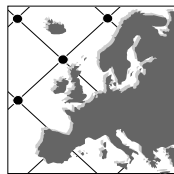


MANNHEIMER  
ZENTRUM FÜR  
EUROPÄISCHE  
SOZIALFORSCHUNG



**Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit  
– ein Überblick über den Forschungsstand**

Cornelia Kristen

Arbeitspapiere -  
Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung  
Nr. 5, 1999

ISSN 1437-8574

**Arbeitspapiere**

**Working papers**

Cornelia Kristen

**Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit  
– ein Überblick über den Forschungsstand**

**Kristen, Cornelia:**

Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand / Cornelia Kristen. –

Mannheim, 1999

(Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung ; 5)

ISSN 1437-8574

Deckblattlayout: Uwe Freund

Nicht im Buchhandel erhältlich

Schutzgebühr: DM 5,-

Bezug: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Postfach, 68131 Mannheim

WWW: <http://www.mzes.uni-mannheim.de>

Redaktionelle Notiz:

*Cornelia Kristen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES). Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Migration, Integration und ethnische Konflikte“ bearbeitet sie ein Projekt zum Thema „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“.*

## Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Arbeitsberichts ist es, einen Überblick über den Stand der Forschung zu Bildungsungleichheit und Bildungsentscheidungen zu geben, wobei sich das Interesse vor allem auf die Frage der Entstehung schichtspezifischer und ethnischer Ungleichheiten im Bildungssystem richtet. Es geht dabei nicht um eine lückenlose Darstellung des Forschungsfeldes, sondern vor allem um die Frage, wie bislang innerhalb der Bildungssoziologie die Erklärung von Bildungsungleichheit behandelt wurde. Hierzu wird der Bereich der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung zunächst überblicksartig strukturiert, wobei verschiedene Etappen der Entwicklung dieser Forschungsrichtung seit den sechziger Jahren mit ihren entsprechenden Schwerpunkten behandelt werden. Anhand dieser Darstellung soll gezeigt werden, daß trotz intensiver Beschäftigung mit Bildungsungleichheiten, Fragen der Entstehung ungleicher Bildungsmuster vergleichsweise wenig Raum in den Arbeiten dieser Forschungsrichtung einnehmen. Daraufhin wird der Ausschnitt derjenigen theoretischen Ansätze herausgegriffen, die sich tatsächlich mit dem Zustandekommen von Bildungsungleichheiten beschäftigen. Die bedeutendsten theoretischen Beiträge, die eine Modellierung individueller Bildungsentscheidungen als Grundlage zur Erklärung der auf der Aggregatebene zu beobachtenden ungleichen Bildungsmuster vornehmen, werden vorgestellt und diskutiert. Anschließend wird skizziert, wie eine Integration dieser Arbeiten in ein allgemeines Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen aussehen könnte. Und schließlich wird auch ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung zu Bildungsentscheidungen gegeben, wobei neben Untersuchungen zum Entscheidungsverhalten verschiedener Herkunftsschichten auch das Bildungsverhalten in Migrantenfamilien berücksichtigt wird. Insgesamt wird im Rahmen des Arbeitsberichtes versucht, sowohl den Stellenwert der Thematik innerhalb der Bildungssoziologie zu verorten, als auch die zentralen theoretischen und empirischen Beiträge zu Bildungsentscheidungen zu behandeln.

# Inhalt

1	Einleitung .....	1
2	Etappen bildungssoziologischer Ungleichheitsforschung .....	5
2.1	Die schichtspezifische Sozialisationsforschung .....	5
2.2	Statuserwerb und Mobilitätsprozesse .....	9
2.3	Zur aktuellen Bildungsforschung .....	13
3	Theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen .....	16
3.1	“Klassische Ansätze” .....	18
3.1.1	Die Humankapitaltheorie .....	18
3.1.2	Boudon (1974) .....	22
3.2	Neuere Ansätze .....	25
3.2.1	Gambetta (1987) .....	25
3.2.2	Erikson & Jonsson (1996) .....	30
3.2.3	Breen & Goldthorpe (1997) .....	32
3.3	Abschließende Bewertung und Skizze einer möglichen Integration der Ansätze .....	35
4	Stand der empirischen Forschung zu Bildungsentscheidungen .....	38
4.1	Erhebungen zur ersten Übergangsentscheidung .....	39
4.2	Empirische Studien zum Bildungsverhalten in Migrantenfamilien .....	45
4.3	Anforderungen an eine empirische Studie zu Bildungsentscheidungen .....	54
5	Schlußbemerkung .....	57
6	Literaturverzeichnis .....	59

## 1 Einleitung

Bildungsabschlüsse sind in modernen Gesellschaften zu einem wesentlichen Bestimmungsfaktor für die Lebenschancen von Individuen geworden (Geißler 1987: 79). Verschiedene Bildungswege schaffen ganz unterschiedliche Voraussetzungen für zukünftige Statuspositionen und die damit verknüpften Privilegien wie beispielsweise höheres Einkommen, Prestige oder entsprechende Arbeitsqualität. Für einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt stellen Schulabschlüsse und berufliche Ausbildung entscheidende biographische Weichenstellungen dar. Der Abschluß einer dieser Etappen ist notwendig, um in die jeweils nächsthöhere Stufe einzutreten. Dementsprechend wirken sich geringe bzw. fehlende schulische Qualifikationen dahingehend aus, daß der Zugang zu einem Großteil der Berufe und den damit verbundenen gesellschaftlichen Positionen verwehrt bleibt. Bildungsqualifikationen stellen somit eine zentrale Ressource auf dem Arbeitsmarkt und in der Folge auch auf dem gesellschaftlichen Positionsmarkt dar.

Diese besondere Bedeutung, die Bildung in Hinblick auf die Lebenschancen der Individuen einnimmt, begründet das anhaltende wissenschaftliche Interesse an bildungssoziologischen Fragestellungen. Ein wichtiger Teil dieser Forschungsrichtung, die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung, beschäftigt sich dabei unter anderem mit der Frage, wer die verschiedenen Bildungseinrichtungen nutzt und welche typischen Bildungsmuster sich hieraus für bestimmte Bevölkerungsgruppen ergeben. Ein bedeutsames Resultat liegt in der Feststellung von Bildungsungleichheiten. Insbesondere der Bereich schichtspezifischer Ungleichheiten<sup>1</sup> im Bildungswesen wird in vielen Untersuchungen herausgearbeitet. Diese stellen übereinstimmend fest, daß trotz Bildungsexpansion und der damit verbundenen erhöhten Bildungsbeteiligung von Kindern fast aller Schichten die herkunftsspezifischen Bildungsmuster fortbestehen (Böttcher 1991, Hansen & Rolff 1990, Köhler 1992, Meulemann 1992, Rodax 1995). Nach wie vor finden sich Kinder aus benachteiligten Schichten eher in den Hauptschulen, wohingegen Kinder aus den oberen Statusgruppen häufiger die anspruchsvolleren weiterführenden Bildungszweige wie das Gymnasium und später die Universität nutzen; die soziale Zusammensetzung der Realschüler entspricht in ihrer Struktur noch am ehesten der Gesamtverteilung der Kinder (Köhler 1992: 23ff). Im Zeitverlauf scheinen sich die Chancenunterschiede zwar abzuschwächen (Henz & Maas 1995, Müller & Haun 1994), deutliche Ungleichheiten kennzeichnen jedoch weiterhin das Bildungsverhalten. Kaum andere Resultate zeigen sich in international vergleichenden Untersuchungen (Blossfeld & Shavit 1993; Keeves et al. 1991; Shavit & Blossfeld 1993): „(...) the problem has not been eliminated anywhere. From East to West and from North to South, a relationship can be observed between the social background of pupils and their success at school“ (Meijnen & Peschar 1991: 3).

---

<sup>1</sup> Mit dem Schichtbegriff ist in der vorliegenden Arbeit lediglich die Annahme einer hierarchischen Ordnung verbunden, anhand derer sich die Individuen auf der Basis ihrer Ressourcenausstattung und gesellschaftlichen Positionierung einordnen lassen.

Ein ähnliches Ergebnis zeigen Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern in der Bundesrepublik, auch wenn diese Analysen im Vergleich zur herkunftsspezifischen Ungleichheitsforschung weniger zahlreich sind. Ausländische Kinder weisen durchschnittlich niedrigere Bildungsmuster auf als gleichaltrige Deutsche (Alba et al. 1994; Büchel & Wagner 1996; Haisken-DeNew et al. 1996; Jeschek 1998; Kornmann & Klingele 1996). Sie besuchen häufiger Hauptschulen und Sonderschulen für Lernbehinderte und sind seltener in den anspruchsvolleren Bildungsgängen vertreten als ihre deutschen Mitschüler; zudem verlassen ausländische Jugendliche eher das Bildungssystem ohne einen Schul- oder Ausbildungsabschluß. Allerdings differiert der Grad der Benachteiligung nach ethnischer Zugehörigkeit (Alba et al. 1994: 225), wobei türkische und italienische Kinder die schlechtesten Positionen im deutschen Bildungssystem besetzen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich im internationalen Vergleich ab (Eldering & Klopogge 1989; Fase 1994): Ethnische Benachteiligungen sind zum festen Bestandteil der Bildungssysteme moderner Gesellschaften geworden. Gleichzeitig steht außer Frage, daß gerade Bildungsqualifikationen für die erfolgreiche strukturelle Integration von Migrantenkindern unabdingbar sind. Der Erwerb (höherer) Bildungsabschlüsse ist von großer Bedeutung für die zukünftige Positionierung dieser Kinder im Statussystem der Aufnahmegesellschaft, da Bildungsinvestitionen weitreichende Perspektiven für beruflichen und sozialen Aufstieg eröffnen können. „Die integrationspolitische Bedeutung von Bildung und Ausbildung kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Integration von Jugendlichen ausländischer Herkunft in das soziale und gesellschaftliche System der Bundesrepublik Deutschland steht und fällt mit den Bildungs- und Berufschancen, die diesen, in ihrer überwiegenden Mehrzahl in Deutschland geborenen Jugendlichen angeboten werden und die sie wahrnehmen können“ (Ausländerbeauftragte der Bundesregierung 1997: 5).

Es stellt sich deshalb die Frage, wie es zu solch systematischen Unterschieden im Bildungsverhalten verschiedener Bevölkerungsgruppen kommt. Diese Fragestellung ist keineswegs neu, sondern gehört seit vielen Jahren zum Standardrepertoire der Ungleichheitsforschung. Antworten in Form einer allgemeinen theoretischen Erklärung sind allerdings selten vorgeschlagen worden. Statt dessen stehen meist vielfältige Hypothesen über Wirkungszusammenhänge einzelner Variablen oder Variablenbündel im Vordergrund. In unzähligen Untersuchungen und Beiträgen werden seit den sechziger Jahren aus verschiedenen Blickwinkeln unterschiedliche Aspekte von Bildungsungleichheit behandelt. Die Vielfalt des Materials erschwert eine umfassende Darstellung dieser Forschungsrichtung. Deshalb soll innerhalb des vorliegenden Arbeitsberichts versucht werden, den Bereich der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung zunächst überblicksartig zu strukturieren und daraufhin in Hinblick auf eine Erklärung von Bildungsentscheidungen anhand einer Reihe von theoretischen Modellierungen aber auch verschiedener empirischer Studien genauer unter die Lupe zu nehmen. Ziel ist es, einen Überblick über den Stand der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung zu geben, wobei sich das Interesse vor allem auf die Entstehung von Bildungsungleichheiten richtet. Folgende allgemeine Leitfragen werden zu behandeln sein: Welche Forschungsschwerpunkte kennzeichnen die Entwicklung der Bildungssoziologie? Welche Fragestellungen stehen im Zentrum der aktuellen Bildungsforschung? Welchen Stellenwert nimmt dabei die Erklärung von Bildungsungleichheiten ein? Welche theoretischen Modelle werden zur Erklärung von Bildungsentscheidungen vorgeschlagen? Welche Befunde ergeben sich aus den empirischen Studien? Wie sehen die methodischen Vorgehensweisen der Un-

tersuchungen aus? Wo liegen Probleme und Forschungsdefizite? Welche weiterführenden Fragen ergeben sich für die zukünftige Bildungsforschung?

Der Arbeitsbericht ist in sechs Kapitel gegliedert. Zunächst wird im zweiten Kapitel auf die Entwicklung der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung im Zeitverlauf eingegangen. In einem ersten Schritt wird die Etablierung der Bildungssoziologie im Kontext von Bildungskrise und beginnender Bildungsexpansion in den sechziger Jahren beschrieben. Der damals im Mittelpunkt stehende Ansatz der schichtspezifischen Sozialisationsforschung beschäftigt sich mit Vorgängen der Reproduktion sozialer Ungleichheit über Familie und Schule. Wie im einzelnen zu zeigen sein wird, ergeben sich dabei eine Reihe von Problemen, die sowohl den theoretischen Rahmen als auch die empirischen Befunde betreffen. Eine weitere bedeutsame Richtung der Bildungsforschung, die etwas später als die schichtspezifische Sozialisationsforschung einsetzt, konzentriert sich auf die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft, Bildungserfolg und erreichtem beruflichem Status. Im Mittelpunkt steht die Beschäftigung mit Mobilitätsprozessen, in der neben Einflüssen der sozialen Herkunft die Bedeutung der Bildungsqualifikationen in Hinblick auf die spätere berufliche Plazierung des Kindes untersucht wird. Anhand zweier Beispiele soll dieser Ansatz dargestellt und diskutiert werden. Und schließlich wird in einem dritten Abschnitt die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung der Folgejahre bis hin zur aktuellen Bildungsforschung zu kommentieren sein. Da sich hier kein eigentlicher Forschungsschwerpunkt ausmachen läßt, wird es vor allem darum gehen, den chronologischen Überblick zu vervollständigen und damit den Kontext offenzulegen, in den die aktuelle Bildungsforschung eingebettet ist. Neben einer Strukturierung des Forschungsfeldes soll dieser Überblick auch verdeutlichen, daß, trotz intensiver Beschäftigung mit Bildungsungleichheiten, Fragen der Entstehung ungleicher Bildungsbeteiligung vergleichsweise wenig Raum in den Arbeiten dieser Forschungsrichtung einnehmen.

Im dritten Kapitel soll dann genau dieser begrenzte Ausschnitt derjenigen theoretischen Beiträge herausgegriffen werden, die sich tatsächlich mit dem Zustandekommen von Bildungsentscheidungen beschäftigen. Ausgangspunkt dieser Ansätze bildet die Auffassung, daß es für eine Klärung des Zusammenhangs zwischen sozialer bzw. ethnischer Herkunft und ungleicher Bildungsbeteiligung notwendig ist, sich mit den individuellen Entscheidungsprozessen der Akteure an den verschiedenen Übergängen im Bildungssystem zu befassen. Bildungsungleichheit kann dabei als aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen aufgefaßt werden. Zu Beginn des Kapitels wird zunächst auf einige Besonderheiten der Entscheidungssituation verwiesen. Daraufhin werden die ausgewählten theoretischen Beiträge vorgestellt und diskutiert. Zum Ende des Kapitels wird dann zu skizzieren sein, wie, anknüpfend an die geschilderten Ansätze, eine Integration dieser Arbeiten in ein allgemeines Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen aussehen könnte. Auch wenn es bei der Schilderung der verschiedenen Beiträge in erster Linie um die Erklärung schichtspezifischer Ungleichheiten im Bildungssystem geht, lassen sich die Ansätze aufgrund ihres allgemeinen Charakters auch auf die Situation in Migrantenfamilien anwenden.



Im vierten Kapitel wird der Stand der empirischen Forschung zu Bildungsentscheidungen geschildert. Aufgrund der Materialfülle beschränkt sich die Darstellung in erster Linie auf Beiträge zu Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem. Dabei werden in einem ersten Schritt eine Reihe von Untersuchungen vorgestellt, die sich mit dem Entscheidungsverhalten von Familien am Beispiel des ersten Übergangs zum Ende der Grundschulzeit befassen. Es wird darzustellen sein, wie in bisherigen Studien die Entscheidungssituation untersucht wurde und welche Defizite hierbei zu Tage treten. Im Anschluß daran wird in einem zweiten Schritt auf das Bildungsverhalten in Migrantenfamilien eingegangen. Anhand eines Überblicks über eine Reihe von empirischen Arbeiten wird zu zeigen sein, wie bislang versucht wurde, zur Erklärung ethnischer Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem beizutragen. Gleichzeitig wird auf die schlechte Datenlage verwiesen, die es bisher nicht erlaubt, Entscheidungsprozesse in Migrantenfamilien genauer zu verfolgen. Das Kapitel schließt mit einer Reihe von „Anforderungen“, die an eine zukünftige Erhebung zu stellen sind, welche die empirische Überprüfung einer entsprechenden theoretischen Modellierung ermöglichen soll. Schließlich werden im letzten Kapitel die zentralen Aspekte des Arbeitsberichts zusammengefaßt und mit Blick auf zukünftige Forschungsfragen bewertet.

## 2 Etappen bildungssoziologischer Ungleichheitsforschung

In diesem Kapitel sollen die wichtigsten Schwerpunkte bildungssoziologischer Ungleichheitsforschung in ihrer zeitlichen Entwicklung herausgearbeitet werden. Aufgrund der Fülle der Beiträge zu diesem Themenbereich wird es vor allem darum gehen, das Forschungsfeld zu strukturieren. Dieser Überblick soll in erster Linie verständlich machen, in welchem Forschungskontext verschiedene theoretische Arbeiten eingebettet sind und vor welchem Hintergrund die unzähligen empirischen Studien durchgeführt werden. Diese Darstellung verschiedener Stationen bildungssoziologischer Ungleichheitsforschung bildet den Ausgangspunkt für die in den nächsten Kapiteln zu behandelnde Auswahl theoretischer und empirischer Beiträge. Es werden drei Etappen unterschieden: In einem ersten Schritt wird die schichtspezifische Sozialisationsforschung zu diskutieren sein; daraufhin stehen Mobilitätsprozesse und Fragen des Statuserwerbs im Mittelpunkt; und schließlich soll in einem dritten Teil die Weiterentwicklung dieser Forschungsrichtung bis hin zur aktuellen Bildungsforschung behandelt werden.

### 2.1 Die schichtspezifische Sozialisationsforschung

Die Ursprünge der Bildungssoziologie reichen bis zum Beginn dieses Jahrhunderts zurück (vgl. Shimbori 1979). Der eigentliche Ausgangspunkt bildungssoziologischer Ungleichheitsforschung läßt sich aber erst an der in den sechziger Jahren durch die veränderte Bildungssituation hervorgerufenen Krise im Bildungswesen festmachen. Eine Vielzahl von Publikationen sowohl aus den USA als auch aus Europa dokumentieren das verstärkte Interesse am Bildungsbereich. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem Beitrag des Bildungssystems zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. In der Bundesrepublik werden seit Mitte der sechziger Jahre die ersten empirischen Nachweise des Zusammenhangs zwischen Schicht-, Geschlechts- sowie Regionalzugehörigkeit und dem Bildungserfolg erbracht (Dahrendorf 1965, Grimm 1966, Peisert 1967, Peisert & Dahrendorf 1967). Ebenso werden in anderen Ländern, oftmals auch ausgehend von staatlicher Seite, diese Zusammenhänge untersucht (z.B. „Coleman Report on Equality of Educational Opportunity“ in den USA, 1966). Das forschungsleitende Interesse nach dem Aufspüren sozialer Barrieren, die eine Gleichheit von Bildungs- und Lebenschancen verhindern (Sommerkorn 1993: 39), hat gleichzeitig eine bedeutsame politische Dimension. Rufe nach Chancengleichheit und der damit verbundene Reformismus prägen die politische Diskussion der sechziger und siebziger Jahre, wobei die von Bildungssoziologen eingebrachten Argumente öffentlich diskutiert werden.

Die in dieser Zeit vorherrschende schichtspezifische Sozialisationsforschung beschäftigt sich mit Vorgängen der Reproduktion sozialer Ungleichheit über Familie und Schule. Systematische Muster ungleicher Verteilungen von Einkommen, Kapital, Prestige und Bildung werden in erster Linie über die Kategorien soziale „Schicht“ oder „Klasse“ erfaßt. Diese Kategorien geben den Rahmen ab, innerhalb dessen sich über familiäre Sozialisationsprozesse „schichtspezifische Persönlichkeiten“ entwickeln (Böttcher 1991: 151). In einem nächsten Schritt versucht die schichtspezifische Sozialisationsforschung zu zeigen, wie die Schule auf die in unterschiedlichen Herkunftsfamilien sozialisierten Kinder reagiert und hierüber bestehende Ungleichheitsmuster reproduziert. Es geht damit um eine Verknüp-

fung der Frage nach den Effekten schichtspezifischer Sozialisation einerseits und den Reaktionen des Bildungssystems auf diese Sozialisation andererseits (Böttcher 1985: 19). Rolf (1997: 34) faßt die zentrale These der schichtspezifischen Sozialisationsforschung folgendermaßen zusammen:

„Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtenspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausüben. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen.“

Hinter diesem Ansatz verbergen sich eine Reihe von Annahmen über Interdependenzen verschiedener Faktoren: Zunächst wird ein Zusammenhang zwischen Schichtvariablen und den Erziehungsstilen der Eltern angenommen; darüber hinaus wird davon ausgegangen, daß sich die Erziehungseinstellungen und Verhaltensweisen der Eltern in der psychosozialen Entwicklung des Kindes manifestiert; und schließlich wird postuliert, daß die in der familialen Sozialisation erworbenen Persönlichkeitsmerkmale im schulischen Bereich unterschiedlich verwertbar sind (Abrahams & Sommerkorn 1976: 88).

Welche Thesen werden hauptsächlich diskutiert? Es wird davon ausgegangen, daß mit der Schichtzugehörigkeit typische Gesellschaftsbilder, Wertorientierungen, Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken verbunden sind (Baur 1972, Grimm 1987: 52f, Hyman 1966, Rolf 1997: 77ff, Rosen 1956). Darüber hinaus werden Unterschiede im Sprachverhalten hinsichtlich Wortschatz, Satzbau und Abstraktionsvermögen zwischen verschiedenen Herkunftsschichten festgestellt, wobei der restriktive Code der Unterschicht und der elaborierte Code der Mittel- und Oberschicht ganz unterschiedliche Voraussetzungen für schulischen Erfolg schaffen (Bernstein 1971). Es wird zudem angenommen, daß Unterschichten eine affektive Distanz gegenüber weiterführenden Bildungsinstitutionen wie der Realschule, dem Gymnasium oder der Universität, sowie gegenüber Berufen der Mittel- und Oberschicht empfinden; auch der geringen Kenntnis (Informationsdistanz) der Unterschicht über weiterführende Bildungsinstitutionen werden ähnliche Auswirkungen zugeschrieben (Grimm 1966: 86ff, 62ff, Bolder, 1978: 151ff). Kinder niedriger sozialer Herkunftsschichten, so wird postuliert, bilden kognitive, sprachliche, motivationale, kulturelle und soziale Kompetenzen aus, die von einer „mittelschichtorientierten“ Schule nicht geschätzt und belohnt werden (Böttcher 1991: 151). Die „Mittelklasseinstitution“ Schule (Lütken 1971) ist von einem entsprechenden Normensystem und den damit verbundenen Erwartungen und Ansprüchen geprägt, das Kindern der Unterschicht weniger vertraut ist und dementsprechend zu ihrer Benachteiligung führt. Andere Beiträge erwähnen schichtspezifische Begabungs-, Verhaltens- und Leistungserwartungen des Lehrers, die sich ebenso nachteilig für Kinder der Unterschicht auswirken (Grimm 1987: 79, Rolf 1997: 134, Rosenthal & Jacobsen 1971). Den Lehrern wird damit ein bestimmtes Ausleseverhalten unterstellt, das – durchaus unbewußt – dazu führt, bestehen-

de Unterschiede zu verfestigen. Aus dieser Perspektive verstärkt die Schule „die familial angelegte Ungleichheit oder sie ignoriert sie und gibt damit Schulleistung als Resultat von Talent oder Intelligenz aus. Beides läuft auf das gleiche, nämlich die Reproduktion von Ungleichheit, hinaus“ (Böttcher 1985: 19).

Allerdings sind die unzähligen Studien zu schichttypischem Erziehungsverhalten in ihren Ergebnissen sehr heterogen, weshalb sich die zentralen Thesen in der empirischen Prüfung nicht zufriedenstellend erhärten lassen (Bertram 1976: 105, 1981: 11, Böttcher 1985: 10, Kraus 1996: 128, Rodax & Spitz 1978: 110ff). Diese Einschätzung betrifft Untersuchungen über Erziehungspraktiken, Wertorientierungen und Sprachverhalten gleichermaßen. Ein überzeugender empirischer Nachweis eines Kausalzusammenhangs zwischen schichtspezifischen Lebensbedingungen und der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten kann nicht erbracht werden (vgl. zusammenfassend Steinkamp 1980). Ein ähnlich unbefriedigendes Resultat zeigt sich in Hinblick auf das Selektionsverhalten seitens der Schule bzw. des Lehrers - hier vor allem deshalb, weil das starke Interesse an Fragen der familialen Sozialisation dazu führt, daß Interaktionen im Kontext der Schule gar nicht näher untersucht werden (vgl. Kraus 1994: 571). Die zentralen Thesen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, die gleichzeitig auch im Zentrum der öffentlichen Reformdiskussion stehen, können damit nicht hinreichend bestätigt werden.

Darüber hinaus führt die starke Fixierung auf die familiäre Sozialisation zu einer Betonung des Primats der frühkindlichen Sozialisationserfahrungen gegenüber späteren Lebensphasen (Bertram 1981: 24). Es entsteht der Eindruck, daß über die Kindheitserfahrungen innerhalb der Familie die zentralen Weichen für die spätere schulische und berufliche Entwicklung gestellt werden und damit schon früh den späteren Status festlegen - nach dem Motto: Das Arbeiterkind wird selbst Arbeiter. Allerdings, darauf wird im nachfolgenden Abschnitt noch genauer einzugehen sein, werden Bildungserfolg und die erreichte berufliche Positionierung nicht vollständig durch die sozioökonomischen Herkunftsvariablen determiniert, wie es die schichtspezifische Sozialisationsforschung in ihrer zirkulären These nahelegt. Ausbildung und Beruf des Vaters, so weist die Mobilitätsforschung statt dessen nach, beeinflussen zwar die Statuskarriere der Folgegeneration, bestimmen diese aber nicht ausschließlich. Die zirkuläre These der schichtspezifischen Sozialisationsforschung kann damit in dieser Form ebensowenig empirisch bestätigt werden.

Ein weiteres bedeutsames Problem liegt darin, daß die jeweiligen Thesen oftmals ohne Theoriebezug und damit ohne systematische Begründung ad hoc formuliert werden. Die zentralen Aspekte des Ansatzes, Sozialisation in der Familie einerseits und Reaktionen der Schule auf diese Sozialisation andererseits, stehen deshalb in der Forschungspraxis weitgehend unverbunden nebeneinander. Es dominiert die Untersuchung von Einzelfaktoren, die häufig auf einfache Übertragungen und fragwürdige Analogieschlüsse zurückgehen und zudem einer systematisch erhobenen Datengrundlage entbehren (Nauck & Diefenbach 1997: 290). Es fehlt der schichtspezifischen Sozialisationsforschung an einer „allgemeinen Sozialisationstheorie“, die in der Lage ist, die verschiedenen Faktoren, die mit der sozialen Herkunft verbunden sind und den Schulerfolg beeinflussen, systematisch zu integrieren (vgl. Bertram 1981, Handl 1985: 702). Allerdings prägt dieses Nebeneinander unterschiedlicher Hypothe-

sen ohne entsprechenden Theorierahmen die Bildungsforschung bis in unsere Zeit hinein; es handelte sich also keineswegs um ein spezifisches Defizit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung. Ein ebenso grundsätzliches Problem, das genausowenig an Aktualität eingebüßt hat, besteht darin, daß über das Heranziehen der Kategorie „Schicht“ oder „Klasse“ noch keine eigentliche Erklärung erfolgt. Was sich im einzelnen hinter dem Zusammenhang verbirgt, bleibt unbeantwortet oder wird gar nicht erst erörtert. Dabei wird leicht übersehen, daß die soziale Herkunft keine einfache „Erklärungsvariable“ auf der individuellen Ebene darstellt, sondern sehr grob den strukturellen Kontext abbildet, in den die Entscheidungsprozesse der Akteure eingebettet sind (vgl. Oevermann et al. 1976: 168f). „So heuristisch nützlich der Schicht-Ansatz ohne Zweifel in einem ersten Schritt des Nachweises der Verflechtung von Sozialisationsbedingungen über den engen Familienverband hinaus ist, ‚Schicht‘ ist doch immer nur ein sehr grober Indikator für das jeweilige konkrete Bedingungsgeflecht“ (Walter 1973: 43).

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung ist demzufolge mit zwei zentralen Problemen konfrontiert: der ausstehenden empirischen Bestätigung ihrer wichtigsten Thesen und gravierenden Theorie-defiziten. Trotz dieser Schwierigkeiten ist der Forschungsrichtung ein bedeutsamer Verdienst zugute zu halten: Sie etabliert „Bildungsungleichheiten“ als Explanandum in der Soziologie und bemüht sich dabei um das Aufdecken von *Mechanismen* ihrer Entstehung. Es geht damit nicht nur um die Feststellung und Beschreibung ungleicher Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, sondern vor allem um die Frage, welche Ursachen den typischen Bildungsmustern verschiedener Schichten zugrunde liegen. Leider bleibt ihr Erfolg bei der Beantwortung dieser Frage begrenzt.

Die Anfang der siebziger Jahre einsetzende Kritik zielt auf die Weiterentwicklung des Ansatzes (z.B. Bargel 1973), wohingegen in kritischen Beiträgen ab Mitte der siebziger Jahre die schichtspezifische Sozialisationsforschung zunehmend abgelehnt oder für gescheitert erklärt wird (z.B. Abrahams & Sommerkorn 1976: 85, Krappmann et al. 1976). Kraus (1996: 126ff) macht das Verschwinden des Forschungsinteresses am Thema „Bildung und soziale Ungleichheit“ an zwei Entwicklungen fest: Zum einen führt die zunehmende Hinwendung zur Sozialisationsforschung innerhalb dieser Forschungsrichtung dazu, daß soziologische Aspekte langsam aus dem Blickfeld geraten; zum anderen macht sich ein bildungspolitischer Pessimismus breit, innerhalb dessen Bemühungen um Chancengleichheit zunehmend als vergeblich eingestuft werden<sup>2</sup>. Die Hoffnungen und großen Erwartungen an die Forschung, die Grundlage für eine aktive Bildungspolitik sein soll und auf die Verringerung sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen zielt, bleiben unerfüllt. Ebenso wie Forschungsfragen nach Bildungsungleichheiten an Gewicht verlieren, nimmt die Bedeutung des Themas „Chancengleichheit“ in der

---

<sup>2</sup> Einflußreiche Publikationen stellen die Weichen für diesen Pessimismus, der auf die Vergeblichkeit aller Reformbemühungen hinausläuft, wie beispielsweise die von Bourdieu & Passeron (1971) vorgelegte Studie mit dem Titel „Illusion der Chancengleichheit“ oder auch die Schlußfolgerungen der vielfach rezipierten Arbeit „Chancengleichheit“ von Jencks et al. (1973) über das amerikanische Bildungssystem (vgl. Kraus 1994: 567, 1996: 127).

politischen Diskussion ab. Dementsprechend lockert sich auch der bis dahin bestehende enge Zusammenhang zwischen Bildungssoziologie und Bildungspolitik.

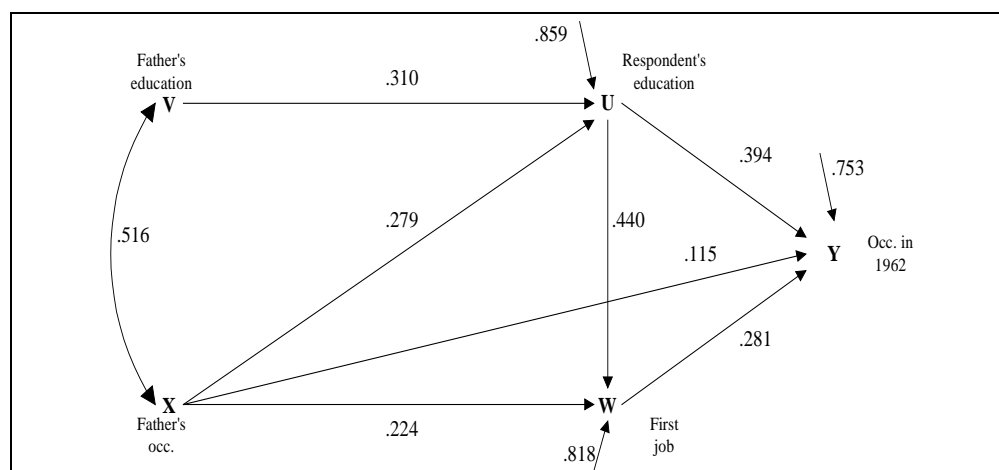
## 2.2 Stuserwerb und Mobilitätsprozesse

Eine andere Richtung der Bildungsforschung, die etwas später als die schichtspezifische Sozialisationsforschung einsetzt, konzentriert sich auf die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft, Bildungserfolg und erreichtem beruflichen Status, wobei die Berücksichtigung des Berufssystems eine bedeutsame Erweiterung darstellt. Im Mittelpunkt steht die Analyse von Mobilitätsprozessen und damit die Frage, welchen Einfluß die soziale Herkunft der Eltern einerseits und ihre erworbenen Bildungsqualifikationen andererseits auf die spätere berufliche Plazierung der Kinder hat. Wichtigstes Ergebnis ist der Nachweis der zentralen Bedeutung von Bildung im Statuszuweisungsprozeß. Diese veränderte Beschäftigung mit Mobilitätsprozessen geht zunächst von der amerikanischen Bildungssoziologie aus (z.B. Blau & Duncan 1967), wo sich der Ansatz schnell verbreitet und bald die dortige Bildungsforschung dominiert. In der Bundesrepublik erfolgt diese Neuorientierung, die sich zunächst auf Anwendungen der amerikanischen Modelle auf deutsche Daten konzentriert (z.B. Müller 1972, 1975, Müller & Mayer 1976), erst einige Jahre später. Angesichts eines expandierenden Bildungssystems bei gleichzeitig schrumpfendem Arbeitsmarkt erscheint die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Bildung und Berufschancen zunehmend wichtiger (Sommerkorn 1993: 40). Anhand zweier Beispiele sollen zentrale Aspekte dieser Forschungsrichtung skizziert werden. Zunächst wird ein einflußreicher amerikanische Beitrag dargestellt, der in vielerlei Hinsicht wegweisend für die Entwicklung des Ansatzes ist; daraufhin werden erste Anwendungen des Modells auf deutsche Daten erläutert und schließlich einer abschließenden Bewertung zu unterzogen.

Blau & Duncans (1967) klassische Mobilitätsstudie „The American Occupational Structure“ bildet den Ausgangspunkt für unzählige Analysen, die nachweisen, daß Bildungsqualifikationen von entscheidender Bedeutung im Statuszuweisungsprozeß sind. Ihr Modell entstammt der Vorstellung, daß der Status von Akteuren in verschiedenen Etappen des Lebenszyklus bestimmt wird und entsprechend variieren kann. Damit stellen die Autoren einen veränderten Ansatz zur Untersuchung von Mobilitätsprozessen vor: Während in der Mobilitätsforschung zuvor die direkte Statusvererbung von der beruflichen Stellung des Vaters auf die des Sohns im Mittelpunkt stand, wird Mobilität nun als ein „status attainment process“ aufgefaßt, in der vermittelnden Variablen, hier in erster Linie den Bildungsqualifikationen, zentrale Bedeutung zukommt. Abbildung 1 zeigt das von Blau & Duncan vorgeschlagene Grundmodell. Ausgehend vom Bildungsabschluß und der beruflichen Stellung des Vaters wird der Einfluß auf die Bildungsqualifikation des Sohns, seine erste Berufsposition und schließlich die Position des Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung untersucht. Die partiellen Regressionskoeffizienten zeigen, daß der Bildungserfolg für die spätere berufliche Position bedeutsamer ist als der in der ersten beruflichen Stellung erreichte Status. Zudem wird deutlich, daß die Bildungsqualifikation des Sohns auch unabhängig von der sozialen Herkunft einen wichtigen Einfluß auf später erzielte Statuspositionen hat. Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf die bedeutsame Rolle von Bildung im Statuszuwei-

sungsprozeß. Neben der veränderten Untersuchung von Mobilitätsprozessen liegt ein weiteres Novum in der Anwendung der Pfadanalyse als methodisches Instrument, anhand dessen wichtige Etappen des Lebenslaufs in Hinblick auf die spätere berufliche Positionierung abgebildet und analysiert werden.

**Abbildung 1: Grundmodell des Statuszuweisungsprozesses bei Blau & Duncan (1967)**



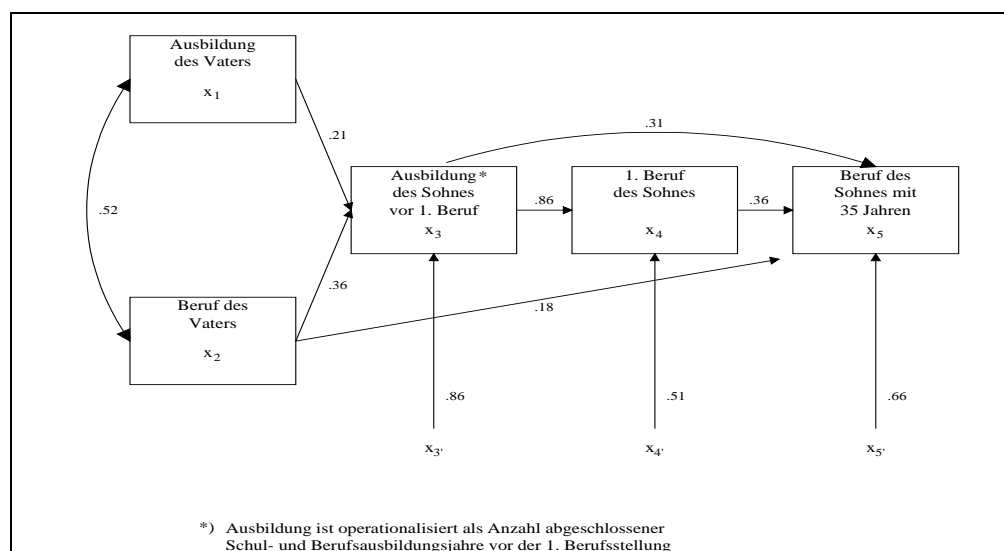
Quelle: Blau & Duncan 1967: 170

Etwa zur selben Zeit als Duncan und Blau ihr Modell entwickeln, wird von Sewell, Haller und Portes (1969) eine damit eng verbundene Untersuchung sozialer, ökonomischer und psychologischer Faktoren durchgeführt. Das „Wisconsin Model of Status Attainment“ gilt als einer der ersten bedeutsamen Versuche, das Blau-Duncan-Modell anhand sozialpsychologischer Aspekte zu modifizieren und zu erweitern. Es wird davon ausgegangen, daß der Effekt der sozialen Herkunft auf Bildungs- und Berufserfolg zu einem großen Teil über Bezugsgruppeneinflüsse und Bildungs- bzw. berufliche Aspirationen vermittelt wird. Im ursprünglichen Modell wird die Verteilung der Pläne für einen Collegebesuch unter Highschoolabsolventen in Wisconsin durch Unterschiede im sozioökonomischen Status und den intellektuellen Fähigkeiten erklärt, wobei dieser Zusammenhang über die intervenierende Variable Bezugsgruppeneinflüsse vermittelt wird. Die Collegepläne werden dann als Bildungsaspirationen aufgefaßt und erklären wiederum einen Teil der Variationen im Bildungserfolg bzw. bei Einbeziehen der beruflichen Aspirationen auch der beruflichen Positionierung. Die Pfadkoeffizienten des Modells zeigen, daß den vermittelnden Einflüssen von Bezugsgruppen und Aspirationen eine wichtige Bedeutung bei der Erklärung des Bildungserfolgs zukommt. Zudem wird auch hier deutlich, daß Bildungsqualifikationen einen bedeutsamen Einfluß auf die spätere berufliche Positionierung haben. Im Laufe der Zeit wurde dieses Grundmodell vielfach modifiziert und anhand des ursprünglichen Datensatzes, aber auch neuerer Erhebungen überprüft (z.B. Hauser et al. 1983, Sewell et al. 1970).

Die ersten quantitativ-empirischen Untersuchungen in der Bundesrepublik, die ausgehend vom Blau-Duncan-Modell soziale Herkunft, Bildung und Stuserwerb verknüpfen, gehen auf Müller (1972, 1975) und Müller & Mayer (1976) zurück. Auch hier geht es um die Frage der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung und damit um die Bedeutung, die Bildung im Statuszuweisungsprozeß

einnimmt. Die Autoren versuchen aufzuzeigen, in welcher Weise und wie stark der soziale Status, den Individuen in verschiedenen Etappen ihres Lebens innehaben, abhängt von ihrer Position in früheren Etappen. Es geht um Chancen des Zugangs zu einem bestimmten sozialen oder beruflichen Status in Abhängigkeit von der eigenen früheren Position oder in Abhängigkeit vom Status der Herkunftsfamilie. Auch hier werden Fragestellungen der Bildungsforschung mit den Methoden und Fragestellungen der Mobilitätsforschung verknüpft mit dem Ziel, langfristig eine Antwort auf die Frage nach dem Abbau sozialer Ungleichheiten durch Bildung geben zu können (Krais 1996: 126).<sup>3</sup> Abbildung 2 zeigt das Grundmodell mit den partiellen Regressionskoeffizienten.<sup>4</sup>

**Abbildung 2: Grundmodell des Statuszuweisungsprozesses bei Müller (1975)**



Quelle: Müller 1975: 112

Die soziale Herkunft beeinflusst zunächst das Ausbildungsniveau des Sohns und unterstützt darüber hinaus eine günstige Entwicklung der beruflichen Laufbahn. Allerdings werden Bildungs- und Berufserfolg zu einem beträchtlichen Teil unabhängig von der sozialen Herkunft bestimmt; d.h. Ausbildung und Beruf des Vaters beeinflussen zwar die Statuskarriere, determinieren diese aber nicht ausschließ-

<sup>3</sup> Für eine Antwort auf diese Frage war es Mitte der siebziger Jahre allerdings noch zu früh, da die Bildungsreformen erst einige Jahre zuvor eingeleitet worden waren. Sie konnte erst für die Schülergeneration erwartet werden, die unter den veränderten Bedingungen ihre Schullaufbahn beendet und den Übergang in den Arbeitsmarkt vollzogen hat, also etwa ab 1990. Tatsächlich beschäftigen sich seither eine Reihe von Analysen mit Fragen des Abbaus von Chancenungleichheiten im Zeitverlauf (z.B. Blossfeld 1993, Henz & Maas 1995, Müller & Haun 1993, 1994).

<sup>4</sup> Die einzige Abweichung dieses Vorschlags vom Blau-Duncan-Modell liegt in der Definition der Ausbildung des Sohns. Während Blau & Duncan alle Bildungsinvestitionen bis zum Zeitpunkt der Befragung berücksichtigen, bezieht Müller im Grundmodell nur diejenigen Qualifikationen ein, die vor dem Eintritt ins Arbeitsleben, also vor der ersten beruflichen Position, absolviert wurden (vgl. Müller 1975: 109, 114). Denn stellt man - wie die amerikanischen Autoren - die gesamte Ausbildung in der Kausalkette vor den ersten Beruf, so wird „bei allen Befragten, die sich während ihrer beruflichen Karriere weitergebildet haben, ein erst später erreichtes Bildungsniveau als Ursache der zeitlich früher liegenden ersten Berufsstellung angenommen“, womit die Voraussetzung eines rekursiven Modells verletzt wird (Müller 1975: 114).



lich. Desweiteren zeigt sich auch für die Bundesrepublik, daß Bildungsabschlüsse von zentraler Bedeutung für die spätere berufliche Plazierung sind. Die Ausbildung bestimmt fast vollständig die berufliche Position beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. Zudem zeigt sich, daß auch unabhängig vom ersten Berufsstatus die spätere Stellung um so vorteilhafter ist, je länger die Ausbildungsphase gedauert hat.

In einem weiteren Analyseschritt untersucht Müller außerdem, welchen Einfluß andere familiäre Faktoren auf Bildungsqualifikation und Berufsstatus des Sohns haben, wenn die Herkunftsvariablen – Ausbildung und Beruf des Vaters - konstant gehalten werden (vgl. Müller 1975: 129ff). Hierzu berechnet er einen Familienresidualeffekt, der das Ergebnis all jener Einflüsse mißt, die aus der Herkunft aus einer bestimmten Familie und ihrer sozialen Umwelt resultieren, soweit sie nicht über die Statusvariablen erfaßt sind (Müller 1975: 132). Der Effekt macht etwa ein Viertel der Varianz der Ausbildung und des Berufs des Sohns aus. Allerdings kann Müller damit zwar zeigen, daß die Familie auch unabhängig von den klassischen Herkunftsvariablen den Berufserfolg der Folgegeneration beeinflusst, ohne jedoch die Ursachen dieses Effekts zu benennen (Bertram 1981: 168). Müller stellt selbst fest, daß hier der entscheidende Nachteil liegt: Beim Familienresidualeffekt handelt es sich um eine „black box“ (Müller 1975: 132), bei der man nicht weiß, welche Mechanismen wirken.

Die geschilderten Beiträge spiegeln ein im Vergleich zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung verändertes Forschungsinteresse wider. Bildung ist nicht länger das eigentliche Explanandum, sondern wird selbst zum Explanans. Im Mittelpunkt steht dementsprechend nicht mehr primär die Untersuchung von Bildungsungleichheiten, sondern die Frage, wie soziale Ungleichheiten über Bildung reproduziert werden. Mobilitätsprozesse werden nun unter Zuhilfenahme der Pfadanalyse untersucht, wobei der Nachweis des zentralen Einflusses von Bildung für die spätere berufliche Plazierung erbracht wird. Ein ebenso wichtiges Resultat belegt, daß die Herkunftsvariablen die Statuskarriere zwar beeinflussen, aber nicht derart festlegen, wie es die schichtspezifische Sozialisationsforschung nahelegt. Während in Beiträgen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung vor allem die Schichtzugehörigkeit als der dominante erklärende Faktor für die Lebenschancen des Nachwuchses betrachtet wird, zeigen die Mobilitätsanalysen durchgängig, daß die soziale Herkunft, gemessen an Ausbildung und Berufsposition des Vaters, lediglich ein Viertel der Varianz des Berufserfolgs des Sohns vorherzusagen kann (Bertram 1981: 185). Die zirkuläre Interpretation der Sozialisationsstudien muß angesichts dieser Ergebnisse zurückgewiesen werden. Der Verdienst der Mobilitätsforschung liegt vor allem darin, anhand ihrer empirischen Kausalmodelle ein wesentlich genaueres Bild vom Einfluß der Sozialstruktur auf die ungleichen Lebenschancen gezeichnet zu haben als zuvor die schichtspezifische Sozialisationsforschung.

Allerdings weisen auch die Mobilitätsanalysen gravierende Theoriedefizite auf. In den Modellen werden als entscheidende Größen des Statuszuweisungsprozesses die soziale Herkunft, die Bildungsqualifikation und schließlich der erreichte berufliche Status benannt. Der Status wird dabei unter Rückgriff auf die Bildungsqualifikation, diese wiederum ausgehend von der sozialen Herkunft untersucht. Es ist jedoch unmöglich, hierüber die Mechanismen, die zwischen den Variablen liegen, aufzudecken und damit die Zusammenhänge tatsächlich zu *erklären*. In den Modellen wird eine „erklärte

Varianz“ berechnet, ohne hierfür eine inhaltliche Begründung parat zu haben (Bertram 1981: 186). Dieser Kritikpunkt läßt sich auf jede kausale Verknüpfung im Modell anwenden, die jeweils über Pfeile zwischen den einzelnen Größen abgebildet wird. So taucht das bereits im vorangegangenen Abschnitt angesprochene Problem hier erneut auf: Es ist keine Aussage darüber möglich, in welcher Weise der Vaterberuf bzw. die sozioökonomische Lage der Herkunftsfamilie zunächst für den Bildungserfolg, aber auch für die spätere berufliche Statusposition der Folgegeneration verantwortlich ist. Zudem werden im Grunde genommen nur Positionen miteinander in Verbindung gebracht, wobei außer Acht gelassen wird, welche Entscheidungen die Akteure in verschiedenen Lebensetappen zu treffen haben (z.B. Bildungsentscheidungen), welche Leistungen sie hierfür erbringen müssen und welche Bedeutung die Familie in diesem Prozeß hat. Statt dessen bleibt es bei einer rein makrotheoretischen Perspektive: Die Modelle berücksichtigen keine individuellen unabhängigen Variablen, sondern ziehen in erster Linie sozialstrukturelle Indikatoren heran. Damit kann die Mobilitätsforschung zwar nachweisen, daß sozialstrukturelle Einflüsse eine wichtige Größe für die Lebenschancen der Individuen darstellen, eine eigentliche Erklärung von Bildungs- bzw. sozialer Ungleichheit erfolgt jedoch nicht. Allerdings ist die Zielsetzung dieser Arbeiten auch eine andere: Sie richtet sich nicht primär auf die Erklärung von Ungleichheitsmustern, sondern vielmehr darauf, das relative Gewicht der Einflüsse verschiedener Faktoren im Statuszuweisungsprozeß festzustellen und ein möglichst präzises Bild der kausalen Abfolge dieser Einflüsse zu gewinnen (Müller 1975: 128).

### **2.3 Zur aktuellen Bildungsforschung**

Bereits Mitte der siebziger Jahre ebbt das öffentliche Interesse an Beiträgen der Bildungssoziologie zu Fragen einer möglichen Reduzierung bestehender Bildungsungleichheiten ab. Damit verliert sich auch die bis dahin für die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung und deren Etablierung charakteristische enge Verbindung zwischen Forschung und politischer Öffentlichkeit. Die Beschäftigung mit Mobilitätsprozessen vollzieht sich in Anbetracht dieses zunehmenden bildungspolitischen Pessimismus. Obwohl sich die Mobilitätsforschung etabliert und einen nachhaltigen Einfluß auf die Fortentwicklung der Bildungssoziologie hat, wird insgesamt in der Folgezeit deutlich weniger geforscht als zuvor. Dementsprechend fällt es schwer, einen eigentlichen Schwerpunkt innerhalb der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung auszumachen, der das Forschungsfeld in den Folgejahren dominiert. Dies liegt einerseits am geschilderten Bedeutungsverlust dieser Forschungsrichtung, andererseits daran, daß die eigentliche Beschäftigung mit Bildungsungleichheiten aufgrund der verstärkten Hinwendung zu Mobilitätsprozessen aus dem Blickfeld gerät. Während in den sechziger und siebziger Jahren herkunftsspezifische Bildungsungleichheiten im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen, sind es in den achtziger Jahren eher die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (Lüttinger & Schimpl-Neimanns 1993: 134). Bis in die Gegenwart hinein ist dieses Interesse an der Verknüpfung von sozialer Herkunft, Bildung und Staterwerb zentraler Bestandteil der Bildungsforschung, wobei im Laufe der Zeit zunehmend fortgeschrittenere statistische und methodische Analyseverfahren Anwendung finden. Gleichzeitig werden, abgesehen von vereinzelt Beiträgen (z.B. Gambetta 1987, Meulemann 1985), kaum theoretische Fortschritte erzielt, die innerhalb der

bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung fruchtbar genutzt und weiterentwickelt werden. Die in den achtziger Jahren publizierten theoretischen Arbeiten bleiben damit weitgehend isoliert. Es gelingt ihnen nicht, das allgemeine Interesse an einer Erklärung des Zustandekommens von Bildungsungleichheiten zu wecken.

Erst seit Beginn der neunziger Jahre läßt sich ein wiedererwachendes Interesse an der Beschäftigung mit Bildungsungleichheiten beobachten (z.B. Becker 1999a, 1999b, 1998, Blossfeld 1993, Böttcher 1991, Bofinger 1990, Breen & Goldthorpe 1997, Ditton 1992, Erikson & Jonsson 1996, Hansen & Rolff 1990, Henz 1996, 1997, Henz & Maas 1995, Köhler 1992, Meulemann 1992, Müller & Haun 1993, 1994, Rodax 1995). Welches Forschungsinteresse steht dabei im Mittelpunkt? In erster Linie geht es um *Fragen nach Ausmaß, Stabilität und Wandel von Bildungsungleichheiten*. Eine Vielzahl aktueller Analysen konzentriert sich also nach wie vor auf die Feststellung ungleicher Bildungschancen, gegebenenfalls auch auf den Nachweis von Veränderungen dieser Ungleichheiten im Zeitverlauf. Hierzu werden Abschlüsse, Schulbesuchsquoten und Übergangsraten verschiedener Geburtskohorten untersucht und miteinander verglichen. Hauptergebnis ist der Nachweis des Fortbestehens herkunftsspezifischer Ungleichheitsmuster, wobei sich für die jüngeren Geburtskohorten eine leichte Abnahme der Chancenunterschiede ausmachen läßt (z.B. Henz & Maas 1995, Müller & Haun 1993, 1994). Die Beschäftigung mit Fragen nach Abbau bzw. Fortbestehen von Bildungsungleichheiten erfreut sich sicherlich auch deshalb zunehmender Beliebtheit, da erst seit etwa 1990 Informationen über die Schülergeneration verfügbar sind, die unter den veränderten Bedingungen der Bildungsexpansion ihre Schullaufbahn beendet und den Übergang in den Arbeitsmarkt vollzogen hat, weshalb Analysen zu Veränderungen der Chancenunterschiede als Folge der Bildungsexpansion im Vergleich zu früheren Kohorten jetzt erstmals möglich sind. Auch in international vergleichenden Untersuchungen werden Fragen nach Ausmaß und Veränderungen herkunftsspezifischer Bildungschancen behandelt (z.B. Keeves et al. 1991, Müller & Karle 1993, Shavit & Blossfeld 1993). Hierbei geht es meist darum, die jeweils ausgewählten Länder auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen. Variationen im Ausmaß der Bildungsungleichheit in verschiedenen Ländern, so wird vermutet, sind vor allem auf die institutionellen Randbedingungen, wie sie in den jeweiligen Bildungssystemen verankert sind, zurückzuführen (z.B. Erikson & Jonsson 1996: 33ff).

Ein zweiter wichtiger Bereich aktueller Bildungsforschung befaßt sich mit der Bedeutung von Bildung für die Lebenschancen der Individuen. Es geht wiederum um Mobilitätsprozesse und dabei insbesondere um die Frage, welchen Stellenwert Bildung in Hinblick auf die spätere berufliche Plazierung der Akteure einnimmt. Dementsprechend wird der *Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt* genauer unter die Lupe genommen - auch aus international vergleichender Perspektive (z.B. Brauns et al. 1997, Shavit & Müller 1998). Und schließlich wird erstmals das *Bildungsverhalten in Migrantenfamilien* in die Bildungsforschung einbezogen (z.B. Alba et al. 1994, Böttcher 1991, Büchel & Wagner 1996, Hopf 1987, Jeschek 1998, Kornmann & Klingele 1996, Thränhardt 1995), wobei diesem Aspekt angesichts der sonstigen Forschungsinteressen eine vergleichsweise geringe Bedeutung zukommt. Im Mittelpunkt steht vor allem die Frage, welches Ausmaß ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem einnimmt. Hierzu wird in einer Vielzahl deskriptiver Analysen der empirische Nachweis

der Benachteiligung von Migrantenkindern erbracht. Für die Bundesrepublik läßt sich zeigen, daß ausländische Kinder die nachteiligsten Bildungswege einschlagen und damit häufiger Haupt- und Sonderschulen besuchen, während sie in den höheren Bildungsgängen unterrepräsentiert sind. Außerdem wird festgestellt, daß bestimmte ethnische Gruppen deutlich schlechtere Positionen im deutschen Bildungssystem besetzen als andere Nationalitäten. Ähnliche Beobachtungen werden auch in anderen Ländern gemacht. In einer Reihe von Beiträgen wird zudem untersucht, welche Faktoren für diese nachteilige Situation von Migrantenkindern verantwortlich sein könnten. Eine eigentliche Erklärung steht hier ebenfalls aus.

Es zeigt sich damit für alle genannten Schwerpunkte aktueller Bildungsforschung ein ähnliches Muster: Das Forschungsinteresse richtet sich in erster Linie auf deskriptive Fragestellungen und weniger auf die Erklärung des Zustandekommens von Bildungsungleichheiten. Werden jedoch Erklärungen angestrebt, so beziehen die Autoren meist eine Reihe theoretischer Hypothesen ein und testen damit eine Vielzahl möglicher Einflußfaktoren, die vielfach unverbunden, also ohne entsprechendes theoretisches Gerüst nebeneinander stehen. Eine solch additive Vorgehensweise ist sicherlich hilfreich, um einen Eindruck über die Effekte relevanter Einflußfaktoren zu bekommen. Das Problem bleibt dennoch bestehen: Der Mechanismus, der diese Effekte produziert, bleibt ungeklärt; die Erklärung ist unvollständig (vgl. Esser 1996). Es fehlt der theoretische Rahmen, von dem eine systematische Ableitung erfolgt. Dennoch geht es an dieser Stelle nicht darum, den Nutzen solcher Beiträge in Frage zu stellen. Es ist unbestritten, daß auf diese Weise eine Reihe bedeutsamer deskriptiver Informationen bereitgestellt werden. Ebenso können ad hoc Erklärungen Orientierungspunkte hinsichtlich genereller Zusammenhänge beinhalten. Und schließlich ist auch die hauptsächliche Zielsetzung dieser Arbeiten von vornherein eine andere: Primär geht es eben nicht um die Erklärung ungleicher Bildungsbeteiligung, sondern zunächst um ihre Feststellung, ihr Ausmaß, um Stabilität und Wandel. Der nächste Schritt müßte dann allerdings der Versuch einer theoretischen Klärung der empirisch feststellbaren Effekte sozialer und ethnischer Herkunft sein: Welcher generelle Mechanismus ist für das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten verantwortlich? Wie der Überblick dieses Kapitels gezeigt hat, befindet sich die Bildungsforschung hinsichtlich dieser Fragestellung noch immer in den Kinderschuhen:

„The methodological resources of sociologists in this area are a good deal less developed than those which have enabled them to analyse the pattern of the eventual outcomes of educational decisions across populations and subpopulations and over time. But the challenges that arise must be accepted if empirical research is to go beyond its descriptive task of ‘establishing the phenomena’ and become effectively allied with the development of theory that has real explanatory power“ (Goldthorpe 1996: 497).

### 3 Theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen<sup>5</sup>

Wie im vorangegangenen Kapitel geschildert, ist die Erklärung von Bildungsungleichheiten innerhalb der Bildungssoziologie nur vereinzelt behandelt worden. Dementsprechend existieren auch nur wenige theoretische Beiträge, die sich explizit mit dem Zustandekommen von Bildungsentscheidungen auseinandersetzen. Diese Ansätze lassen sich auch nicht unmittelbar mit den im vorangegangenen Kapitel geschilderten Schwerpunkten der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung in Verbindung bringen, da sie über die Modellierung individueller Entscheidungsprozesse eine andere Herangehensweise an die Erklärung ungleicher Bildungsmuster vorschlagen. Sie entwickeln sich damit weitgehend losgelöst von der in der Bildungssoziologie vorherrschenden Diskussion. Im folgenden soll genau auf diesen begrenzten Ausschnitt eingegangen werden. Zunächst wird einleitend die Verbindung zwischen Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit herzustellen sein und auf einige Besonderheiten der Entscheidungssituation verwiesen. Im Zentrum des Kapitels stehen daraufhin Darstellung und Diskussion der ausgewählten theoretischen Beiträge sowie abschließend die Skizze einer möglichen Integration dieser Ansätze.

Will man den Zusammenhang von sozialer Herkunft bzw. Ethnizität und ungleicher Bildungsbeteiligung erklären, so ist es notwendig, sich mit den individuellen Entscheidungsprozessen zu befassen. Bildungsungleichheit kann dabei als aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen aufgefaßt werden. Individuen treffen solche Entscheidungen im Verlauf ihrer Bildungskarriere an den verschiedenen Übergängen im Bildungswesen. Die Bildungslaufbahn ist damit durch eine Reihe von Verzweigungspunkten gekennzeichnet, an denen die Familien über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder zu entscheiden haben. Im deutschen, dreigliedrigen Bildungssystem stellt sich beispielsweise am ersten Übergang zum Ende der Grundschulzeit die Frage, welcher der drei weiterführenden Bildungswege (Hauptschule, Realschule oder Gymnasium) zukünftig verfolgt werden soll. Bei allen weiteren Entscheidungspunkten wählen die Akteure zwischen der Fortsetzung der Bildungslaufbahn im Schulsystem oder dem Verlassen des Bildungssystems mit eventuellem Eintritt in den Arbeitsmarkt. Mit dem Eintritt in den Arbeitsmarkt sind dann weitere Entscheidungen verbunden, ob beispielsweise eine Berufsausbildung begonnen oder in un- bzw. angelernten Tätigkeiten gearbeitet wird. Die individuelle Bildungslaufbahn läßt sich somit als sequentieller Entscheidungsprozeß mit wiederkehrenden, in der Regel institutionell festgelegten Übergangspunkten modellieren (vgl. Boudon 1974, Breen & Goldthorpe 1997, Mare 1980).

Bildungsentscheidungen sind außergewöhnlich wichtige, zukunftsorientierte Entscheidungen, die relativ selten im Lebenszyklus zu treffen sind. In der Regel werden Übergänge durch die institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems festgelegt, weshalb die Wahl eines Bildungsgangs nicht

---

<sup>5</sup> Teilweise ist dieses Kapitel aus der Diplomarbeit der Verfasserin übernommen (Kristen 1998: 11ff).

zu beliebigen Zeitpunkten getroffen oder revidiert werden kann. Die langfristige Zielsetzung bringt ein schwer einschätzbares Risiko mit sich, da die Folgen der Entscheidung nicht unmittelbar evident sind, sondern erst im Zeitverlauf sichtbar werden. Eine Fehlentscheidung kann deshalb mit teilweise erheblichen Kosten verbunden sein. In der Regel werden solche Kosten durch die Erträge, die aus der jeweiligen Bildungsinvestition resultieren, ausgeglichen; im Falle der Fehlinvestition entstehen sie, ohne daß entsprechender Ausgleich erfolgt. Die Wahl eines zu niedrigen Bildungswegs versperrt den Zugang zu höheren beruflichen Positionen. Spätere Korrekturen, insbesondere außerhalb der institutionell vorgesehenen Übergänge sind mit zusätzlichen Investitionen verbunden, da Revisionen früherer Bildungsentscheidungen kostenintensiver sind als der direkte Weg (vgl. Breen & Goldthorpe 1997: 278). Kosten entstehen dabei in Form von Anpassungen an die neue Umgebung oder durch veränderte Anforderungen der entsprechenden Bildungsstufe. Das Argument läßt sich gleichermaßen auf die Wahl eines zu hohen Bildungswegs anwenden und die sich bei schulischem Mißerfolg ergebende Abstufung in eine niedrigere Schulform. Hier fallen zusätzlich die Kosten der Fehlinvestition an. Diese setzen sich zusammen aus den bisherigen Bildungsinvestitionen, die ohne entsprechenden höheren Schulabschluß nicht durch spätere Erträge ausgeglichen werden können, und aus dem entgangenen Lohn, der während dieser Zeit hätte erzielt werden können. Der entgangene Lohn fällt insbesondere dann ins Gewicht, wenn sich durch die Wahl des „falschen“ Bildungswegs die Dauer der Schulzeit verlängert. Wird also die eingeschlagene Bildungsstufe nicht erfolgreich abgeschlossen und das Bildungssystem vorzeitig verlassen oder wird die Entscheidung modifiziert, indem in eine andere, meist niederere Stufe außerhalb der institutionell vorgesehenen Übergangspunkte gewechselt wird, so kann dies die Kostenbelastung enorm erhöhen.

Bildungsentscheidungen sind Entscheidungen unter Unsicherheit, wobei das Ausmaß der Unsicherheit mit der Menge der zur Verfügung stehenden Informationen variiert. Unsicherheiten können sich hinsichtlich der Bildungserträge, der Kosten verschiedener Bildungswege und der Realisierungswahrscheinlichkeiten unterschiedlicher Bildungsabschlüsse ergeben. Die langfristige Zeitperspektive erschwert die Überlegungen zusätzlich, da sich die Handlungsfolgen nicht unmittelbar ergeben, sondern sich oftmals erst im Laufe der Zeit herauskristalisieren. Die Akteure befinden sich also in einer ungünstigen Lage: Sie haben eine wichtige Entscheidung zu treffen und müssen dabei eine Vielzahl nur ungefähr einschätzbarer, teilweise auch unbekannter Größen in ihre Kalkulationen einbeziehen. Je größer das Ausmaß der Unsicherheit ist, desto schwieriger gestaltet sich eine angemessene Einschätzung der Situation.

Eine weitere Besonderheit liegt in der Art der Entscheidung: Es handelt sich um eine Familienentscheidung im Gegensatz zur Individualentscheidung, wobei davon ausgegangen werden kann, daß mit zunehmendem Alter des Kindes die Einflußnahme der Eltern im Entscheidungsprozeß abnimmt (Erikson & Jonsson 1996: 54). Gleichzeitig bedeutet dies, daß gerade am ersten Verzweigungspunkt wohl hauptsächlich die Eltern die Entscheidung bestimmen. Begründet wird dies damit, daß jüngere Kinder selten Kontrolle über die Familienressourcen haben und somit auch nicht die eigentlichen Entscheidungsträger sind (Blossfeld & Shavit 1993: 9). Neben der Familie beeinflusst zudem die Schule, beispielsweise über Zeugnisse, den Entscheidungsprozeß. Leistungsbeurteilungen und die aus ihnen

resultierenden Übergangsempfehlungen sind ein bedeutsamer Anhaltspunkt für die Kalkulationen der Familie. Die geschilderten Besonderheiten und vor allem die herausragende Bedeutung, die Bildung in Hinblick auf die Lebenschancen von Individuen einnimmt, unterstreichen, warum es für die Akteure so wichtig ist, sich von Anbeginn an um die „richtige“ Entscheidung zu bemühen.

Die im folgenden zu diskutierenden Ansätze zu Bildungsentscheidungen lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen: Zum einen in die gewissermaßen „klassischen“ Ansätze, hauptsächlich aus den sechziger und siebziger Jahren; zum anderen in aktuelle Beiträge, die vielfach auf diese theoretischen Vorläufer Bezug nehmen. Innerhalb der Gruppe der „klassischen“ Arbeiten sollen zwei ökonomische Ansätze vorgestellt werden, die Humankapitaltheorie (z.B. Becker 1993) und Boudons Beitrag (1974). Bildungsentscheidungen werden hier als rationale Entscheidungen auf der Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen modelliert. Die neueren Ansätze knüpfen vor allem an Boudons Überlegungen an, nehmen teilweise auch Bezug auf Aspekte der Humankapitaltheorie. Drei aktuelle Beiträge zur Erklärung von Bildungsentscheidungen sollen dargestellt werden: Gambetta (1987), Erikson & Jonsson (1996) und Breen & Goldthorpe (1997). Die Ansätze werden jeweils kurz vorgestellt und daraufhin einer kritischen Betrachtung unterzogen. In einem abschließenden Diskussionspunkt am Ende des Kapitels werden die zentralen Aspekte der einzelnen Beiträge aufgegriffen und zusammengeführt. Hiervon ausgehend soll skizziert werden, wie eine Integration dieser Arbeiten in ein allgemeines Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen aussehen könnte.

### **3.1 “Klassische Ansätze”**

#### **3.1.1 Die Humankapitaltheorie**

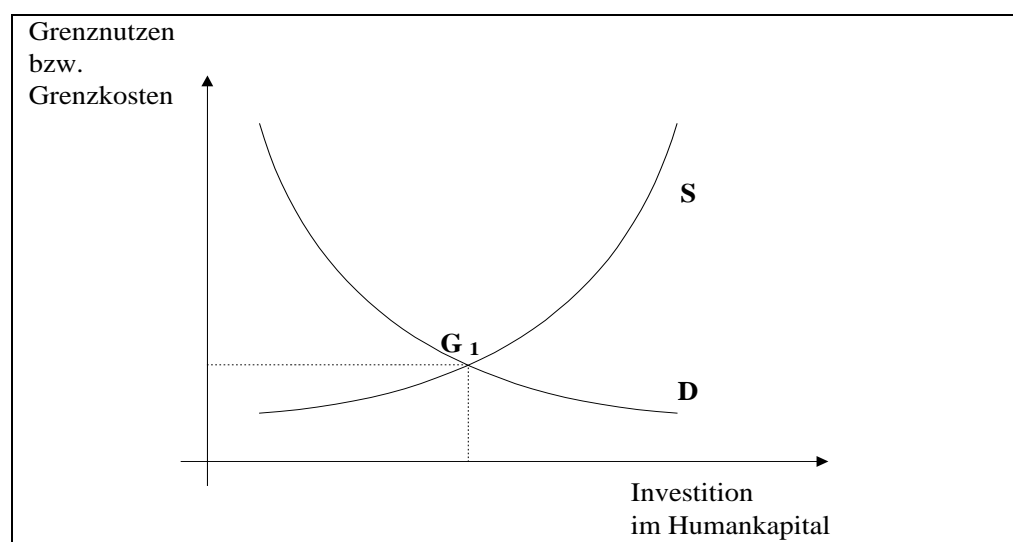
Das ökonomische Konzept der Humankapitaltheorie wurde in den frühen sechziger Jahren entwickelt (z.B. Becker 1993, Mincer 1962, Schultz 1961) und beinhaltet eine Anwendung der Kapitaltheorie auf menschliche Ressourcen. Die Humankapitaltheorie erklärt die Bildungsnachfrage in Hinblick auf künftige Erträge: Bildung wird nachgefragt, wenn sie sich unter Berücksichtigung der entstehenden Kosten lohnt (Helberger & Palamidis 1989: 205; vgl. Becker 1993: 147). Die Logik des Ansatzes folgt zunächst den Annahmen des neoklassischen Modells mit vollkommenem Wettbewerb und der Entlohnung nach Produktivität. Aufgegeben wird die Homogenitätsbedingung, die besagt, daß der Produktionsfaktor Arbeit homogen ist und dementsprechend variabel eingesetzt werden kann. Statt dessen wird davon ausgegangen, daß Investitionen in Humankapital Qualifikationen, Kenntnisse und Fähigkeiten modifizieren und in der Folge auch die Produktivität beeinflussen (Krais 1983: 202; vgl. Becker 1993: 19). D.h. je nach Ausmaß der Investitionen in entsprechende Qualifikationen sind Akteure unterschiedlich produktiv und werden demzufolge auch unterschiedlich entlohnt.

Bildungsinvestitionen verursachen Kosten in Form von Geld, Zeit und Mühe. Man unterscheidet dabei zwischen den direkten Kosten der Schulbildung, wie beispielsweise den Ausgaben für Schulmaterial, Fahrtkosten, Nachhilfeunterricht etc. und den indirekten Kosten verursacht durch entgangenen Lohn, der während der Bildungsphase hätte erzielt werden können (vgl. Becker 1993: 113). Die indirekten

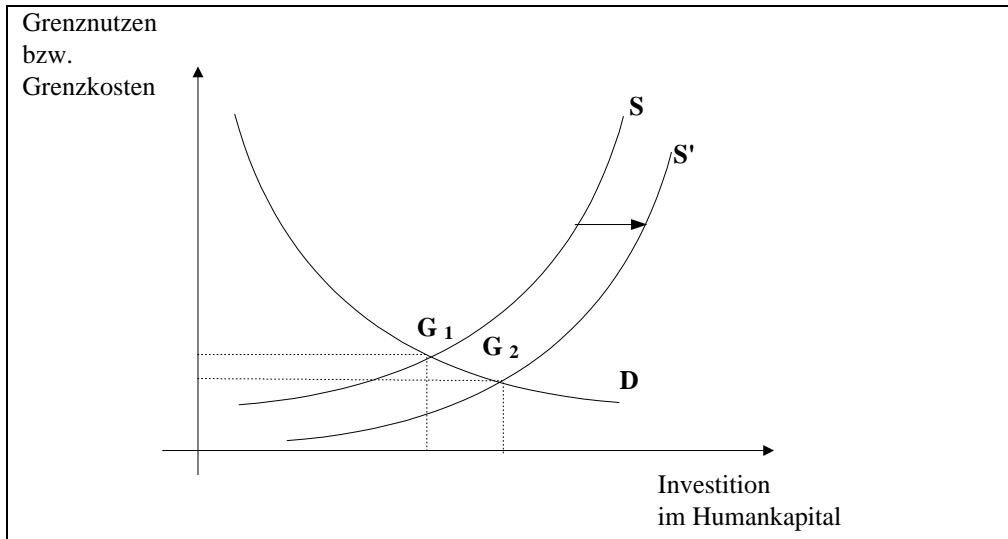
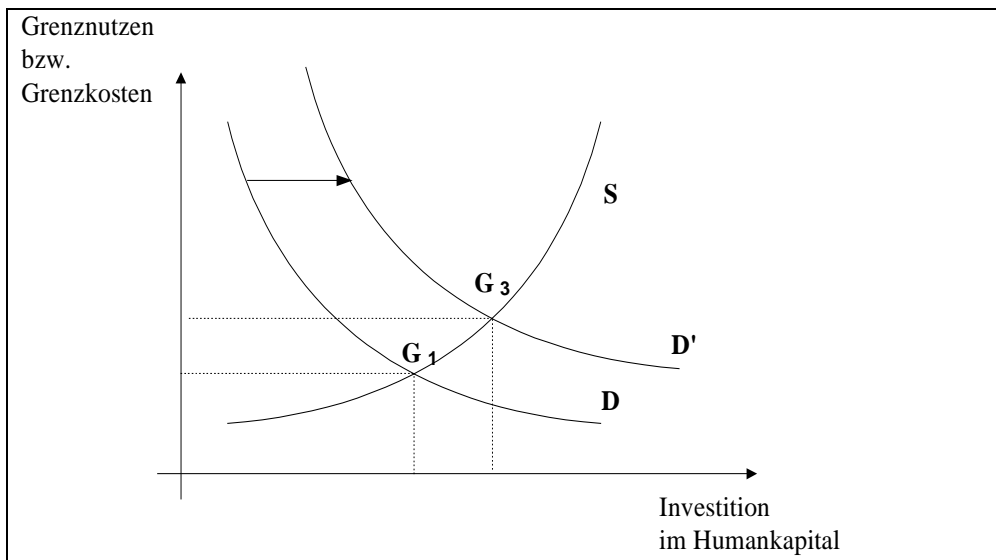
Kosten werden über den Zinssatz des Kredits berücksichtigt, mit dem die Investitionen vorfinanziert werden. Hinsichtlich der Erträge sind weniger die gegenwärtigen, als vielmehr die zukünftigen Erträge der Bildungsinvestition von Bedeutung: Entscheidend ist das gesamte Lebenseinkommen. Verglichen werden das Lebenseinkommen inklusive der entsprechenden Investition in Humankapital mit dem Lebenseinkommen, das resultiert, wenn auf die nächste Bildungsstufe verzichtet wird. Die Investition wird dann getätigt, wenn das Zusatzeinkommen, das durch die Bildungsinvestition (unter Berücksichtigung der Kosten) erzielt werden kann, das alternative Lebenseinkommen ohne Investitionen übersteigt (vgl. Blaug 1976: 171). In der Humankapitaltheorie werden diese individuellen Nutzen-Kosten-Kalkulationen anhand von Einkommensprofilen verschiedener Geburtskohorten, die Alter, Verdienst und erreichtes Bildungsniveau berücksichtigen, untersucht. Im Mittelpunkt stehen dabei die sogenannten „rates of return“, die Erträge der entsprechenden Bildungsinvestitionen.

Es stellt sich nun die Frage, wie es zu unterschiedlichen Investitionen in Humankapital und in der Folge zu ungleicher Einkommensverteilung kommt. Mit anderen Worten: Wie erklärt die Humankapitaltheorie Unterschiede in der Bildungsnachfrage bzw. Unterschiede in den Bildungsinvestitionen verschiedener Bevölkerungsgruppen? Becker erklärt Investitionsunterschiede anhand des Verlaufs von Angebots- und Nachfragefunktion (vgl. Becker 1993: 108ff). Abbildung 3 zeigt die Nachfragekurve D, die den Grenzertrag der Investition repräsentiert, und die Angebotskurve S, die für die Grenzkosten jeder zusätzlich investierten Kapitaleinheit steht. Die optimale Bildungsinvestition ergibt sich am Gleichgewichtspunkt  $G_1$ . In Humankapital wird so lange investiert, bis die Kosten der Investitionstätigkeit gleich dem Gegenwartswert der sich daraus ergebenden Erträge sind (Sesselmeier & Blauermel 1990: 58).

**Abbildung 3: Angebots- und Nachfragefunktionen der Investition in Humankapital**





**Abbildung 4: Verschiebung der Angebotsfunktion****Abbildung 5: Verschiebung der Nachfragefunktion**

Die Verteilung von Investitionen und in der Folge der Einkommen hängt von Verteilung und Verlauf der Angebots- und Nachfragekurven ab: Diejenigen, die eine höher verlaufende Nachfragefunktion und/oder einer niedriger verlaufende Angebotskurve aufweisen, sind in der Lage, mehr zu investieren (vgl. Abbildung 4 und 5). Veränderungen im Verlauf dieser zwei Funktionen führt Becker auf eine unterschiedliche Verteilung von Opportunitäten und schulischen Fähigkeiten zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen zurück. Der Verlauf der Angebotskurve  $S$  wird dabei von den Opportunitäten bzw. Kosten des jeweiligen Bildungsgangs bestimmt. Abbildung 4 zeigt, daß sich bei abnehmender Kostenbelastung die Angebotskurve nach  $S'$  verschiebt und somit der neue Gleichgewichtspunkt  $G_2$  mit entsprechend höherer Bildungsinvestition resultiert. Außerdem erhöhen bessere schulische Fähigkeiten die Wahrscheinlichkeit für schulischen Erfolg und hierüber die Investitionsbereitschaft. Abbil-

dung 5 zeigt diesen Zusammenhang anhand der nach oben verschobenen Nachfragekurve  $D'$  mit dem neuen Gleichgewichtspunkt  $G_3$  und der entsprechend erhöhten Bildungsinvestition. In der Regel wirken beide Mechanismen gleichzeitig und sorgen somit für unterschiedliche Bildungsinvestitionen.

Typische Veränderungen im Verlauf von Angebots- und Nachfragekurven werden also auf Unterschiede in der Kostenbelastung und in den schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten verschiedener Bevölkerungsgruppen zurückgeführt. Bei geringem Familieneinkommen wiegen die Kosten höherer Bildung schwerer, weshalb diese Familien vergleichsweise weniger Bildung nachfragen. Gleichzeitig wird die Wahrscheinlichkeit für schulischen Erfolg für benachteiligte Gruppen geringer veranschlagt und so ergibt sich für sie ein höheres Risiko bei Bildungsinvestitionen. Angewandt auf schichtspezifische Unterschiede bedeutet dies, daß dieselbe Investition für die mittleren und oberen Schichten relativ sichere Erträge verspricht, für die unteren Schichten dagegen risikoreicher ist, da keineswegs der entsprechende Ertrag über die Bildungsinvestition garantiert ist. Der Zins für entgangenen Lohn wird folglich höher eingeschätzt, und über diesen Mechanismus reduziert sich die Bildungsnachfrage der unteren Schichten weiter. Im Gegensatz zu solch schichttypischen Variationen in Kosten- und Wahrscheinlichkeitsparametern, sieht die Humankapitaltheorie Unterschiede in den Ertragsraten nicht vor; damit wird unterstellt, daß bei gegebener Bildungsinvestition die zu erwartenden Erträge für alle Bevölkerungsgruppen dieselben sind.

Die Frage der Entstehung unterschiedlicher Bildungsbeteiligung wird in der Humankapitaltheorie von Analysen zu Ertragsraten und Einkommensdifferenzen stark überlagert. Das eigentliche Interesse der meisten Autoren, die mit diesem Ansatz arbeiten, richtet sich damit nicht auf die Erklärung von Bildungsungleichheiten, sondern vielmehr auf die Frage, wie sich Unterschiede im Einkommen ausgehend von den vorausgegangenen Humankapitalinvestitionen erklären lassen. Einkommensunterschiede werden dabei über Dauer und Kosten der Bildungsinvestition bestimmt. Deshalb verwundert es auch nicht, daß nur wenig elaborierte Hypothesen zur Beschreibung der Veränderung der Parameter des Modells vorliegen. Hinzu kommt die ausschließliche Fixierung auf das zukünftige Einkommen. Selbstverständlich sind auch nicht-monetäre Erträge in der Entscheidungssituation bedeutsam, wie beispielsweise das Erreichen einer bestimmten Statusposition oder die mit einem bestimmten Abschluß verknüpfte gesellschaftliche Anerkennung. Zwar bestreitet die Humankapitaltheorie solche Einflüsse nicht, entwickelt aber auch keine Meßgrößen, die es erlauben, solche nicht-monetären Erträge ins Investitionskalkül aufzunehmen (Krais 1983: 201). Die Argumentation erfolgt zudem ausschließlich über die Angebotsseite und läßt die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes unberücksichtigt; d.h. das Lebenseinkommen ergibt sich allein aus den Investitionen des Individuums in Qualifikationen und der damit einhergehenden Produktivität. Bedingungen des Arbeitsmarktes, wie z.B. Branchenzugehörigkeit, Konjunktur, Beschäftigung beim Staat oder in der Privatwirtschaft etc. werden nicht in die Kalkulationen einbezogen. Eventuell ergibt sich hieraus die empirisch unbefriedigende Erklärung von Einkommensdifferenzen allein auf der Basis der Bildungsinvestitionen. Und schließlich geht die Humankapitaltheorie davon aus, daß die Individuen in der Lage sind, ihre Investitionen in Hinblick auf das resultierende Lebenseinkommen zu kalkulieren. Die Annahme solcher Kalkulationen unterstellt insofern eine Art „Hyperrationalität“ der Akteure, da diese zum Zeitpunkt der jeweiligen Bildungsent-

scheidung relativ genau wissen müssen, in welchem Verhältnis die Wahrscheinlichkeit, ein bestimmtes Einkommen zu erzielen, zu der Wahl eines bestimmten Bildungswegs steht.

Insgesamt leistet die Humankapitaltheorie einen bedeutsamen Beitrag zur Erklärung von Bildungsentscheidungen. Sie betrachtet Bildung als einen Produktionsfaktor, der sich im Produktionsprozeß gewinnbringend einsetzen läßt. Bildung wird von den Individuen verinnerlicht, weshalb akkumuliertes Wissen und modifizierte Fähigkeiten untrennbar mit der Person verbunden sind (vgl. Becker 1993: 1, 112). Im Mittelpunkt des Ansatzes steht die Vorstellung von Investitionen in menschliche Ressourcen und den aus diesen Investitionen resultierenden langfristigen Erträgen in Form von Einkommen (Krais 1983: 205). Es geht damit um die systematische Verknüpfung von Bildungsinvestitionen, Produktivität und Einkommen. Der Bildungsnachfrage liegen individuelle Bildungsentscheidungen anhand von Kosten-Nutzen-Kalkulationen zugrunde. Insofern formuliert dieser Ansatz explizit die Entscheidungssituation eines Bildungsnachfragers und betrachtet diese Entscheidung im Rahmen der Planung des individuellen Lebenszyklus (Helberger & Palamidis 1989: 206). Es gelingt der Humankapitaltheorie eine Vielzahl von Einflußfaktoren, die zur Erklärung der Bildungsnachfrage in Betracht gezogen werden, in ein theoretisches Modell zu integrieren: „Sie verknüpft eine Reihe von Phänomenen (Variablen) zu einem kohärenten Aussagensystem. Darin unterscheidet sie sich von konventionellen ‘Viel-Faktoren-Theorien’, in denen eine mehr oder weniger große Zahl von Einflußfaktoren unverbunden und unrestringiert als Determinanten nebeneinanderstehen“ (Helberger & Palamidis 1989: 218).

### 3.1.2 Boudon (1974)

Raymond Boudon betrachtet in seiner Analyse ungleicher Bildungs- und Sozialchancen Bildungsentscheidungen als Resultat der Abwägung von Kosten und Nutzen verschiedener Bildungsalternativen. Zentraler Bestandteil des Ansatzes ist die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Schichtzugehörigkeit (Boudon 1974: 29f). *Primäre Effekte* beziehen sich auf schichtspezifische Unterschiede im kulturellen Hintergrund und deren Auswirkungen auf schulische Leistungen. Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer ist die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Schulerfolg. Dies bedeutet, daß sich verschiedene Schichten von Beginn ihrer Bildungslaufbahn an in den schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten systematisch unterscheiden. Die *sekundären Effekte* ergeben sich aus der Stellung innerhalb des Schichtungssystems. Es geht um den Einfluß der sozialen Herkunft im Entscheidungsprozeß an den einzelnen Bildungsübergängen. Die primären Effekte schaffen eine Art „Ausgangsverteilung“ auf der Basis des kulturellen Hintergrunds. Die sekundären Effekte sorgen dann dafür, daß Individuen unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen - in Abhängigkeit von ihrer Position im Statussystem.

Boudon greift bei der Argumentation über die sekundären Effekte auf die von Keller und Zavalloni entwickelte „Social Position Theory“ (1964) zurück. Der erreichte oder angestrebte Bildungsabschluß wird in Relation zur sozialen Herkunft interpretiert; d.h. Individuen aus verschiedenen Schichten streben deshalb unterschiedliche Bildungsziele an, weil die soziale Distanz, die sie jeweils zur Erreichung genau desselben Bildungsabschlusses überwinden müssen, unterschiedlich groß ist. Das An-

spruchsniveau wird somit nicht als absoluter Standard interpretiert, sondern relativ zur Statusposition (vgl. Goldthorpe 1996: 489): „We should thus be prepared to find class-determined variations in aspirations not because the individual class members are more or less ambitious but because the classes themselves are nearer to some goals than to others“ (Keller & Zavalloni 1964: 60).

Hieran anknüpfend erklärt Boudon Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung über Unterschiede in den antizipierten Kosten und dem Nutzen der Bildung, die in Abhängigkeit von der Position im Statussystem variieren (Boudon 1974: 29ff). Auch identische monetäre Bildungskosten belasten die Familien unterschiedlich stark je nach ihrer Einkommenshöhe und wiegen damit in Familien mit niedrigem Einkommen schwerer. Hinzu kommen die Erträge der Bildungsinvestition, die um so größer sind, je höher die soziale Position der Familie ist. Wie kommt es zu solchen Ertragsunterschieden? Unterschiede in den Bildungserträgen begründet Boudon mit der Gefahr des Statusverlustes, den die privilegierten Schichten zu fürchten haben, wenn sie nicht die entsprechenden höheren Bildungskarrieren für ihre Kinder anstreben, während in den darunter angesiedelten Schichten ein niedrigerer Bildungsabschluß nicht automatisch einen Statusverlust impliziert. Wenn also Bildungsabschlüsse in Relation zum Status der Herkunftsfamilie gesehen werden, dann zeigt sich, daß die Wahl eines höheren Bildungswegs für privilegierte Familien größere Vorteile mit sich bringt als für Kinder aus benachteiligten Familien. Zusammenfassend läßt sich festhalten: Einerseits lassen sich typische Bildungsmuster verschiedener Bevölkerungsgruppen auf Unterschiede in den schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten zurückführen, da mit höherer Schichtzugehörigkeit auch die Wahrscheinlichkeit guter schulischer Leistungen zunimmt (primäre Effekte); andererseits gehen die Unterschiede auf Variationen in der Belastung durch Bildungskosten und die schichtspezifisch variierenden Bildungserträge zurück (sekundäre Effekte).<sup>6</sup>

Die Entstehung von Bildungsungleichheit verdeutlicht Boudon anhand eines Modells, mit Hilfe dessen er die Schullaufbahnen einer Kohorte von Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft simulieren kann (Boudon 1974: 70ff). Hierzu modelliert er einen sequentiellen Entscheidungsprozeß mit  $x$  Entscheidungspunkten, für die jeweils bestimmte Überlebenswahrscheinlichkeiten definiert sind. An jedem dieser Punkte muß die Familie eine Entscheidung hinsichtlich des Verbleibs oder Verlassens des Bildungssystems treffen. Boudon geht davon aus, daß in der Entscheidungssituation in erster Linie die sekundären Schichteffekte ausschlaggebend sind und multiplikativ, eventuell sogar exponentiell an den verschiedenen Entscheidungspunkten anwachsen, wohingegen der Einfluß der primären Effekte über die einzelnen Bildungsentscheidungen hinweg eher abnimmt (vgl. Boudon 1974: 84ff). Unter Hinzunahme einer Reihe von Annahmen gelingt es ihm zu zeigen, daß bereits ein geringer Einfluß des sekundären Effekts ausreicht, um zu drastischen Bildungsungleichheiten zu führen. Selbst wenn

---

<sup>6</sup> Boudons Trennung zwischen primären und sekundären Effekten ist insofern nachzuvollziehen, als er zu verdeutlichen sucht, daß ein Teil der Unterschiede bereits vor dem Eintritt ins Bildungssystem vorhanden ist, ein anderer Teil aber erst später, an den institutionell festgelegten Bildungsgängen zum Tragen kommt. Da in der Entscheidungssituation allerdings alle Faktoren in die Kalkulationen der Akteure eingehen und sich damit auf die Bildungsentscheidung auswirken, ist diese Differenzierung für die eigentliche Erklärung im Grunde genommen nicht notwendig.

die Schulleistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft identisch sind, so können sie sich dennoch in der Wahrscheinlichkeit, die nächsthöhere Bildungsstufe tatsächlich auch zu beschreiten, unterscheiden.

Um dies zu verdeutlichen, hält er die Überlebenswahrscheinlichkeiten<sup>7</sup> an allen Entscheidungspunkten konstant; d.h. die Wahrscheinlichkeiten bleiben über alle Entscheidungspunkte hinweg jeweils gleich groß. Außerdem geht er von gleichen schulischen Leistungen in allen Schichten aus und läßt somit die primären Effekte unberücksichtigt. Er setzt nun als Überlebenswahrscheinlichkeiten fiktive Zahlen ein, wobei die Variation zwischen den Schichten relativ gering ist. Hinsichtlich einer anspruchsvollen Schullaufbahn beträgt diese für ein Kind aus den oberen Schichten 0.85, für ein Kind aus der Mittelschicht 0.70 und für ein Kind aus den unteren Schichten 0.60.<sup>8</sup> Bei konstant gleichen Leistungen ergibt sich für einen Schüler aus der Oberschicht am zweiten Übergang eine Überlebenswahrscheinlichkeit von  $(0.85)^2$ , am dritten Entscheidungspunkt von  $(0.85)^3$  usw. Tabelle 1 zeigt die Wahrscheinlichkeiten für vier Entscheidungspunkte, differenziert nach sozialer Herkunft.

**Tabelle 1: Wahrscheinlichkeiten, sich an verschiedenen Bildungsübergängen für die nächsthöhere Bildungsstufe zu entscheiden**

	Entscheidungspunkte			
	1	2	3	4
Obere Schicht	0.85	0.72	0.61	0.52
Mittelschicht	0.70	0.49	0.34	0.24
Untere Schicht	0.60	0.36	0.22	0.13

Quelle: Boudon 1974: 80

Es läßt sich leicht ablesen, wie auch bei identischen Schulleistungen die Chancen, dasselbe Bildungsniveau zu erreichen, schichtspezifisch auseinanderdriften.

Boudon setzt mit seinem Anfang der siebziger Jahre veröffentlichten Beitrag einen Kontrapunkt zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung. In Anlehnung an eine Vielzahl von Sozialisationsstudien bezieht er zwar die über die Familie vermittelten kulturellen Einflußgrößen über die primären Effekte ein, hält diese Effekte jedoch nicht für die entscheidenden Faktoren bei der Entstehung von Bildungsungleichheiten. Statt dessen geht es ihm um den Entscheidungsprozeß selbst, um die Wahl der Akteure zwischen verschiedenen Alternativen. Es steht außer Frage, daß diese Wahl oftmals aufgrund unzureichender schulischer Leistungen eingeschränkt ist; allerdings macht Boudon unmißverständlich klar, daß die meisten Familien bedeutsame Entscheidungsalternativen haben (vgl. Goldthorpe 1996: 490). Damit nimmt er im Gegensatz zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung nicht nur eine

<sup>7</sup> Überlebenswahrscheinlichkeiten beziehen sich auf die Chance, eine höhere Bildungslaufbahn tatsächlich auch einzuschlagen. Sie werden bestimmt durch individuelle Kalkulationen der Modellparameter: Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten.

<sup>8</sup> Boudon wendet diese Vorgehensweise auf unterschiedlich schwierige Bildungskarrieren an und setzt dementsprechend dem jeweiligen Schwierigkeitsniveau angepaßte fiktive Wahrscheinlichkeiten ein.

andere Gewichtung hinsichtlich der Wirkungsweise kultureller Faktoren vor, sondern präsentiert ein Erklärungsmodell, das sich auf den Entscheidungsprozeß und damit die individuellen Kalkulationen der Akteure richtet. Diesbezüglich befindet er sich im Einklang mit der Humankapitaltheorie. Übereinstimmend werden in beiden Ansätzen die Bedeutung von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten interpretiert. Beides sind Rational Choice Modelle, die von einer rationalen Wahl der Akteure zwischen Alternativen anhand entsprechender Kalkulationen ausgehen. Ein wichtiger Unterschied liegt in Boudons These hinsichtlich der schichtspezifisch variierenden Bildungserträge. Aus der Perspektive der Humankapitaltheorie erscheinen Bildungsinvestitionen prinzipiell für alle Schichten als gleich nützlich, weshalb sich die Ertragsraten für identische Bildungsabschlüsse in verschiedenen Bevölkerungsgruppen nicht unterscheiden. Boudon dagegen weist dem Statusverlustmotiv und damit schichttypischen Unterschieden in den Bildungserträgen zentrale Bedeutung bei der Entstehung von Bildungsungleichheiten zu.

Boudons Ansatz, entwickelt im Kontext der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, ist in vielfacher Hinsicht richtungsweisend für die Erklärung von Bildungsungleichheit. Zunächst stellt Boudon den Entscheidungsprozeß in den Mittelpunkt der Analyse. Er thematisiert Bildungsungleichheit als aggregierte Folge individueller Bildungsentscheidungen. Die zentralen Größen des Modells Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten werden in nahezu allen neueren Modellen zu Bildungsentscheidungen wieder aufgenommen. Anhand einer Reihe theoretischer Hypothesen beschreibt er Veränderungen dieser Parameter in Abhängigkeit der sozialen Position. Bedeutsam ist auch die Modellierung des Bildungssystems als sequentieller Prozeß. Eine Serie von Entscheidungen hinsichtlich Verbleib oder Verlassen des Bildungssystems an (zumeist) institutionell definierten Entscheidungspunkten bildet den Bedingungsrahmen für individuelle Bildungsentscheidungen. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht die Berücksichtigung der besonderen Bedeutung bestimmter Übergänge (wie beispielsweise in der Bundesrepublik des ersten Übergangs nach der Grundschulzeit). Auch können über die verschiedenen Entscheidungspunkte hinweg unterschiedliche Mechanismen wirksam sein: manche Faktoren verlieren an Einfluß, andere werden bedeutsamer. Genau einen solchen Prozeß beschreibt Boudon, wenn er vom abnehmenden Einfluß der primären Effekte mit gleichzeitigem multiplikativen Anwachsen der sekundären Schichteffekte spricht. Ebenso denkbar ist eine mögliche Angleichung der Zusammensetzung der Bildungspopulation nach den Selektionen der ersten Entscheidungspunkte. Insgesamt kann sein Beitrag als der bedeutsamste Vorreiter zur Erklärung von Bildungsentscheidungen bezeichnet werden. Die im folgenden vorzustellenden neueren Ansätze nehmen dementsprechend - mehr oder weniger explizit - Bezug auf Boudons Ausführungen.

## **3.2 Neuere Ansätze**

### **3.2.1 Gambetta (1987)**

Diego Gambetta berücksichtigt in seiner Erklärung individueller Bildungsentscheidungen drei unterschiedliche Aspekte: Zum einen untersucht er verschiedene Arten von Constraints, welche die Ent-

scheidung einschränken und sie in eine bestimmte Richtung lenken (Push-Faktoren), zum anderen geht es um rationales, intentionales Handeln, basierend auf der Bewertung von Alternativen (Pull-Faktoren); und schließlich bezieht er die individuellen Präferenzen und Pläne der Akteure ein.

Hinsichtlich der *Push-Faktoren* betrachtet er institutionelle, kulturelle und ökonomische Constraints (vgl. Gambetta 1987: 61ff). Die institutionellen Constraints umfassen die schulischen und rechtlichen Regelungen, in die eine Entscheidung grundsätzlich eingebettet ist. Der Schwerpunkt liegt allerdings auf den kulturellen und ökonomischen Ressourcen, die in der Familie bereitgestellt werden. Gambettas Argumentation folgt hierbei den Hypothesen der geschilderten „klassischen“ Ansätze: Die Verteilung kultureller und finanzieller Ressourcen unterscheidet sich je nach sozialer Herkunft und beeinflusst die Bildungsentscheidungen über Variationen in den Kosten und der Wahrscheinlichkeit für schulischen Erfolg. In seiner empirischen Analyse zeigt Gambetta, daß besonders den ökonomischen Constraints große Bedeutung zukommt: Je größer sie sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit für den Verbleib im Schulsystem und, falls die Schule fortgesetzt wird, desto eher werden die kürzeren und weniger anspruchsvollen Wege gewählt. Insofern interpretiert Gambetta analog zur Humankapitaltheorie Bildung als Konsumgut, das Budgetrestriktionen unterliegt. Kulturelle Faktoren dagegen erweisen sich in der empirischen Untersuchung als weniger bedeutsam.

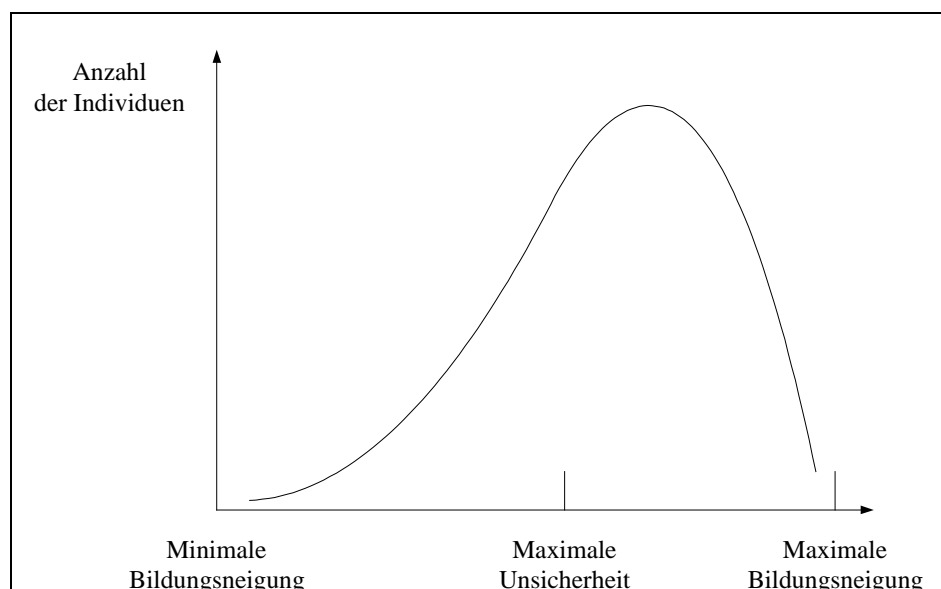
In Hinblick auf die *Pull-Faktoren* beschäftigt sich Gambetta mit den Erfolgswahrscheinlichkeiten bestimmter Bildungswege im Vergleich zu alternativen Möglichkeiten (vgl. Gambetta 1987: 115). So kann bisheriger schulischer Erfolg als Indikator für eine zukünftig ebenso erfolgreiche Bildungskarriere dienen. Vertrauen Individuen auf ihre schulischen Fähigkeiten, so werden sie eher eine längere Schullaufbahn anstreben - auch unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Zudem beeinflussen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt die Bildungsentscheidungen. Bildung ist dabei nicht nur als Konsumgut, sondern ebenso als Investitionsgut aufzufassen; d.h. je höher die Investition ist, desto höher fallen die zu erwartenden Erträge aus.

Schließlich führt Gambetta unterschiedliche Bildungsentscheidungen auf die Lebensplanung und *Präferenzen* der Individuen zurück, ganz gleich ob diese Lebensplanung in erster Linie über ökonomische Präferenzen (basierend auf Pull-Faktoren) oder soziale Bedingungen (basierend auf Push-Faktoren) vermittelt wird (vgl. Gambetta 1987: 153ff, 176). Hinsichtlich der ökonomischen Präferenzen befaßt sich Gambetta zum einen mit der Zeitperspektive, die für die Zukunftsplanung angesetzt wird: Je langfristiger diese Perspektive ist, desto größer ist auch die Bereitschaft, zukünftige Erträge weiter in die Zukunft zu verschieben und langfristige Bildungsinvestitionen zu tätigen. Zum anderen bezieht er den Einfluß von Arbeits- und Verdienstpräferenzen auf Bildungsentscheidungen ein: Je ehrgeiziger Individuen sind, desto eher werden sie auch ihre Ansprüche über die entsprechenden Bildungsinvestitionen verwirklichen. Zu diesen über Pull-Faktoren vermittelten Planungen und Präferenzen kommen indirekte Effekte der Push-Faktoren hinzu, d.h. Effekte kultureller und ökonomischer Auslöser, die sich ebenso auf Präferenzen und Aspirationen auswirken („behind-the-back forces“). Hierzu gehört beispielsweise die Tendenz zu einer „Über-Anpassung“ an die eigentlichen Möglichkeiten, d.h. eine Anpassung der Entscheidung, die über die durch die Constraints auferlegten Beschränkungen hinaus-

geht, ebenso wie Risikoaversion, niedriges Aspirationsniveau oder kognitive Constraints (vgl. Gambetta 1987: 72).

Gambetta nimmt an, daß Bildungspräferenzen in der Gesellschaft etwa normalverteilt sind (Abbildung 6). Die Lebensplanung von Individuen am unteren Ende der Präferenzverteilung schließt Bildung weitgehend aus, wohingegen Individuen am oberen Ende der Präferenzverteilung Bildung um jeden Preis in ihre Planungen einbeziehen (Gambetta 1987: 177). Die meisten Akteure werden sich allerdings zwischen den zwei Extremen befinden. Gambetta geht von einer rechtssteilen Verteilung aus, da er den meisten Menschen ein generelles Interesse an Bildung unterstellt und somit das untere Extrem nur sehr dünn besetzt sein dürfte. Zudem werden je nach Ausmaß der Unsicherheit in der Entscheidungssituation auch andere Faktoren die Kalkulationen beeinflussen.

**Abbildung 6: Hypothetische Verteilung von Bildungspräferenzen**



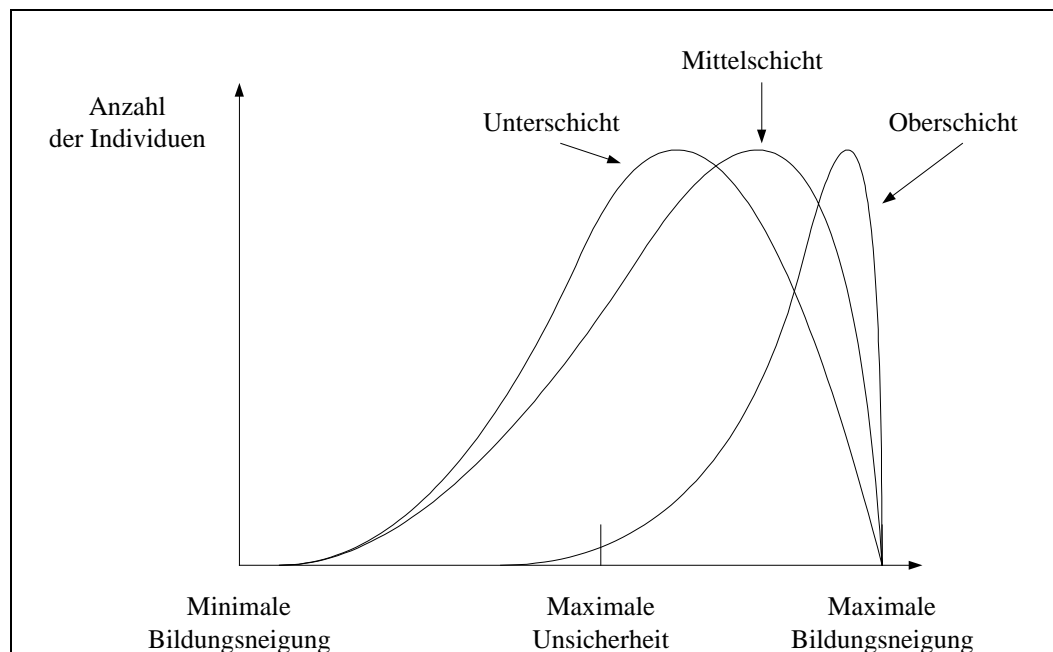
Quelle: Gambetta 1987: 178

In einem nächsten Schritt versucht Gambetta die drei Größen Constraints, Erfolgswahrscheinlichkeiten (basierend vor allem auf bisherigen schulische Leistungen) und die Lebensplanung bzw. Präferenzen in einem Modell zu integrieren (vgl. Gambetta 1987: 177ff). Er geht dabei zunächst von intentional handelnden Individuen mit bestimmten Präferenzen und Lebensplänen aus. Die Verteilung ihrer Pläne und Präferenzen wird durch die geschilderten Constraints gefiltert. Mit wenigen Ausnahmen stellen diese Constraints keine unüberwindbaren Barrieren dar, sondern sind eher als unterschiedliche Kosten verschiedener Handlungsmöglichkeiten aufzufassen. Je umfangreicher die Constraints, desto höher sind die Kosten anspruchsvollerer Bildungswege und desto größer sind auch die Opfer, die erbracht werden müssen, falls diese Wege allen Widrigkeiten zum Trotz gewählt werden. Schließlich werden in einem zweiten Filterprozeß die Pull-Faktoren über die Erfolgswahrscheinlichkeiten für unterschiedliche Alternativen berücksichtigt. Bei der Einschätzung dieser Wahrscheinlichkeiten orientieren sich Individuen an ihren bisherigen Leistungen und den Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Je höher nun die Erfolgswahrscheinlichkeiten eingeschätzt werden, desto eher lassen sich die Erträge,



die aus anspruchsvolleren Bildungsinvestitionen resultieren, tatsächlich realisieren. Eine entsprechende Investition gewinnt dementsprechend an Attraktivität. Welches Gewicht kommt nun den drei geschilderten Aspekten in der Entscheidungssituation zu? Das Modell besagt, daß für Individuen, die sich an den beiden Extremen der Präferenzverteilung befinden, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten keine Auswirkungen auf die Bildungsentscheidung haben. Für diese Akteure dominiert die Präferenz nach einer extrem hohen bzw. extrem niedrigen Bildung, so daß Constraints und Erfolgswahrscheinlichkeiten für die Entscheidung irrelevant sind. Gleichzeitig bedeutet dies für Individuen, die eher in der Mitte der Präferenzverteilung, also nahe dem maximalen Unsicherheitspunkt, lokalisiert sind, daß der Einfluß von Push- und Pull-Faktoren am größten ist. Befinden sich zwei Akteure nun an derselben (mittleren) Stelle in der Verteilung, so wird derjenige einen höheren Bildungsweg wählen, der geringeren Kosten ausgesetzt ist und/oder von einer höheren Erfolgswahrscheinlichkeit ausgeht.

Somit hat Gambetta alle relevanten Parameter im Entscheidungsprozeß benannt: Schichtspezifische Unterschiede in den Bildungsentscheidungen resultieren aus der unterschiedlichen Belastung durch die Kosten der Bildungsinvestition und den je nach schulischen Fähigkeiten variierenden Erfolgswahrscheinlichkeiten; Präferenzen bilden die dritte Einflußgröße. Hier ist die Argumentation bezüglich Entstehung und Wirkung weniger eindeutig. Präferenzformungen ergeben sich zum einen aus Persönlichkeitscharakteristiken und sind dementsprechend zufällig verteilt. Hinzu kommt dann eine schichtspezifische Verzerrung, die über eine Art Gewichtung die rationale Kalkulation beeinflusst. Verantwortlich für solche Verzerrungen sind Einflüsse von Constraints und Wirkungen bisheriger Schulleistungen. Aber auch sogenannte Trägheitskräfte in Form subkultureller Werte, adaptiver Präferenzen oder normativer Bezugsgruppeneffekte wirken auf die Präferenzformierung (Gambetta 1987: 93ff). Solche Trägheitskräfte tragen dazu bei, daß Individuen bestimmte Bildungswege wählen, zum einen unabhängig von den Erträgen der jeweiligen Alternativen und den dazugehörigen Erfolgswahrscheinlichkeiten, zum anderen nahezu „über-konsistent“ mit der eigenen Herkunftsschicht. Dabei wirken die Trägheitskräfte in den unteren Schichten zusätzlich benachteiligend, während sie die mittleren Schichten zu anspruchsvolleren Bildungsentscheidungen ermutigen. Abbildung 7 zeigt, wie die Verteilung von Bildungspräferenzen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft aussehen könnte.

**Abbildung 7: Hypothetische Verteilung von Bildungspräferenzen nach sozialer Herkunft**

Quelle: Gambetta 1987: 184

Gambettas Erklärung von Bildungsentscheidungen folgt hinsichtlich des Einflusses von Push- und Pull-Faktoren zunächst der Humankapitaltheorie und Boudons Ausführungen. Indem er Bildung als Konsum- und Investitionsgut behandelt, knüpft er direkt an die Humankapitaltheorie an. Bildung ist Konsumgut, insofern beim Verbrauch die Budgetrestriktionen beachtet werden müssen; es ist Investitionsgut, insofern zukünftige Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt mit den entsprechenden Auszahlungen in die Kalkulationen einbezogen werden. Gambettas Darstellung schließt sich hinsichtlich der Wirkung von Variationen in Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten gleichermaßen an Boudons Argumentation an.

Worin liegt nun der Unterschied zu den bisher dargestellten Ansätzen? Gambetta führt als neuen Aspekt schichtspezifisch variierende Präferenzen ein. Indem er auf Präferenzen zurückgreift, ist er gezwungen, auch deren Entstehung zu erklären. Präferenzformationen führt er unter anderem auf indirekte Effekte von Push- und Pull-Faktoren, sowie auf Trägheitskräfte zurück. Insbesondere hinsichtlich der Trägheitskräfte verläßt Gambetta den Rational Choice Rahmen. Eltern und Kinder passen sich nicht einfach den Constraints und Möglichkeiten ihrer schichttypischen Situation in rationaler Weise an; diese Anpassung erfolgt vielmehr unbewußt und oftmals „über-konsistent“ mit der eigenen Herkunftsschicht. Familien beschneiden sich selbst in ihren Möglichkeiten, indem die einen zu viel und die anderen zu wenig wollen im Vergleich zu dem, was rationale Kalkulationen der Erfolgswahrscheinlichkeiten nahelegen (vgl. Gambetta 1987: 86ff, 180ff). Insgesamt bleibt die Argumentation über Präferenzformationen unbefriedigend, da keine systematische Klärung erfolgt. Man gewinnt eher den Eindruck, daß anstelle der Benennung eines zentralen Erklärungsmechanismus ein neues Explanandum hinzugekommen ist.

### 3.2.2 Erikson & Jonsson (1996)

Robert Erikson und Jan O. Jonsson beschäftigen sich mit der Erklärung schichtspezifischer Bildungsungleichheit am Beispiel Schwedens. Ausgangspunkt ihres Beitrags ist die Frage, wie es zu Unterschieden im Ausmaß ungleicher Bildungsbeteiligung in verschiedenen Ländern kommt und dabei insbesondere, weshalb herkunftsspezifische Bildungsmuster in Schweden vergleichsweise schwächer ausgeprägt sind als anderswo. Wie könnte also eine allgemeine Erklärung von Bildungsentscheidungen aussehen, die es zudem erlaubt, Länderunterschiede zu berücksichtigen?

Ausgangspunkt ihrer Modellierung ist wie bei Boudon und Becker die Überlegung, daß Individuen kalkulieren, welche Kosten mit dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs verbunden sind und welche Erträge sich hieraus ergeben (vgl. Becker 1993, Boudon 1974). Aus einem Set möglicher Handlungsalternativen wird, basierend auf einer rationalen Abwägung von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten, diejenige Alternative gewählt, die den höchsten Nutzen stiftet. Im Gegensatz zur Humankapitaltheorie gehen Erikson und Jonsson jedoch nicht davon aus, daß die Individuen hierbei umfassende Kalkulationen ihres gesamten Lebenseinkommens vornehmen, sondern nehmen an, daß die Akteure nur ungefähre Einschätzung von Einkommenserträgen, aber auch sonstiger zukünftiger Vorteile, die aus einer bestimmten Bildungsinvestition erwachsen können (z.B. Arbeitsbedingungen, Status, Prestige etc.), einbeziehen.

Anhand eines formalen Modells in der Sprache der Werterwartungstheorie formulieren sie die Entscheidungssituation eines Individuums (vgl. Erikson & Jonsson 1996: 13ff). Dabei werden Erwartungswerte für die einzelnen Handlungsalternativen gebildet und verglichen. Verschiedenen Bildungsabschlüssen wird jeweils ein bestimmter Wert zugeschrieben, der die Erträge  $B$  des entsprechenden Abschlusses abbildet. Gleichermaßen werden Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit des entsprechenden Bildungswegs eingeschätzt. Die Bildungskosten werden mit  $C$  veranschlagt und die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Abschluß mit  $p$ . Wird die Bildungsetappe nicht erfolgreich beendet, so werden die Erträge des Fehlversuchs mit Null angesetzt; die Kosten bleiben auch im Falle des Versagens gleich hoch. Damit ergibt sich folgende Gleichung:

$$U = (B-C)p - C(1-p)$$

bzw. nach Umformung:

$$\mathbf{U = pB - C}$$

Die auf diese Weise gebildeten Erwartungswerte für die einzelnen Handlungsalternativen werden miteinander verglichen. Schließlich wird diejenige Bildungsentscheidung getroffen, die den höchsten zu erwartenden Ertragswert aufweist.

Im folgenden beschäftigen sich Erikson und Jonsson mit einer Reihe von Hypothesen, die sich auf Veränderungen einzelner Parameter des Modells beziehen. Dabei geht es um die Frage, warum  $C$ ,  $B$  und/oder  $p$  und in der Folge auch  $U$  mit der sozialen Herkunft interagieren und damit zu systematisch unterschiedlichen Bildungsentscheidungen verschiedener Bevölkerungsgruppen führen. In der ausführlichen Diskussion der Hypothesen geben sie einen verdienstvollen Überblick über eine Vielzahl in

der Literatur diskutierter Einflußgrößen. Zunächst gehen sie auf Unterschiede in den akademischen Fähigkeiten der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft ein (vgl. Erikson & Jonsson 1996: 10ff). Kinder höherer sozialer Schichten verfügen aufgrund verschiedener Bedingungen der primären Sozialisation über bessere akademische Fähigkeiten. Solche Differenzen in der schulischen Leistungsfähigkeit schlagen sich im Modell in typischen Variationen des Parameters  $p$ , also den Wahrscheinlichkeiten für schulischen Erfolg, nieder. Hinzu kommen Unterschiede in der Ressourcenausstattung der Familien, wobei es vor allem um die Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital geht (vgl. Erikson & Jonsson 1996: 17ff). Entsprechende Verfügbarkeit über die für den Bildungserfolg relevanten Kapitalien erhöhen die Wahrscheinlichkeiten für schulischen Erfolg ( $p$ ). Diese Wahrscheinlichkeiten sind um so größer, je höher das Bildungsniveau der Eltern ist. Eltern aus den oberen Schichten können ihren Kindern in der Schule eher helfen und verfügen zudem über nützliches Wissen, das für das Überleben im Schulsystem relevant ist. Außerdem sind die finanziellen Ressourcen in der Entscheidungssituation bedeutsam, da die Bildungskosten ( $C$ ) in den unteren Schichten eine relativ zum Familieneinkommen größere Belastung darstellen als in privilegierteren Schichten. In einem nächsten Schritt wird Boudons Argumentation über die relativen Distanzen je nach sozialer Position und der daraus resultierenden divergierenden Bewertung von Bildungserträgen ( $B$ ) aufgenommen (vgl. Erikson & Jonsson 1996: 27ff). Die Bildungserträge sind höher für die privilegierteren Schichten, da für diese, aufgrund der Gefahr des Statusverlustes im Falle des Besuchs nicht-adäquater Ausbildungswege, (höhere) Bildungsinvestitionen absolut notwendig sind. Der negative Wert des drohenden sozialen Abstiegs in den oberen Schichten wiegt dabei schwerer als der positive Wert eines möglichen Aufstiegs über entsprechende Bildungsgänge in den benachteiligten Schichten. Und schließlich sind institutionelle Aspekte zu berücksichtigen. Institutionelle Besonderheiten des Bildungssystems können die Anreizstruktur für Bildungsinvestitionen verändern, indem sie in die Kalkulationen der Akteure in der Entscheidungssituation eingehen bzw. als Randbedingungen die Entscheidungssituation vorstrukturieren. Werden beispielsweise Selektionshürden abgebaut oder nach hinten verschoben, so ergibt sich für die Individuen eine veränderte Ausgangslage bei der Übergangentscheidung: Es kann zu einer Verschiebung der  $C$ - und  $p$ -Terme kommen (vgl. Erikson & Jonsson 1996: 33ff). Institutionelle Veränderungen können damit in der Folge auch zu Anpassungen im Entscheidungsverhalten führen.

Erikson und Jonsson stellen damit ein allgemeines Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen vor. Sie knüpfen weitgehend an Boudons Ansatz an. Im Mittelpunkt stehen die Kalkulationen von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Über die Formalisierung des Modells in der Sprache der Werterwartungstheorie zeigen sie anschaulich, wie sich einzelne Einflußgrößen je nach Schichtzugehörigkeit auf Veränderungen der entsprechenden Parameter auswirken und damit in der Folge zu typischen Bildungsmustern führen. Der Hauptunterschied zu Boudon liegt in der anderen Gewichtung, die Erikson und Jonsson hinsichtlich der Bedeutung von primären und sekundären Effekten der Schichtzugehörigkeit vornehmen. Während in Boudons Ansatz Unterschieden in den Bildungserträgen zentrale Bedeutung zukommt und gleichzeitig die Erfolgswahrscheinlichkeiten im Sinne von zusätzlichen Verstärkern eines ohnehin bestehenden Effekts eingeschätzt werden, vermeiden Erikson und Jonsson diese Unterscheidung. Bei ihnen gewinnen die Erfolgswahrscheinlichkeiten an Bedeutung, während Unterschiede in den Bildungserträgen als eine Determinante neben anderen betrachtet wer-

den und deshalb auch nicht die treibende Kraft des Modells darstellen. Es ist klar, daß es sich bei diesen unterschiedlichen Gewichtungen nicht um substantielle Unterschiede zwischen den Modellen handelt.

Der besondere Verdienst der Modellierung liegt darin, daß es Erikson und Jonsson über die Formalisierung und die sich daran anschließende Verbindung mit den Hypothesen gelingt, eine Vielzahl ansonsten häufig isolierter oder additiv aufgelisteter möglicher Einflußfaktoren in ein allgemeines Modell zu integrieren. Damit erscheint es nun möglich, auch Länderunterschiede im Ausmaß an Bildungsungleichheit zu berücksichtigen. Erikson und Jonsson gehen davon aus, daß die generellen Mechanismen, die zur Entstehung herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten führen, zunächst für alle Länder dieselben sind. Schwedens Sonderstellung in Hinblick auf seine vergleichsweise geringe Bildungsungleichheit läßt sich deshalb vermutlich auf institutionelle Besonderheiten des schwedischen Bildungssystems zurückführen. In Schweden sind neben den relativ geringen Bildungskosten die Vermeidung früher Selektionen im Schulsystem für die benachteiligten Bevölkerungsgruppen von Vorteil, da hierüber zusätzliche Anreize für Bildungsinvestitionen geschaffen werden (Erikson & Jonsson 1996: 57).

### 3.2.3 Breen & Goldthorpe (1997)

Richard Breen und John H. Goldthorpe entwickeln ein allgemeines Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen, in dem sie von einem sequentiellen Entscheidungsprozeß mit verschiedenen Übergängen im Bildungssystem ausgehen (vgl. Breen & Goldthorpe 1997: 279ff.). Sie unterscheiden dabei zwischen den Optionen Verbleib versus Verlassen des Bildungssystems an den jeweiligen Übergängen. Am ersten Verzweigungspunkt ergeben sich drei mögliche Handlungsergebnisse: (1) Verlassen des Bildungssystems und Eintritt in den Arbeitsmarkt, (2) Verbleib im Bildungssystem und entsprechender Schulerfolg oder (3) Verbleib im Bildungssystem und Versagen. In der Entscheidungssituation sind drei Faktoren ausschlaggebend: Die Kosten des Verbleibs im Bildungssystem, die subjektive Wahrscheinlichkeit für schulischen Erfolg und der Wert bzw. Nutzen, den die Familien den jeweiligen Handlungsergebnissen Verlassen, Erfolg und Mißerfolg zuschreiben.

Breen und Goldthorpe gehen von drei hierarchisch geordneten Schichten aus, der Ober-, Mittel- und Unterschicht, wobei die jeweiligen Handlungsergebnisse (Verlassen, Erfolg, Mißerfolg) die Wahrscheinlichkeit, in einer der drei Schichten zu landen, beeinflussen. Hierzu ziehen sie folgende Annahmen heran, bei denen sie unterstellen, daß sie gesellschaftlich weitgehend geteilt werden (vgl. Breen & Goldthorpe 1997: 282):

- Der Verbleib im Bildungssystem, verknüpft mit dem entsprechenden Schulerfolg, erhöht die Wahrscheinlichkeit des Zugangs zur Oberschicht im Vergleich zu Mißerfolg bzw. Verlassen des Schulsystems.
- Schulisches Versagen nach einer Entscheidung für den Verbleib im Bildungssystem führt mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einem Eintritt in die Unterschicht als das Verlassen des Bildungssystems.

stems; d.h. der Verbleib im Schulsystem ist stets mit dem Risiko verbunden, die nächste Bildungsstufe nicht erfolgreich abzuschließen und damit in die Unterschicht einzutreten.

- Wer das Bildungssystem schon früh verläßt, hat eine geringere Chance, in die Oberschicht zu gelangen und wird dementsprechend eher in die Mittelschicht eintreten.
- Wer erfolgreich im Schulsystem besteht, wird eher in die Oberschicht eintreten als in die Mittelschicht.

Wie erklären Breen und Goldthorpe hiervon ausgehend schichtspezifisch unterschiedliche Bildungsentscheidungen? Hierzu nehmen sie zunächst Boudons Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten auf. In Hinblick auf die primären Effekte gehen sie davon aus, daß sich die Schichten in ihren durchschnittlichen schulischen Fähigkeiten und in der Verteilung der monetären Ressourcen unterscheiden. In beiden Fällen haben höhere Schichten die besseren Ausgangsvoraussetzungen: Sie erbringen im Durchschnitt die besseren Schulleistungen und verfügen über mehr Finanzkapital. Die primären Effekte sorgen insofern für eine ungleiche Ausgangsverteilung der verschiedenen Schichten. Hinzu kommen dann die sekundären Effekte, die im Entscheidungsprozeß wirken und eigentliche Auslöser schichttypischer Bildungsentscheidungen sind. Breen und Goldthorpe gehen hierbei von drei Wirkungsmechanismen aus: (1) Von der Relativen Risikoaversion bzw. vom Motiv des Statuserhaltes, (2) von Unterschieden in den schulischen Fähigkeiten und der Erfolgserwartung und (3) von Unterschieden in der Ressourcenausstattung der verschiedenen Schichten (vgl. Breen & Goldthorpe 1997: 282ff).

Relative Risikoaversion bedeutet, daß Eltern für ihre Kinder diejenigen Positionen vermeiden wollen, die einen sozialen Abstieg bedeuten, also unterhalb der eigenen Statusposition angesiedelt sind. Breen und Goldthorpe gehen davon aus, daß alle Schichten in ihrer Risikoaversion identisch sind. Unterschiede in den Bildungsentscheidungen zwischen den Schichten resultieren dann daraus, daß die Akteure unterschiedliche Positionen im Statussystem einnehmen. Dieselbe Bildungsentscheidung, die für die einen Statusverlust bedeutet, wirkt für die anderen statuserhaltend. Die Argumentation verläuft analog zu Boudon über die relativen Distanzen der Statusposition zum jeweils angestrebten Bildungsabschluß. Selbst wenn sich die unteren Schichten dieselben anspruchsvollen Bildungsziele setzen wie die oberen Schichten, müssen erstere wesentlich größere Anstrengungen vollbringen, um die relativ weiteren Distanzen zu überwinden. Innerhalb des Modells führt die relative Risikoaversion dazu, daß Eltern der Oberschicht versuchen werden, die Wahrscheinlichkeit ihrer Kinder für einen Zugang in eben diese Oberschicht zu maximieren, wohingegen Mittelschichteltern auf die Minimierung des Abstiegsrisikos in die Unterschicht zielen werden. Breen und Goldthorpe zeigen formal, daß dieser Mechanismus selbst bei identischen Erfolgserwartungen und kostenloser Bildung schichtspezifisch ungleiche Bildungsentscheidungen hervorruft. Bezieht man dann zusätzlich die aus unterschiedlichen schulischen Fähigkeiten resultierenden divergierenden Erfolgserwartungen und die unterschiedliche Kostenbelastung je nach Schichtzugehörigkeit ein, so verstärken sich die Effekte weiter.

Breen und Goldthorpes Modell ist dem von Erikson und Jonsson (1996) sehr ähnlich. Allerdings unterscheiden sich die beiden Ansätze in Hinblick auf die Bedeutung, die dem Motiv des Statuserhaltes

bzw. der relativen Risikoaversion zukommt. Breen und Goldthorpe zeigen in ihrem Modell, daß Bildungsentscheidungen an den jeweiligen Übergängen im Bildungssystem maßgeblich durch die jeweilige Wahrscheinlichkeit, mit der eine entsprechende Wahl zu Abwärtsmobilität führt, beeinflusst wird. Der Wunsch nach Statuserhalt ist die treibende Kraft, die zu schichtspezifisch unterschiedlichen Bildungsentscheidungen führt. Im Gegensatz zu Erikson und Jonsson, die diesen Faktor als eine Determinante neben anderen betrachten, stellen Breen und Goldthorpe diese Hypothese in den Mittelpunkt und sehen in unterschiedlichen Erfolgswahrscheinlichkeiten und Kosten zwischen den verschiedenen Schichten zusätzliche Verstärker einer Ungleichheit, die auch ohne diesen Einfluß bestünde. Indem sie die Argumentation über die primären und sekundären Effekte aufgreifen und das Motiv des Statuserhaltes besonders betonen, schließen sie direkt an Boudon an.

Anhand einer Reihe von Beispielen verdeutlichen Breen und Goldthorpe Vorzüge der Erklärung. Sie zeigen, wie sich über das Modell verschiedene empirische Auffälligkeiten verständlich machen lassen (vgl. Breen & Goldthorpe 1997: 293ff). So kann beispielsweise die seit den sechziger Jahren zu beobachtende generell zunehmende Bildungspartizipation in den westlichen Ländern dadurch erklärt werden, daß sich die relativen Bildungskosten im Zeitverlauf verringern. Dies führt dazu, daß die Kostenbelastung sinkt und somit ein verändertes Entscheidungsverhalten resultiert, in der Bildungskosten als Einflußgröße insgesamt an Bedeutung verlieren. Der Zugang zu höherer Bildung wird folglich erleichtert und kann nun von mehr Familien als zuvor realisiert werden. Als weiteres Beispiel führen die Autoren die Beobachtung an, daß sich trotz erhöhter Bildungsbeteiligung an den schichtspezifischen Bildungsmustern nur wenig geändert hat. Wie läßt sich dieser Sachverhalt erklären? Die schichtspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung bleiben von einer Senkung der Bildungskosten deshalb unberührt, weil alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen von der Kostensenkung profitieren und damit in allen Schichten ein verändertes Bildungsverhalten aus der Verschiebung des Kostenparameters resultiert. Hieraus läßt sich auch folgern, daß eine Abnahme der Bildungskosten nur dann zu einer Reduzierung von Bildungsungleichheit führen kann, wenn solche Veränderungen in den verschiedenen Schichten unterschiedlich wirken. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Bildungskosten insgesamt sehr gering sind und damit für einen Großteil der Bevölkerung keine nennenswerte Hürde beim Zugang zu den höheren Bildungsgängen mehr darstellen. In einem solchen Fall ist eine gezielte Verringerung des Kostenparameters, beispielsweise über entsprechende institutionelle Regelungen, nur für die finanziell besonders deprivierten Gruppen für die Bildungsentscheidung von Bedeutung. In allen anderen Bevölkerungsgruppen stellt eine solche Reduzierung keine entscheidende Veränderung dar, die unmittelbare Folgen für die Bildungsentscheidung hat. Die Liste möglicher Anwendungen des Modells ließe sich weiter fortsetzen. Breen & Goldthorpe gelingt es anhand dieser Beispiele anschaulich zu zeigen, welche Vorteile eine solche Modellierung mit sich bringt: Neben der Möglichkeit, eine Vielzahl von Einzelfaktoren zu integrieren, ist das Modell auch auf unterschiedliche empirische Regelmäßigkeiten anwendbar.

### **3.3 Abschließende Bewertung und Skizze einer möglichen Integration der Ansätze**

Die in diesem Kapitel vorgestellte Auswahl einer Reihe von Ansätzen sollte zeigen, welche theoretischen Grundlagen zur Erklärung von Bildungsentscheidungen bisher erarbeitet wurden. Wie im vorangegangenen Kapitel angesprochen, ist die Erklärung von Bildungsungleichheit über die Modellierung individueller Entscheidungsprozesse im Rahmen der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung nur vereinzelt behandelt worden. Vor diesem Hintergrund nehmen die geschilderten Ansätze gewissermaßen eine Sonderstellung ein. Die Autoren modellieren explizit die Entscheidungssituation in den Familien an den verschiedenen Übergängen des Bildungssystems. Der Fokus richtet sich auf die Bildungsentscheidung und die damit verbundenen Kalkulationen der Akteure. Die Vorteile dieser Vorgehensweise liegen auf der Hand: Einerseits wird es hierüber möglich, eine Vielzahl häufig isolierter bzw. additiv aufgelisteter Einflußfaktoren zu integrieren; andererseits bezieht sich eine solche Modellierung nicht nur auf ein spezifisches Explanandum, sondern ist gerade wegen ihres allgemeinen Charakters auf eine Vielzahl empirischer Auffälligkeiten anwendbar. Im folgenden wird zusammenfassend auf einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der theoretischen Arbeiten hinzuweisen sein. Anschließend soll skizziert werden, wie eine Integration der geschilderten Beiträge in ein allgemeines Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen aussehen könnte.

Die Humankapitaltheorie und Boudons Ansatz bilden den Ausgangspunkt für eine ökonomisch-rationale Modellierung, in der Bildungserträge, Bildungskosten und schulische Erfolgswahrscheinlichkeiten die zentralen Größen im Entscheidungsprozeß darstellen. Ebenso knüpfen die neueren Arbeiten von Gambetta, Erikson und Jonsson sowie Breen und Goldthorpe an diese Perspektive an. Typische Variationen in den Modellparametern führen dazu, daß die verschiedenen Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen, woraus sich im Aggregat die zu beobachtenden ungleichen Bildungsmuster ergeben. Hierin liegt die grundlegende Gemeinsamkeit aller geschilderten Ansätze.

Es sind aber auch eine Reihe von Unterschieden zu beobachten. Boudon beispielsweise verläßt den Rahmen der Humankapitaltheorie, indem er die soziale Position der Individuen einbezieht und Unterschieden in den Bildungserträgen in seinem Erklärungsmodell zentrale Bedeutung zuweist. Während die Humankapitaltheorie von konstanten Erträgen ausgeht - bei gegebener Bildungsinvestition sind für alle Bevölkerungsgruppen identische Ertragsraten zu erwarten -, kalkulieren die Akteure aus Boudons Perspektive Kosten und Erträge in Abhängigkeit ihrer sozialen Position und treffen in erster Linie aufgrund ihrer Positionierung im gesellschaftlichen Statussystem systematisch unterschiedliche Bildungsentscheidungen. Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen beiden Ansätzen betrifft die Rationalitätsannahme, die den Modellen zugrunde liegt. Boudon geht - ebenso wie die neueren Ansätze - nicht länger von einer umfassenden Rationalität der Akteure aus. Umfassende Rationalität bedeutet in der Humankapitaltheorie, daß die Individuen zum Zeitpunkt der jeweiligen Bildungsentscheidung recht genau wissen, in welchem Verhältnis die Wahrscheinlichkeit, ein bestimmtes Einkommen zu erzielen, zu der Wahl eines Bildungswegs steht. Statt dessen wird nun berücksichtigt, daß die Akteure nicht umfassend informiert sind und somit auch in ihren Kalkulationen nur ungefähre Schätzungen



vornehmen können, die, je weiter die Handlungsfolgen in die Zukunft hineinreichen, immer schwerer durchzuführen sind.

Innerhalb der Gruppe der neueren Ansätze sind sich die Beiträge von Erikson und Jonsson sowie Breen und Goldthorpe sehr ähnlich. Sie knüpfen an Boudon an und stellen formal die Entscheidungssituation der Individuen dar. Über die Verbindung der Modellierung mit einer Reihe von Hypothesen gelingt es ihnen zu zeigen, wie sich verschiedene Einflußfaktoren auf Veränderungen in den Modellparametern und damit in der Folge auf die Bildungsentscheidungen auswirken. Der Hauptunterschied zwischen den beiden Ansätzen besteht darin, welches Gewicht sie dem Einfluß der primären und sekundären Effekte zuschreiben, d.h. welche Parameter sie im Entscheidungsprozeß als ausschlaggebend betrachten. So betonen Breen und Goldthorpe, weitgehend analog zu Boudon, die besondere Bedeutung des Motivs „Statuserhalt“ und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Bildungserträge in verschiedenen Schichten, wohingegen Erikson und Jonsson eine andere Gewichtung vornehmen. Sie betrachten Veränderungen aller Parameter ohne besondere Hervorhebung nebeneinander. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen jedoch keineswegs substantiell.

Nur Gambettas Beitrag läßt sich nicht ohne weiteres den übrigen Beiträgen zuordnen. Dieser Ansatz ist zwar zunächst in seiner grundsätzlichen Darstellung von Push- und Pull-Faktoren im Entscheidungsprozeß und damit der Bedeutung von Variationen in Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten den anderen Arbeiten recht ähnlich, unterscheidet sich dann aber grundlegend hinsichtlich seiner Diskussion von Bildungspräferenzen. Bei der Präferenzformation sind neben dem Einfluß indirekter Effekte von Push- und Pull-Faktoren vor allem die Trägheitskräfte bedeutsam. Trägheit bedeutet dabei, daß die Wahl einer bestimmten Bildungsoption auch unabhängig von der Höhe der Erträge alternativer Bildungswege und deren Erfolgserwartungen getroffen werden. Insofern handelt es sich um nicht-rationale Kräfte, die unbewußt im Entscheidungsprozeß wirken. Wie diese Trägheitskräfte allerdings zustande kommen, beantwortet Gambetta nur sehr vage mit dem Hinweis auf sub-kulturelle Werte, adaptive Präferenzen oder andere psychologische Mechanismen, wie beispielsweise normative Bezugsgruppeneffekte. Insgesamt versucht Gambetta die Notwendigkeit zu verdeutlichen, unterschiedliche Zielsetzungen der Schichten in eine Erklärung von Bildungsentscheidungen einzubeziehen. Dennoch bleibt die Argumentation in Bezug auf schichttypische Bildungspräferenzen unbefriedigend, da nicht systematisch geklärt wird, wie solche Präferenzen entstehen.

Wie könnte nun ein allgemeines Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen aussehen, das in der Lage ist, verschiedene Aspekte der geschilderten Ansätze zu integrieren? Zunächst wird die individuelle Bildungslaufbahn als sequentieller Entscheidungsprozeß mit wiederkehrenden, in der Regel institutionell festgelegten Übergangspunkten aufgefaßt (vgl. Boudon 1974, Breen/Goldthorpe 1997, Mare 1980). An jedem Übergang ist eine Bildungsentscheidung zu treffen, die auf der Basis individueller Kalkulationen der mit dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs verbundenen Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten erfolgt. Es handelt sich dabei um Entscheidungen unter Unsicherheit. Auf diese Weise wird berücksichtigt, daß die Individuen nicht umfassend informiert sind und deshalb nur ungefähre Kalkulationen vornehmen können. Formalisiert in der Sprache der Werterwar-

tungstheorie läßt sich die Entscheidungssituation eines Akteurs in Anlehnung an Erikson und Jonsson (1996, vgl. Abschnitt 3.2.2) abbilden (für eine mögliche Darstellung der Formalisierung vgl. Kristen 1998: 55ff). Modelliert wird die Wahl zwischen verschiedenen Bildungsgängen, im einfachsten Fall zwischen einem niedrigen versus höheren Bildungsgang. In Anbetracht von Zielsetzungen und Restriktionen bewerten die Akteure ihre Situation und entscheiden, welcher Bildungsgang ihren Vorstellungen am ehesten entspricht. Es wird diejenige Alternative gewählt, die ausgehend von Kalkulationen der zu erwartenden Erträge, der entstehenden Bildungskosten und der schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten den höchsten Nutzen stiftet. Aufgrund systematischer Variationen dieser Parameter in verschiedenen Schichten bzw. ethnischen Gruppen im Vergleich zu deutschen werden unterschiedliche Bildungsentscheidungen getroffen, die im Aggregat in den zu beobachtenden ungleichen Bildungsmustern resultieren.

Mit der Formulierung eines solchen allgemeinen Modells ist es allerdings nicht getan. Es geht dann darum, geeignete Brückenhypothesen aufzustellen, die es erlauben, die Lebenssituation der Akteure mit den Parametern des Modells zu verbinden. Hierüber lassen sich eine Vielzahl möglicher Einflußfaktoren und ihre Wirkungsweise im Entscheidungsprozeß verständlich machen. Indem gezeigt wird, wie typische Unterschiede zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen, beispielsweise in ihrer Ressourcenausstattung, die Modellparameter systematisch beeinflussen, wird es möglich zu erklären, warum in bestimmten Gruppen häufig typische Bildungsentscheidungen getroffen werden. Während über Variationen in den Kosten- und Wahrscheinlichkeitsparametern in der Literatur keine große Uneinigkeit herrscht, sieht dies in Bezug auf die Einschätzung der Bildungserträge anders aus.

Im Mittelpunkt der Diskussion über Unterschiede in den Ertragsraten, die mit dem Besuch verschiedener Bildungsgänge verbunden sind, steht das Motiv des Stuserhaltes (vgl. Boudon 1974: 29ff, Keller & Zavalloni 1964: 60): Unterschiede im Bildungsnutzen werden mit der Gefahr des Statusverlustes begründet, der den oberen und mittleren Schichten droht, wenn nicht die entsprechenden höheren Bildungswege beschrritten werden. Bildung wird somit in diesen Schichten zur absoluten Notwendigkeit, während die unteren Schichten für den Stuserhalt nicht dieselben Bildungsinvestitionen benötigen. Die Bildungserträge sind in den höheren Schichten deshalb größer, weil sie mehr zu verlieren haben, wenn sie nicht die notwendigen Investitionen tätigen. Allerdings kann über diese Argumentation nicht zufriedenstellend geklärt werden, warum bestimmte Bevölkerungsgruppen typischerweise unterschiedliche Ziele anstreben und dann auch alles daran setzen, diese Wünsche zu realisieren. Die Mechanismen, die für diesen Vorgang verantwortlich sind, werden im „Statusverlustargument“ nicht thematisiert. Es bleibt unklar, warum die Statusposition selbst eine solche Wirksamkeit entfalten soll. Deshalb müßte das allgemeine Modell an dieser Stelle theoretisch vertieft werden – beispielsweise durch das Konzept der sozialen Produktionsfunktionen (z.B. Lindenberg 1989, 1990, Lindenberg & Frey 1993). Auch wenn im Rahmen des vorliegenden Arbeitspapiers auf eine weitere theoretische Elaborierung nicht eingegangen werden kann, bleibt festzuhalten, daß die Frage nach der Setzung und der Verfolgung von Bildungszielen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen von zentraler Bedeutung für die Erklärung von Bildungsungleichheit ist.

## 4 Stand der empirischen Forschung zu Bildungsentscheidungen

In unzähligen Beiträgen hat die empirische Bildungsforschung unterschiedliche Aspekte von Bildungsungleichheit untersucht und dabei eine Vielzahl bedeutsamer Ergebnisse erzielt.<sup>9</sup> Kaum ein Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung wird seit den sechziger Jahren empirisch so intensiv untersucht wie Bildungsungleichheiten. Angesichts der Fülle des Materials erscheint es wenig sinnvoll, sich an einer umfassenden Darstellung des empirischen Forschungsstands zu versuchen. Statt dessen sollen an dieser Stelle zunächst diejenigen Arbeiten herausgegriffen werden, die in Bezug zu den zuvor geschilderten theoretischen Modellen gesetzt werden können. Was ist damit gemeint angesichts der Tatsache, daß die empirischen Studien nur in Ausnahmefällen als empirische Tests dieser theoretischen Ansätze konzipiert wurden? Für eine Überprüfung der Theorieansätze ist es notwendig, den Entscheidungsprozeß der Akteure genauer unter die Lupe zu nehmen. Dies bedeutet, daß insbesondere solchen Untersuchungen, die sich mit Übergängen im Bildungssystem beschäftigen und dabei die Situation in den Familien analysieren, besonderes Augenmerk geschenkt werden soll. Wichtig hierbei ist, die empirischen Studien danach zu unterscheiden, ob sie tatsächlich die Entscheidungssituation und damit die ablaufenden Prozesse untersuchen, die zu einer bestimmten Bildungsentscheidung führen, oder ob sie, vom Verlauf individueller Bildungskarrieren ausgehend, von den getroffenen Bildungsentscheidungen auf das Zustandekommen der Entscheidungen selbst schließen. Für eine Analyse der tatsächlich ablaufenden Entscheidungsprozesse sind letztere Arbeiten wenig geeignet. Aus diesem Blickwinkel betrachtet reduziert sich das weite Feld empirischer Bildungsforschung auf einen relativ kleinen Ausschnitt, da Entscheidungsprozesse nur selten Gegenstand empirischer Studien sind.

Genau dieser beschränkte Ausschnitt derjenigen Arbeiten, die sich tatsächlich mit dem Entscheidungsverhalten der Familien befassen, soll in einem ersten Schritt herausgegriffen werden. Anhand einer Reihe von Erhebungen zur ersten Übergangentscheidung am Ende der Grundschulzeit wird im Überblick darzustellen sein, wie in bisherigen Studien die Entscheidungssituation untersucht wurde. Welche Vorgehensweisen werden gewählt, um den Entscheidungsprozeß abzubilden? Welche Aspekte werden dabei berücksichtigt? Welche Probleme tauchen auf? Ziel dieser Betrachtung ist es über die Darstellung der wichtigsten Erhebungen hinaus, Defizite im vorhandenen Datenmaterial aufzudecken. Im Anschluß hieran soll im zweiten Abschnitt das Bildungsverhalten in Migrantenfamilien im Spiegel der empirischen Bildungsforschung betrachtet werden. In diesem Bereich existieren bislang nur relativ wenige Arbeiten, die sich zudem nicht mit den Entscheidungsprozessen in den Familien befassen. Anhand eines Überblicks über eine Reihe von empirischen Arbeiten zur ethnischen Benachteiligung im deutschen Bildungssystem soll herausgearbeitet werden, welche Defizite diese Forschungsrichtung kennzeichnen. Abschließend werden in einem dritten Abschnitt eine Reihe von An-

---

<sup>9</sup> Für einen Überblick über eine Reihe empirischer Beiträge zu Bildungsungleichheit vgl. Ditton 1992: 71ff, 1995, Kraus 1996.

forderungen formuliert, die an eine Erhebung zu stellen sind, welche die empirische Prüfung eines allgemeinen theoretischen Modells zur Erklärung von Bildungsentscheidungen ermöglichen soll.

#### **4.1 Erhebungen zur ersten Übergangentscheidung**

Der spezielle Übergang zum Ende der Grundschulzeit wird deshalb herausgegriffen, da davon ausgegangen werden kann, daß hier die entscheidenden Weichen für den Verlauf der weiteren Bildungskarriere gestellt werden. Mit der Entscheidung für den Besuch entweder von Hauptschule, Realschule oder Gymnasium ergeben sich jeweils unterschiedliche Anschlußoptionen, sei es hinsichtlich fortgesetzter Bildungsinvestitionen, die vorangegangenen Schulerfolg voraussetzen, oder in Bezug auf spezifische berufliche Positionen, die einen bestimmten Bildungsabschluß erfordern. Im deutschen Bildungssystem wird die Bildungslaufbahn über die erste Bildungsentscheidung zu einem recht frühen Zeitpunkt vorstrukturiert. Einmal eingeschlagene Bildungswege können nicht beliebig modifiziert oder revidiert werden, sondern werden in der Regel an den institutionell vorgesehenen Übergangspunkten für die nächste Etappe weitgehend festgelegt (vgl. Blossfeld 1988, Henz 1997). All dies unterstreicht die besondere Bedeutung der ersten Bildungsentscheidung für die zukünftige Bildungskarriere der Kinder. Im folgenden soll anhand einer Reihe ausgewählter Erhebungen ein Überblick darüber gegeben werden, wie Entscheidungsprozesse in bisherigen Arbeiten untersucht wurden. Tabelle 2 zeigt eine Zusammenstellung verschiedener Erhebungen zur ersten Bildungsentscheidung im deutschen Bildungssystem. Vernachlässigt werden dabei kleinere regionale Studien. Eine grobe Charakterisierung der durchgeführten Untersuchungen hinsichtlich Fragestellung, Erhebungszeitpunkt, Erhebungsgebiet, Stichprobe, zentraler Variablen sowie Publikationen kann der Tabelle entnommen werden. Auf einige Aspekte dieser Studien soll im folgenden eingegangen werden. Dabei können jedoch nicht alle Arbeiten erläutert und die jeweiligen Ergebnisse im einzelnen vorgestellt werden. Statt dessen soll versucht werden, anhand ausgewählter Studien die wichtigsten Besonderheiten und Probleme herauszuarbeiten.

Die meisten Untersuchungen werden Ende der sechziger bzw. Anfang der siebziger Jahre im Kontext der beginnenden Bildungsexpansion durchgeführt (vgl. Erhebungen 1-4). Je nach Forschungsinteresse konzentrieren sie sich primär auf die Einflußnahme des Lehrers bei der Schulwahl (Gresser-Spitzmüller 1973, Preuß 1968, 1970) oder auf die Entscheidungssituation in den Familien (Baur 1972, Bolder 1978, Fröhlich 1978, Oevermann et al. 1976). Teilweise werden dabei verschiedene Informationsquellen - Schulakten, Leistungstests und Befragungen - kombiniert. Über die Berücksichtigung objektiver Kriterien wie den Leistungstests können, unabhängig von den Beurteilungen seitens der Schule, schulische Fähigkeiten der Kinder erfaßt und damit ihre Eignung für unterschiedliche Schultypen eingeschätzt und mit den tatsächlich getroffenen Bildungsentscheidungen verglichen werden. Diese Vorgehensweise wird auch in späteren Erhebungen aufgegriffen (z.B. Erhebungen 6 und 7).

**Tabelle 2: Erhebungen zur ersten Übergangentscheidung**

Institution/ Projekt	Fragestellung	Erhebungs- zeitpunkt	Erhebungs- gebiet	Erhebung und Auswahlverfahren	Variablen (Auswahl)	Publikationen
1 Pädagogische Hochschule Osnabrück Projekt: „Lehrerurteil über die Eignung von Schülern für weiterführende Schulen“	Welche Bedeutung hat die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern für die Lehrereinschätzung über die Eignung für weiterführende Schulen?	1965/66	Regierungsbezirk Osnabrück (Niedersachsen)	Totalerhebung bei Schülern und Lehrern in allen Orten des Regierungsbezirks mit mindestens zwei 4. Jahrgangsklassen vor dem Übergang		Preuß 1968, 1970
				Intelligenztest bei allen Schülern (n=4435)	Testergebnisse	
				Lehrerbefragung (n=148)	Eignungsbeurteilung für weiterführende Schulen, Eltern-Lehrer Kontakte, vermutete Einstellungen der Eltern zu verschiedenen Schultypen, soziale Herkunft des Lehrers	
				Schulakten	Soziale Herkunft des Schülers	
2 Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg Projekt: „Elternhaus und Bildungschancen“	Welche Entscheidungskriterien sind im Entscheidungsprozeß beim Übergang der Kinder auf eine weiterführende Schule von Bedeutung?	1968	Baden-Württemberg	Elternbefragung von Schülern am Ende des 5. Schuljahres, also <i>nach</i> dem Übergang (n=1726); doppelt geschichtete Zufallsauswahl von Schülern nach drei Schultypen und sechs Berufsstatusgruppen	Eltern-Lehrer Kontakte, Noten am Ende der 4. Klasse, Bezugsgruppen, Reaktionen der Umgebung auf den Übergang, Hilfestellung bei Hausaufgaben, Nachhilfe, Begabungstest, Sanktionsverhalten bei schlechten Leistungen, Ausbildungsziele und Berufspläne, Zufriedenheit mit eigener Schulbildung, Einschätzung der Wichtigkeit von Bildung für den Beruf, Umgang mit anderen Personen bei Statusdifferenz, Aufstiegsmöglichkeiten, kultureller Hintergrund der Familie, Bildung und berufliche Position der Eltern etc.	Baur 1972, [Wiese 1982, Meulemann 1985, De Graaf 1988]*
				Lehrerbefragung, basierend auf der geschilderten Schülerstichprobe; die ehemaligen Grundschullehrer werden ein Jahr <i>nach</i> dem erfolgten Übergang befragt (n=1426)	Einstellung zu Begabungsverteilung und -vererbung, Möglichkeiten der Schule, Begabungen zu entwickeln, Einstellung zu Schichtunterschieden, Kriterien für die Eignung eines Schülers für Realschule oder Gymnasium, Wichtigkeit der Schulfächer, Einstellung zur finanziellen Bildungsförderung Beurteilung von Schülerleistung, Noten, Beliebtheit, Eltern-Lehrer Kontakte, Grundschulempfehlung, vermuteter Elternwunsch Sozialstatistische Daten über Lehrer, Klassen und Schulen	
3 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin Projekt: „Elternhaus und Schule“	Welchen Einfluß haben Schichtzugehörigkeit, Intelligenz und Schulerfolg auf die Wahl des Bildungswegs?	1969/70	Raum Frankfurt/Main	Elternbefragung in elf willkürlich ausgewählten Klassen des 4. Schuljahres - vor dem Übergang (Vollerhebung n=357)		Oevermann et al. 1976, [Meulemann 1979, 1985]*
Schüler	Intelligenztest					
Klassenbücher und Schulakten	Schulnoten, Beruf des Vaters, später erfolgte Schulwahl					
Elternbefragung	soziale Herkunft, Erziehungsstil, Kommunikation, Buchbesitz, demographische Variablen					
4 Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO), Köln Projekt: „Chancenzuweisung durch Ausbildung“	Welche Gründe bestimmen die Wahl eines weiterführenden Schultyps zum Ende der Grundschulzeit?	1971/72	Nordrhein-Westfalen	Totalerhebung bei Haushaltsvorständen in fünf nordrhein-westfälischen Regionen bei Eltern der gerade in die 5. Klassen übergegangenen Schüler (n=1348); d.h. Befragung <i>nach</i> der Übergangentscheidung; im Falle der Befragung eines Arbeiters wurde zusätzlich der Ehepartner befragt (n=736). [Konzipiert als Panel: weitere Wellen 1977/78, 1981, 4. Welle in Vorbereitung]	Einstellung zu Bildung, Unterstützung der Schule bei der Bildungentscheidung, Eltern-Lehrer Kontakte, Kenntnis der schulischen Voraussetzungen für bestimmte Berufe, Berufswunsch für das Kind, veranschlagte Ausbildungskosten, Entfernung zu weiterführender Schule, Berufstätigkeit der Frau, eigener Bildungsstand und Prestige, Bildungsstand und Berufsprestige der Bezugsgruppen, Arbeitszufriedenheit, Angst um Arbeitsplatz, regionale Mobilität, soziale Mobilität, demographische Variablen etc.	Bolder 1978, Fröhlich 1978, [Meulemann 1985]*

[ ] \* Sekundärdatenanalysen  
Bei allen aufgelisteten Erhebungen handelt es sich um mündliche oder schriftliche Befragungen mit standardisiertem Fragebogen

5	Universität Konstanz, Fachgruppe Soziologie Projekt: „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“	Was sind die Ursachen unterschiedlicher Bildungserwartungen und Realisierungsmöglichkeiten bei un-/angeleiteten Arbeitern einerseits und Facharbeitern andererseits?	Herbst 1982	Ausgewählte Städte und Gemeinden in Baden-Württemberg, Berlin (West), Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen	Erste Elterngesamtbefragung bei allen Eltern, deren Kinder sich zum Befragungszeitpunkt in der letzten Klasse vor dem Wechsel auf eine weiterführende Schule befinden; Befragung am Schuljahresbeginn (n=4252)	Bildungswünsche, Bildung und Beruf der Eltern	Fauser 1984, Fauser et al. 1985, Fauser & Schreiber 1987, [Marbach 1985, Pettinger 1985, Becker 1999c]*
			Herbst 1982		Erstbefragung Arbeiterfamilien: vertiefte Befragung vor dem Übergang (n=1611)	Bildungswünsche, Beziehung Eltern-Lehrer, Noten, Orientierung an Bezugsgruppen, Kenntnisse über verschiedene Schultypen, Erreichbarkeit der Schultypen, Hilfestellung/Zeitaufwand bei Hausaufgaben, Informationen zu Arbeitserfahrung und berufliche Situation der Eltern	
			Herbst 1983		Zweite Elterngesamtbefragung: Erhebung nach dem Übergang (n=3493)	Bildungswünsche, gewählter Schultyp, Grundschullempfehlung, Noten, Erwerbstätigkeit der Eltern	
			März 1984		Zweitbefragung Arbeiterfamilien: vertiefte Befragung nach dem Übergang (n=759)	Gewählter Schultyp, Beziehung Eltern-Lehrer, gewünschter Schulabschluß, Kenntnisse über verschiedene Schultypen, Hilfestellung/Zeitaufwand bei Hausaufgaben, Zeitpunkt der Wahl des jetzigen Schultyps, Noten, Grundschullempfehlung, Entscheidungspersonen für die Schulwahl	
6	Universität Eichstätt	Welche familialen und schulische Bedingungen sind für die Entscheidung über die Bildungslaufbahn von Bedeutung?	1985	Bayern, Radius 100 km um Eichstätt	Geschichtete Zufallsauswahl von Grundschulen (nach bayerischen Regierungsbezirken); Vollerhebung in den 4. Grundschulklassen kurz vor dem Übergang als die Entscheidung bereits feststeht.		Ditton 1987, 1992
					Lehrerbefragung (n=37)	Ausstattung der Schule, berufliche Belastung, Elternbild, Beziehung Eltern-Schule, Grundschullempfehlung, demographische Variablen	
					Elternbefragung (Mütter: n=462; Väter: n=426)	Soziale Herkunft, Hausaufgabenbelastung/ Hilfestellung bei Aufgaben, Kenntnisse über die Schule, Beziehung Eltern-Schule, Schulwünsche	
					Schüler (n=633)	Leistungstest, Einstellung zur Schule, Noten	
7	Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft Projekt: „Schulwahlverhalten in Berlin und Brandenburg“	Auf welcher Entscheidungsgrundlage wählen Eltern, Kinder und Lehrer die zukünftige Schulform in den neuen Bundesländern?	1994-1997	Berlin (Ost), Cottbus, Frankfurt/Oder	Längsschnittuntersuchung über einen Zeitraum von 4 Jahren (4.-7. Klasse) für den Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I Auswahl der 32 Schulen nach drei Stadtregionen; je Schule werden zwei 4. Klassen einbezogen		Merkens et al. 1997, Wessel et al. 1997
			1994		Elternbefragung in Klasse 4 (n=711)	Bildungswünsche, Leistungseinschätzungen des Kindes, Eltern-Lehrer Kontakte, Bildungsweg/Berufsabschlüsse/Tätigkeiten der Eltern (vor und nach der Wende), Berufsabschlüsse und Tätigkeiten der Groß- und Urgroßeltern, verschiedene Dimensionen kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals der Familie, Persönlichkeitsmerkmale der Eltern	
			1995		Schülerbefragung in Klasse 5 (n=653)	Leistungstests, kulturelle Gewohnheiten, soziale Beziehungen	
			1996		Elternbefragung in Klasse 6 (n=587)	Tatsächliche Entscheidung für eine Schulform. Bildungswünsche, Bedeutung der Grundschullempfehlung für die Entscheidung, Informationsquellen zu weiterführenden Schulen	
					Lehrerbefragung in Klasse 6 (n= 64)	Schülerbeurteilung	
			1997		Schülerbefragung in Klasse 7 (n=514)	Zufriedenheit mit der Schulwahl, Erfolgszuversicht, Klassenklima, Beziehungen zu Lehrern, Noten, Ausstattung mit kulturellem Kapital in der Familie, soziale Beziehungen zu Freunden und Zugehörigkeit zu Freizeitgruppen	

Zu den ersten großangelegten Erhebungen zum Entscheidungsverhalten der Familien am ersten Bildungsübergang zum Ende der Grundschulzeit können die von der Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 1968 in Baden-Württemberg durchgeführte Studie (vgl. Baur 1972; Erhebung 2) und die Erhebung des Instituts zur Erfassung sozialer Chancen (ISO), die 1971/72 in Nordrhein-Westfalen die erste Bildungsentscheidung untersucht (vgl. Bolder 1978, Fröhlich 1978; Erhebung 4), gezählt werden. Über die „herkömmlichen“ Statuskriterien hinaus werden in beiden Projekten eine Vielzahl von Variablen einbezogen, die unter anderem den familiären Hintergrund, die Schulwünsche der Eltern, die Leistungen der Kinder, Bezugsgruppeneinflüsse, aber auch Interaktionen zwischen Eltern und Schule berücksichtigen. Auf diese Weise wird es möglich, ein differenzierteres Bild relevanter Einflußgrößen als bislang zu zeichnen und dabei verschiedene Faktoren, die für die Entscheidung von Bedeutung sind, zu kontrollieren. Allerdings findet in beiden Studien die Befragung erst im 5. Schuljahr und damit *nach* der erfolgten Bildungsentscheidung statt. Die in der Entscheidungssituation ablaufenden Prozesse können auf diese Weise nicht mehr unmittelbar erfaßt werden.

Ausgangspunkt des Heidelberger Projekts ist es, ein quantitatives Modell des Bildungswesens in der Bundesrepublik zu erstellen (vgl. Baur 1972: 11ff, Freytag & von Weizsäcker 1969, Gresser-Spitzmüller 1973: 25ff). Dabei steht zunächst die Untersuchung von Übergangsquoten in verschiedenen Jahrgangsstufen innerhalb und zwischen verschiedenen Schultypen im Zentrum. Über mehrere Jahre hinweg wird eine Strukturhebung in Baden-Württemberg verfolgt, die als Pilotstudie für das gesamte Bundesgebiet gedacht ist. Um die ablaufenden Prozesse nicht nur beschreiben, sondern auch Gründe für das Zustandekommen der Übergangsquoten benennen zu können, werden 1968 zwei Erhebungen zur Entscheidungssituation am Ende der Grundschulzeit durchgeführt. Von einer deskriptiven Fragestellung ausgehend richtet sich damit im Verlauf der Untersuchung das Interesse auf die Gründe, welche für die Wahl einer bestimmten Schulform ausschlaggebend sind und damit die zu beobachtenden Bildungsmuster erzeugen. Die Erhebungen sind jedoch nicht als Überprüfung einer theoretischen Erklärung angelegt, sondern testen eine Vielzahl als bedeutsam eingeschätzter Einzel-faktoren, um auf diese Weise einen Eindruck über den Einfluß unterschiedlicher Größen im Entscheidungsprozeß zu gewinnen. Die Untersuchungsanlage, die sowohl eine umfangreiche Eltern- als auch Lehrerbefragung einschließt, bietet zudem die Möglichkeit, Merkmale des Familienhintergrunds mit den Lehrereinschätzungen zu verbinden. In den ursprünglichen Datenauswertungen dieser wie auch der anderen frühen Studien zum Entscheidungsverhalten werden meist keine multivariaten Analyseverfahren verwendet; statt dessen werden Prozentanteile und Zusammengangsmaße herangezogen. In den achtziger Jahren wird das Datenmaterial dann für Sekundäranalysen genutzt, wobei nun auch multivariate Verfahren zum Einsatz kommen (z.B. De Graaf 1988, Meulemann 1985, Wiese 1982).

Die vom Institut zur Erfassung sozialer Chancen (ISO) in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Erhebung Anfang der siebziger Jahre konzentriert sich insbesondere auf das Bildungsverhalten in Arbeiterfamilien, weshalb Arbeitereltern in der Stichprobe überrepräsentiert sind. Es geht Bolder (1978) und Fröhlich (1978) vor allem um die Frage, welche spezifischen Lebensaspekte des Arbeitermilieus für die auffälligen Bildungsmuster ausschlaggebend sind. Dementsprechend finden sich in der Variablenliste eine Reihe von Merkmalen, bei denen davon ausgegangen werden kann, daß sie gerade in die-

ser benachteiligten Gruppe in der Entscheidungssituation besonders zu Buche schlagen, wie beispielsweise die Belastung durch Bildungskosten, die mit dem Besuch höherer Bildungsgänge verbunden sind. Spezielles Interesse richtet sich zudem auf die Auswirkungen der Arbeitserfahrungen der Eltern für die Schulwahl. Die Untersuchung ist als Längsschnittstudie angelegt und wird 1977/78 und 1981 fortgesetzt; die 4. Welle der Studie ist in Vorbereitung. Damit sind bislang drei Bildungsübergänge erfaßt: (1) der Übergang nach der Grundschule, (2) der Übergang in die Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) bzw. in den Beruf und (3) der Übergang aus der Sekundarstufe II bzw. die Integration ins Berufsleben. Vermutlich handelt es sich bei dieser Untersuchung um den einzigen Fall, anhand dessen Bildungskarrieren eines Schülerjahrgangs aus den Zeiten der Bildungsexpansion, ausgehend vom ersten Übergang bis hin zum Eintritt in das Arbeitsleben, verfolgt werden können.

Die nächste Phase, in der Bildungsentscheidungen zum Gegenstand empirischer Studien werden, setzt erst ein Jahrzehnt später in den achtziger Jahren ein (vgl. Erhebungen 5 und 6). Fauser und seine Kollegen untersuchen von 1982-1984 erstmals die Übergangsentscheidung an zwei Erhebungszeitpunkten (Fauser 1984, Fauser et al. 1985, Fauser & Schreiber 1987). Indem sie ihre Befragungen sowohl *vor* als auch *nach* der Entscheidung ansetzen, gelingt es ihnen den Entscheidungsprozeß abzubilden und mit der schließlich getroffenen Bildungsentscheidung in Verbindung zu bringen. Sie können damit einerseits Aussagen über die Entscheidungssituation machen, andererseits die schließlich getroffene Entscheidung und die Bewährung in der gewählten Schulform einbeziehen. Ein weiterer interessanter Aspekt liegt in der Auswahl der Befragungsgebiete in verschiedenen Bundesländern. Auf diese Weise lassen sich Unterschiede in den institutionellen Rahmenbedingungen der Bildungssysteme der jeweiligen Länder hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Bildungsentscheidungen berücksichtigen. So stellen Fauser und Schreiber (1987: 51ff) fest, daß es zwischen Baden-Württemberg und Niedersachsen beträchtliche Unterschiede in der Befolgung der Grundschulempfehlungen durch Arbeitereltern gibt: Während beispielsweise Arbeiter in Baden-Württemberg der von der Schule ausgesprochenen Empfehlung für die Hauptschule nahezu vollständig folgen, setzen sich in Niedersachsen ein Drittel der Eltern über diese Empfehlung hinweg und schicken ihr Kind auf die Realschule. Fauser und Schreiber führen solche Divergenzen auf die verschiedenen Übergangszeitpunkte in den Ländern und die unterschiedliche Gewichtung des Elternwillens bei der Entscheidung über die weitere Schulwahl zurück.<sup>10</sup> Neben diesen wichtigen Verdiensten birgt die Untersuchungsanlage leider eine bedeutsame Einschränkung. Da sich das besondere Interesse auf Arbeiterfamilien richtet, werden nur in dieser Gruppe vertiefte Befragungen durchgeführt. Auf diese Weise läßt sich zunächst das Bildungsverhalten in Arbeiterfamilien in Hinblick auf die ablaufenden Entscheidungsprozesse untersuchen, wobei deutliche Unterschiede innerhalb dieser Gruppe (zwischen un-/angelernten und Facharbeitern) im Bildungsverhalten nachgewiesen werden können (Fauser & Schreiber 1987:

---

<sup>10</sup> In Baden-Württemberg erfolgt der erste Übergang nach dem 4. Schuljahr, in Niedersachsen dagegen erst nach dem 6. Schuljahr. Zudem können in Niedersachsen die Eltern frei über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder entscheiden, während in Baden-Württemberg die von der Schule ausgesprochene Empfehlung verbindlich ist.



44). In der Elterngesamtbefragung, die sich an Eltern aller sozialen Schichten wendet, werden dagegen deutlich weniger relevante Aspekte erfaßt. Anhand der Gesamtbefragung lassen sich deshalb individuelle Entscheidungsprozesse nur bedingt verfolgen. Indem nur die Arbeitergruppe genauer unter die Lupe genommen wird und eine differenzierte Befragung der übrigen Schichten ausbleibt, ist es schwierig, die Besonderheiten des Arbeitermilieus im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen herauszuarbeiten. Von der Datengrundlage ausgehend kann man zwar die getroffenen Entscheidungen vergleichen und damit Unterschiede im Schulwahlverhalten feststellen, ist jedoch nicht in der Lage, die Faktoren zu benennen, die in verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen führen.

Eine weitere Erhebung zum ersten Bildungsübergang wird Mitte der achtziger Jahre in Bayern durchgeführt (vgl. Ditton 1987, 1992; Erhebung 6). Die Befragung findet Ende des 4. Grundschuljahrs statt, zu einem Zeitpunkt, als die Entscheidung bereits feststeht. Anhand von Eltern- und Lehrerbefragungen sowie eines Schulleistungstests wird die Bedeutung des Elternhauses ebenso zum Gegenstand der Studie wie die Einflußnahme seitens der Schule und, unabhängig davon, die Leistungen der Schüler. Ditton bezieht außerdem Bedingungen des räumlichen Kontextes ein. Hierzu zieht er Aggregatdaten heran, die er über Mehrebenenanalysen mit den Auswertungen der individuellen Befragungsdaten zusammenführt.

An neueren Erhebungen zu Bildungsentscheidungen scheint es meines Wissens nur eine umfangreiche Studie zu geben, die das Schulwahlverhalten in den neuen Bundesländern untersucht und sich dabei auf die Länder Berlin und Brandenburg konzentriert (vgl. Erhebung 7). In beiden Ländern findet der erste Bildungsübergang erst im Anschluß an die 6. Grundschulklasse statt; ebenso können in diesen Bundesländern die Eltern frei über die Schulwahl entscheiden, müssen also nicht der Empfehlung der Grundschule folgen. Nur in Hinblick auf den gewünschten Schultyp ergeben sich Unterschiede, da in Brandenburg die Hauptschule nicht vertreten ist und der Hauptschulabschluß deshalb nur an einer Gesamtschule erworben werden kann. Um eine Vergleichbarkeit zwischen Berlin und Brandenburg zu erreichen, werden deshalb bei den Auswertungen die gewünschten Abschlüsse und nicht die Schulformen einbezogen (vgl. Merckens et al. 1997: 255). Bei der vorliegenden Studie handelt es sich wohl um die bisher umfangreichste Untersuchung der Entscheidungssituation am ersten Bildungsübergang. Über verschiedene Erhebungen, die bereits Ende der 4. Klasse einsetzen, werden die Entscheidungsprozesse über mehrere Jahre bis nach dem Übergang in die verschiedenen Schulformen in Klasse 7 verfolgt.<sup>11</sup> Dabei werden die ablaufenden Prozesse aus der Sicht von Eltern, Schülern und Lehrern zu unterschiedlichen Zeitpunkten beleuchtet. In Anlehnung an die theoretischen Beiträge Bourdieu (1982, 1983) und Colemans (1994) soll untersucht werden, wie die Ausstattung mit unterschiedlichen Kapitalien - kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen - sich im Entsch-

---

<sup>11</sup> 1996 ist zusätzlich eine zweite Welle der Befragung mit einer neuen Stichprobe in der 4. Klasse gestartet worden.

ungsverhalten verschiedener Bevölkerungsgruppen niederschlägt. Aufgrund der Einbettung in den Transformationsprozeß in den neuen Ländern ergeben sich eine Reihe von Besonderheiten, die für die Entscheidungssituation von Bedeutung sein könnten. So waren in der DDR im Verlauf der zehnklassigen Polytechnischen Oberschule keine Bildungsentscheidungen gefordert, weshalb ostdeutsche Eltern auf keine Schulwählerfahrungen zurückgreifen können (vgl. Dohle & Wessel 1996: 79). Außerdem sind die Eltern in den neuen Ländern mit dem veränderten Schulsystem weniger vertraut und haben dementsprechend aufgrund von Informationsdefiziten mit einer vergleichsweise höheren Unsicherheit zu kämpfen. Das Projekt „Schulwahlverhalten in Berlin und Brandenburg“ versucht diese Aspekte in der Erhebung zu berücksichtigen und dabei auch Besonderheiten des Transformationsprozesses einzubeziehen (z.B. Positionierung der Eltern vor und nach der Wende). Um allerdings die spezifischen Bedingungen der Umbruchsituation kontrollieren zu können, müßten als Vergleichsgruppe die alten Bundesländer bzw. eine Auswahl derselben herangezogen werden, in denen diese Randbedingungen nicht gegeben sind.

Ansonsten scheinen keine weiteren großangelegten aktuellen Erhebungen zum Entscheidungsverhalten am ersten Bildungsübergang zu existieren. Zwei neuere Studien untersuchen zwar die Schulwahl am Übergang in die Sekundarstufe I, beschäftigen sich jedoch nur oberflächlich mit den ablaufenden Entscheidungsprozessen. So werden beispielsweise in der vom Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund 1987 durchgeführten Fallstudie nur sehr wenige Faktoren einbezogen: die soziale Herkunft, die Schulleistungen, die gewählte Schulform sowie einige Gründe der Schulwahl (Hansen 1993). Auf diese Weise können zwar quantitative Entwicklungen beschrieben und der zentrale Stellenwert der sozialen Herkunftskriterien nachgewiesen werden, die Entscheidungsprozesse lassen sich so nicht verfolgen. Ebenso wenig auf die Entscheidungssituation ausgerichtet ist die vom Amt für Schule in Hamburg 1996 als Vollerhebung durchgeführte Untersuchung (Lehmann et al. 1997). Hier steht vor allem die Leistungsfähigkeit der Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I im Mittelpunkt und dabei die Frage, welche Implikationen sich aus dem Leistungsbild bzw. der Lernausgangslage für die zukünftige Schulpolitik ergibt. Dementsprechend richtet sich das Interesse hier vor allem auf Schulleistungstests und Schülereinstellungen. In anderen neueren Arbeiten zum ersten Bildungsübergang werden auch Auswertungen mit dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) vorgenommen, in denen beispielsweise Auswirkungen materieller Armut auf die Bildungsentscheidung am Übergang in die Sekundarstufe I betrachtet werden (Becker 1999b, 1998, Lauterbach & Lange 1998). Allerdings stellt das SOEP für die Abbildung der Entscheidungsprozesse ebenfalls eine nur bedingt geeignete Datengrundlage dar, da sich über die erhobenen Variablen die Entscheidungssituation nur unzureichend verfolgen läßt. Es fehlt insbesondere die Messung von Bildungswünschen bzw. -aspirationen.

## **4.2 Empirische Studien zum Bildungverhalten in Migrantenfamilien**

Erst in den letzten Jahren richtet sich das Interesse der Bildungsforschung zunehmend auf die Untersuchung ethnischer Ungleichheiten im Bildungssystem. Die empirischen Beiträge beschäftigen sich dabei in erster Linie mit der Feststellung ungleicher Bildungsmuster und damit mit der Frage nach

dem Ausmaß ethnischer Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. Hierzu wird in einer Vielzahl deskriptiver Analysen der empirische Nachweis der Benachteiligung von Migrantenkindern erbracht (z.B. Alba et al. 1994, Böttcher 1991, Boos-Nünning 1994, Büchel & Wagner 1996, Herrmann 1995, Jeschek 1998, Köhler 1992, Seifert 1992, Thränhardt 1995). Die ungleiche Situation läßt sich folgendermaßen beschreiben:

- Migrantenkinder schlagen die nachteiligsten Bildungswege ein. Sie besuchen häufiger die Hauptschule, während sie in den höheren Bildungsgängen wie der Realschule oder dem Gymnasium unterrepräsentiert sind (z.B. Alba et al. 1994: 216ff).
- Rund 20% der ausländischen Jugendlichen verlassen jedes Jahr das Schulsystem ohne Schulabschluß, während es bei den Deutschen nur etwa 8% sind.
- Migrantenkinder sind an Sonderschulen für Lernbehinderte überrepräsentiert (Apitzsch 1990a, 1990b, Glumper 1990, Kornmann & Klingele 1996, Narzi 1981, Nuber 1984, von Spaun 1989); dabei zeigen sich gravierende Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern (Kornmann & Schnattinger 1989).
- Die Benachteiligung setzt sich beim Übergang in das Ausbildungssystem fort. Ausländische Jugendliche zeigen eine erheblich geringere Ausbildungsbeteiligung als gleichaltrige Deutsche; zudem brechen sie ihre Ausbildung häufiger ab und konzentrieren sich bei der Berufswahl weitaus stärker auf nur wenige Berufe (Ausländerbeauftragte der Bundesregierung 1997: 16, Boos-Nünning et al. 1990, Filtzinger et al. 1996: 49f).
- Diese Tendenz setzt sich auch am Übergang in den Arbeitsmarkt fort: Junge Migranten finden sich in den nachteiligsten beruflichen Positionen, die vielfach auf die fehlenden Bildungsqualifikationen zurückzuführen sind. Sie verfolgen häufig un- und angelernte Tätigkeiten, verfügen über einen geringeren Verdienst und sind mit höherer Arbeitslosigkeit konfrontiert (Dietz 1987, Seifert 1992).
- Der Grad der Benachteiligung unterscheidet sich nach ethnischer Zugehörigkeit, wobei Türken und Italiener die schlechtesten Positionen im Bildungs- und Berufssystem besetzen (vgl. Alba et al. 1994: 225ff, Bender & Karr 1993, Bender & Seifert 1996).

In der Literatur werden zur Erklärung solcher Ungleichheiten eine Vielzahl von Faktoren angeführt, die in erster Linie auf die nachteiligen Sozialisationsbedingungen in ausländischen Familien verweisen. Dabei wird beispielsweise auf Bedingungen des familiären Umfelds mit den entsprechend defizitären Auswirkungen für die Entwicklung der Migrantenkinder eingegangen (Bender-Szymanski & Hesse 1987: 37ff): die schlechten Lernmöglichkeiten, Schwierigkeiten bei der Hausaufgabenerledigung, mangelnde elterlicher Unterstützung bei schulischen Schwierigkeiten, mangelnde Orientierung der Kinder an den Erfolgszielen des Aufnahmelandes sowie Erfahrungsdefizite im außerschulischen Bereich; darüber hinaus wird postuliert, daß es ausländischen Kindern an emotionalem Rückhalt und angemessener Förderung seitens der Schule fehlt. Solche Behauptungen werden meist aufgestellt, ohne daß die spezifischen Sozialisationsbedingungen in Migrantenfamilien tatsächlich empirisch ermittelt werden (Bender-Szymanski & Hesse 1987: 37). Die Kritik richtet sich deshalb auf das "spekulative Anknüpfen an die schichtspezifische Sozialisationsforschung" (Nauck 1994: 110), wo „einfache

Übertragungen und fragwürdige Analogieschlüsse ohne jeden Bezug zu systematisch erhobenen Daten formuliert werden“ und „die Mehrzahl der ‘Gründe’ für einen mangelnden Bildungserfolg ausländischer Kinder im deutschen Bildungssystem im Rahmen unsystematischer Fallstudien und unter Verzicht auf die Einbeziehung irgendeiner Vergleichsgruppe vorgetragen“ werden (Nauck & Diefenbach 1997: 290; vgl. Bender-Szymanski & Hesse 1987: 83ff). Erst in neueren Beiträgen treten diese Defizithypothesen langsam in den Hintergrund und werden durch eine Reihe von vergleichenden empirischen Analysen abgelöst. In einer verdienstvollen Arbeit geben Nauck und Diefenbach (1997) einen Überblick über die neueren empirischen Beiträge aus diesem Bereich. Sie gehen dabei auf theoretische Defizite, Probleme der Umsetzung in angemessene Forschungsdesigns und auf Widersprüche in den empirischen Befunden der verschiedenen Studien ein. Im Rahmen des vorliegenden Arbeitsberichts werden eine Reihe dieser Studien überblicksartig vorgestellt und kommentiert, wobei an verschiedenen Stellen an die Argumente Naucks und Diefenbachs (1997) angeknüpft wird. Zum Ende des Kapitels soll abschließend skizziert werden, welche Lücken zukünftig zu schließen sind, will man eine theoretische Erklärung des Entscheidungsverhaltens in Migrantenfamilien empirisch prüfen.

Tabelle 3 zeigt eine Zusammenstellung der wichtigsten neueren Studien zum Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. Eine grobe Charakterisierung der durchgeführten Analysen hinsichtlich Fragestellung, Datengrundlage, Untersuchungsmethode, zentraler Variablen sowie einigen Ergebnissen kann der Tabelle entnommen werden. Hopf (1987) bezieht in seine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler bildungsstatistische Befunde ein und setzt diese mit Daten zur sozialen Herkunft der Migranten in Beziehung. Im Mittelpunkt steht die These, daß Migranten im Vergleich zur griechischen Gesamtbevölkerung eine positiv ausgewählte Gruppe darstellen, was für die Bildungsbeteiligung und den Schulerfolg der Nachfolgegeneration vorteilhaft ist (Hopf 1987: 18, 64, 83). Griechische Migranten gehören zu sozialen Schichten, die sich nicht mit den deutschen Unterschichten vergleichen lassen und zeigen auch im Bildungswesen höhere Anteile in Gymnasien und Realschulen als Kinder der deutschen Unterschicht (Hopf 1987: 65ff, 83f). Hopf führt diese Befunde auf die Vormigrationssituation zurück und weist damit auf die Notwendigkeit hin, den jeweiligen Migrationskontext einzubeziehen: „Wenn es um Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung beziehungsweise Schulerfolg geht, so liegt es doch auf der Hand, daß man nach solchen Aspekten der Herkunft Ausschau hält, von welchen man annehmen kann, daß sie zum Bildungsverhalten der Kinder in verstehbarer Beziehung stehen. Und diese finden sich gewiß nicht in jenen Berufen der Eltern, die, meist aus äußeren Zwängen heraus, in der Migrationssituation übernommen wurden, sondern allenfalls in denen, in die die Betroffenen vor der Auswanderung auf dem Hintergrund ihrer eigenen Herkunftsfamilie und ihrer schulischen sowie beruflichen Ausbildung hineingewachsen sind“ (Hopf 1987: 9). Griechische Migranten, so belegt Hopf (1987: 64), sind vergleichsweise jung, waren vor der Migration zu einem hohen Anteil wirtschaftlich aktiv, sind überwiegend als selbständige Landwirte und gelernte Arbeiter tätig gewesen, zeichnen sich im Vergleich zur griechischen Gesamtbevölkerung durch ein höheres Bildungsniveau und einen geringeren Analphabetismus aus, stammen vermutlich zu einem hohen Prozentsatz von kleinasiatischen Flüchtlingen ab, deren berufliche Fähigkeiten und Bildungsniveau überdurchschnittlich ist, wurden zu zwei Dritteln von der Deutschen Kommission angeworben und stellen demzufolge was Gesundheit und Bildungsstand betrifft eine positiv ausgewählte Gruppe

dar, und sie gehören zu den tendenziell erfolgreichen Migranten, die in der BRD geblieben sind, im Unterschied zu der – mit Blick auf das Bildungsniveau - leicht negativ selektierten Gruppe der Remigranten. Wie läßt sich angesichts dieser eher vorteilhaften Situation der ausbleibende Erfolg von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem erklären? Hopf geht davon aus, daß das Bildungssystem bisher nur begrenzt in der Lage ist, die entsprechenden Lernbedingungen zu schaffen, welche die Fähigkeiten von Migrantenkindern angemessen fördern (Hopf 1987: 81). Als Indikator hierfür führt er zunächst die deutlichen regionalen Schwankungen im Bildungserfolg ausländischer Kinder in den verschiedenen Bundesländern an. Wenn griechische Kinder in einem Land hohe Schulerfolge erzielen können, müßten ähnliche Erfolge auch in anderen Ländern möglich sein (Hopf 1987: 69). Bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems scheinen demnach dem Bildungserfolg zuträglicher, andere dagegen weniger förderlich zu sein. Außerdem geht er davon aus, daß sich ein breites schulisches Angebot mit wenigen externen Störfaktoren positiv auf den Schulerfolg auswirkt (Hopf 1987: 73). Hopf versucht dies am Beispiel Westberlins zu belegen, in dem alle Schultypen einschließlich der Gesamtschule vorhanden sind und problemlos erreicht werden können. Im Vergleich zu anderen Bundesländern weisen griechische Kinder hier besonders eindrucksvolle Schulerfolge auf. Allerdings muß klar sein, daß diese Thesen anhand des verwendeten Aggregatdatenmaterials nicht wirklich geprüft werden können. Indem er über die aktuelle Positionierung der Migranten im Aufnahmeland hinaus ihre Platzierung in der Herkunftsgesellschaft einbezieht und damit zeigen kann, daß die Stellung der Migranten am unteren Ende der Statushierarchie nicht der Position in der Vormigrationsituation entsprechen muß, verläßt er den traditionellen bildungssoziologischen Rahmen, in dem der mangelnde Schulerfolg von Migrantenkindern in erster Linie als Resultat von Schichtunterschieden betrachtet wird (vgl. Nauck & Diefenbach 1997: 293). Die herausgearbeitete Notwendigkeit, den Migrationskontext, aber auch die jeweiligen regionalen und institutionellen Randbedingungen des Bildungssystems einzubeziehen, geben – mit Blick die Erklärung von Entscheidungsprozessen – wichtige Hinweise.

Tabelle 3: Empirische Studien zum Bildungsverhalten in Migrantenfamilien

Untersuchung	Datengrundlage	Analyse-methode	Variablen (Auswahl)	Ergebnisse
1 Hopf 1987	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deutsche und griechische Zensus- und Mikrozensusdaten</li> <li>Daten zur Arbeitsmigration (z.B. Arbeitslosenstatistik, Surveys der Bundesanstalt für Arbeit)</li> <li>Auswertungen verschiedener Studien über Migrantenfamilien, die in beiden Ländern unter anderen Zielsetzungen durchgeführt werden</li> <li>Deutsche und griechische amtliche Bildungsstatistik</li> <li>Informationen über Schulprobleme von Ausländerkindern im Falle der Remigration</li> </ul>	Vergleich von Prozentanteilen	Soziale Herkunft (Bildung und berufliche Stellung) von Migranten im Vergleich zu Nicht-Migranten, Alter bei der Wanderung, beruflich aktiv/passiv vor der Migration, Anwerbekontext, Remigration	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die in der BRD lebenden griechischen Migranten stellen im Vergleich zu der griechischen Bevölkerung insgesamt eine positiv ausgewählte Gruppe dar.</li> <li>Sie gehören zu den sozialen Schichten, die sich nicht mit der deutschen Unterschicht vergleichen lassen.</li> <li>Das deutsche Bildungssystem ist bisher nur in begrenztem Ausmaß in der Lage gewesen, die Kompetenzen von ausländischen Kindern angemessen zu fördern.</li> </ul>
2 Esser 1990	Eigene Erhebung bei türkischen und jugoslawischen Migranten in Duisburg, Essen, München, Nürnberg und Hamburg 1984; geschichtete Stichprobe nach Nationalität, Generation, Land, Stadt, Stadtteil, Quartier; davon Teilauswahl der zweiten Generation (14-25jährige; n= 894)	Rekursive Kausalanalyse	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Kontextuelle Bedingungen der Aufnahmegesellschaft:</i> Nationalität, Einwanderungsperiode, ethnische Konzentration in Wohnumgebung, Modernität der Herkunftsregion</li> <li><i>Individuelle Bedingungen:</i> Erfahrungen im Herkunftsland, kulturelles Milieu, Bildung der Eltern.</li> <li><i>Familienmigration:</i> Familienkonsolidierung und Einreisealter</li> <li><i>Schulkarriere:</i> Einmündung in eine Regelklasse mit geringem Ausländeranteil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Den alles entscheidenden Einfluß hat das Einreisealter (b=-.49); je höher das Einreisealter ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit eine Vorschule zu besuchen.</li> <li>Einen mittleren Effekt haben das kulturelle Milieu im Elternhaus und die Bildung der Eltern (b=-.15 bzw. .18).</li> <li>Keinen Einfluß haben Nationalität, Wanderungsperiode und ethnische Konzentration der Wohnumgebung.</li> </ul>
3 Gang & Zimmermann 1996	SOEP 1984 (Welle 1): Teilauswahl der 17-38jährigen Migranten der zweiten Generation und der deutschen gleichaltrigen Vergleichsgruppe	OLS, ordinale und binomiale Probit-Regressionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildung: Anzahl der Schuljahre in Deutschland, höchster erreichter Schulabschluss, berufliche Ausbildung</li> <li>Humankapital im Elternhaus: Bildung der Eltern</li> <li>Assimilierung: deutscher Paß, in Deutschland geboren, Einreisealter</li> <li>Ethnische Netzwerke: Anzahl der Angehörigen derselben Nationalität in Deutschland</li> <li>Ausbildungsgrad der deutschen Konkurrenzkohorte</li> <li><b>Geschlecht, Nationalität</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die ethnische Herkunft ist für die Anzahl der in Deutschland absolvierten Schuljahre von Bedeutung.</li> <li>Ethnische Netzwerke haben einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg.</li> <li>Das Einreisealter hat einen negativen Effekt auf den Bildungserfolg.</li> <li>Für Migrantenkinder läßt sich kein Effekt der Bildung der Eltern nachweisen; für deutsche Kinder zeigt er sich dagegen deutlich, wobei die Bildung des Vaters eine größere Rolle spielt als die der Mutter.</li> </ul>
4 Büchel & Wagner 1996, Haisken-DeNew, Büchel & Wagner 1996	SOEP 1984-1993 (Wellen 1-10): Teilauswahl aller 14jährigen	Ordinale Probit-Regression	<ul style="list-style-type: none"> <li>Merkmale des Kindes: Alter, Geschlecht, Nationalität</li> <li>Haushalt: verwandtschaftliche Beziehungen des Kindes zum HHvorstand, HHtyp (Alleinerziehend/ nicht Alleinerziehend), HHgröße, HHeinkommen</li> <li>Haushaltsvorstand: Bildungsniveau, berufliche Stellung, Altersdifferenz zum Kind</li> <li>Regionale Aspekte: Gemeindegröße</li> <li>Ausländischer Haushaltsvorstand (zusätzlich): Bildungsniveau im Ausland, Rückkehrabsicht, Deutschkenntnisse, geplante Verweildauer, Assimilierungsgrad (Eßgewohnheiten), Aufenthaltsdauer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der erklärungskräftigste Effekt ergibt sich bei der Schulbildung des Haushaltsvorstands.</li> <li>Kinder aus Migrantenfamilien haben deutlich geringere Bildungschancen als jene aus deutschen Haushalten (zweiter Haupteffekt).</li> <li>Ein höheres Schulbildungsniveau der Eltern verbessert auch die Bildungschancen von Migrantenkindern.</li> <li>Die Dauer des geplanten Verbleibs hat einen starken Einfluß auf die Bildungschancen der Kinder.</li> <li>Der Assimilierungsgrad (Eßgewohnheiten) hat einen stärkeren Einfluß auf die Bildungschancen als die Sprachkenntnisse der Eltern.</li> </ul>
5 Alba, Handl & Müller 1994	Mikrozensus 1989: Teilauswahl der 13-18jährigen; SOEP 1984, 1986, 1988 (Wellen 1, 3, 5): Teilauswahl der 13-18jährigen	Logistische Regression	<p><i>Mikrozensus:</i> Nationalität, Aufenthaltsdauer und Generationenstatus, sozio-ökonomischer Status der Eltern, Wohnortbedingung (Bundesland, Gemeindegröße), Geschlecht, Anzahl der Kinder im Haushalt</p> <p><i>SOEP:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kulturelle Unterschiede: Sprache im Elternhaus, kulturelles Klima (vorherrschende Küche, Zeitungslektüre, Musik), soziale Einbindung (Freunde gleicher ethnischer Herkunft)</li> <li>Orientierung an der Herkunftsgesellschaft: Rückkehrabsicht, Geldüberweisungen ins Heimatland, ethnische Identität, Kontinuität der Schulkarriere</li> <li>Diskriminierung: ethnische Zusammensetzung der Wohngegend</li> </ul>	<p><i>Mikrozensus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Der erklärungskräftigste Effekt zeigt sich für die Schulbildung des Haushaltsvorstands.</li> <li>Kinder der zweiten Generation haben eine bessere Chance, höhere Schultypen zu besuchen als Kinder, die erst nach ihrem fünften Lebensjahr einreisen.</li> <li>Der Grad der Benachteiligung differiert nach ethnischer Zugehörigkeit, wobei Türken und Italiener die schlechtesten Positionen besetzen.</li> </ul> <p><i>SOEP:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die kulturelle Atmosphäre in der Familie erklärt, zusammen mit dem Grad der Kontinuität der Schullaufbahn in Deutschland, einen erheblichen Anteil ethnischer Benachteiligung im deutschen Bildungssystem.</li> </ul>

Esser (1990) untersucht anhand von Datenmaterial aus einer eigenen Erhebung bei türkischen und jugoslawischen Migranten den Einfluß der Familienmigration auf die Schulkarriere ausländischer Kinder. In einer rekursiven Kausalanalyse berücksichtigt er sowohl Kontextbedingungen der Aufnahmegesellschaft als auch individuelle Bedingungen der Familie wie das kulturelle Milieu oder die Bildung der Eltern. Er weist zunächst nach, daß beide Größen einen Einfluß auf die Familienmigration haben und damit auf die Frage, ob die gesamte Familie gemeinsam migriert und in welchem Alter das Kind einreist. Die drei Faktorenbündel - Kontextbedingungen, individuelle Bedingungen und Familienmigration - wirken dann ihrerseits auf die Schulkarriere. Die Schulkarriere wird als das Durchlaufen verschiedener Verzweigungspunkte möglicher Bildungsbedingungen im Grund- und Hauptschulbereich aufgefaßt, wobei das erreichte Bildungsniveau nicht genauer differenziert wird (Esser 1990: 137). Esser berücksichtigt dabei den Vorschulbesuch, den Besuch von Ausländerklassen oder Regelklassen mit jeweils hohem bzw. niedrigem Ausländeranteil. Er geht davon aus, daß bereits der Vorschulbesuch ein entscheidender Filter für die weitere Schulkarriere ist (Esser 1990: 139, 142). In seinen Analysen zeigt er, daß dem kulturellen Milieu im Elternhaus und der Bildung der Eltern zwar eine gewisse Bedeutung zukommt ( $b=.15$  bzw.  $.18$ ), daß jedoch der alles entscheidende Einfluß vom Einreisalter ausgeht ( $b=.49$ ). Je früher das Kind einreist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für einen Vorschulbesuch, von dem positive Auswirkungen für die weitere Bildungslaufbahn erwartet werden. Keinen Einfluß haben dagegen Nationalität, Wanderungsperiode und die ethnische Konzentration in der Wohnumgebung. Leider geht es in der Studie nicht im eigentlichen Sinne um Schulkarrieren und damit um die Frage nach erreichten Bildungsabschlüssen bzw. Übergangswahrscheinlichkeiten an den einzelnen Bildungsverzweigungen. Zu Recht merken Nauck & Diefenbach (1997: 294) an, daß das vergleichsweise niedrig angesetzte Kriterium des Besuchs einer Regelklasse mit niedrigem Ausländeranteil kaum als Resultat von Schulkarrieren bezeichnet werden kann. Häufig spielen in diesem Zusammenhang die Opportunitätsstrukturen – beispielsweise über die Festlegung von Einzugsgebieten bei Grund- und Hauptschulen - eine entscheidende Rolle.

Im Gegensatz zu Essers (1990) und Hopfs (1987) Beiträgen beziehen die übrigen in der Tabelle aufgeführten empirischen Studien jeweils die Deutschen als Vergleichsgruppe in ihre Analysen ein. Hierüber wird es möglich, zunächst das Ausmaß der Bildungsbenachteiligung von ausländischen Kindern im Vergleich zur einheimischen Bevölkerung festzustellen und dabei auch spezifische Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen herauszuarbeiten. Außerdem ist das Heranziehen einer geeigneten Vergleichsgruppe notwendig um zu klären, welche systematischen Unterschiede zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu den zu beobachtenden ungleichen Bildungsmustern führen.

Gang und Zimmermann (1996) vergleichen anhand von Daten des SOEPs die Bildungsbeteiligung von Migranten der zweiten Generation mit denen gleichaltriger Deutscher. Sie verbinden Aspekte des sozialen Kapitals mit dem Konzept der Haushaltsproduktionsfunktion. Bildungsinvestitionen mit ihren entsprechenden Erträgen in Form von Bildungsabschlüssen stellen diesem Ansatz zufolge Bestandteile der Nutzenproduktion des Haushalts dar. Mit Rückgriff auf das „child quality investment model“ von (1988) versuchen die Autoren Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen hinsichtlich Bildungsniveau, beruflicher Stellung und Einkommen zu begründen: „This is because the

group for which the cost of quantity relative to quality of children is higher, will invest more in fewer higher quality children“ (Gang & Zimmermann 1996: 8). Gang und Zimmermann (1996: 9) nehmen an, daß positive Effekte für den Schulerfolg mit dem Assimilationsgrad, negative Einflüsse dagegen mit der Herkunft aus einkommensarmen Ländern verbunden sind (vgl. Nauck & Diefenbach 1997: 296). Bei der Formulierung ihrer zentralen Thesen entfernen sich die Autoren zunehmend von ihrem mikroökonomischen Ausgangsmodell. Im Mittelpunkt steht die Betonung von Unterschieden in den Bildungspräferenzen, die mit dem jeweiligen kulturellen Hintergrund in Verbindung stehen. „Letztlich handelt sich um einen ganz und gar un-ökonomischen Erklärungsansatz, in dem Knappheitsbedingungen eine überraschend unwichtige, Präferenzen aber eine ganz überragende Rolle spielen“ (Nauck & Diefenbach 1997: 296). Zudem können sie ihr zentrales Argument nicht empirisch testen, da im SOEP Präferenzen bzw. hierfür geeignete Indikatoren nicht erhoben werden. Ergebnis ihrer empirischen Analyse ist, daß die ethnische Herkunft für die Anzahl der absolvierten Schuljahre in Deutschland von Bedeutung ist und die verschiedenen Nationalitäten dementsprechend Unterschiede in der Dauer des Schulbesuchs zeigen. Einen negativen Effekt für den Bildungserfolg hat das Einreisalter, wohingegen von eigenethnischen Netzwerken ein positiver Einfluß ausgeht. Allerdings handelt es sich bei der Operationalisierung von ethnischen Netzwerken kaum um eine adäquate Messung eigenethnischen Sozialkapitals. Gang und Zimmermann ziehen hierzu nämlich die Anzahl der Personen derselben Nationalität in Deutschland heran, was ein zweifelhafter Indikator für die Stärke und Bedeutung eigenethnischer Bezugsgruppen sein dürfte. Das Hauptergebnis der Untersuchung liegt schließlich darin, daß sich nur für deutsche Kinder ein Einfluß des Bildungsniveaus der Eltern nachweisen läßt, während dieser Faktor in Migrantenfamilien nicht von Bedeutung zu sein scheint. Diesen überraschenden Befund führen Gang und Zimmermann (1996: 17) ad hoc auf die Folgen eines Migrationsschocks zurück: „The shock of immigration eliminates the intergenerational consequences of parents' educational background. Put another way, the human capital investment parents have made by immigrating swamps the effects of the human capital investments in formal schooling they and their parents had made earlier“. Es ist fraglich, ob diese Interpretation das Ergebnis tatsächlich plausibel macht, insbesondere auch deshalb, weil es im Widerspruch zu Hopfs (1987) Ergebnissen, aber auch zu denen anderer Migrationssoziologen steht, die auf die selektive Bedeutung von Humankapital im Migrationsprozeß verweisen (Nauck & Diefenbach 1997: 298). Insgesamt scheinen bei dieser Studie neben dem Verweis auf Defizite im Erklärungsmodell auch bei der empirischen Analyse und der Interpretation der Befunde Einwände angebracht.

Die Arbeiten von Büchel und Wagner (1996) und Haisken-De New, Büchel und Wagner (1996) geben einen empirischen Überblick über sozio-ökonomische Determinanten des Schulbesuchs ausländischer Kinder im Vergleich zu deutschen. Es wird gefragt, inwiefern die Bildungschancen von Migrantenkindern durch Charakteristika bedingt sind, die, unter Kontrolle der klassischen Einflußfaktoren, als zuwanderungsspezifisch zu betrachten sind (Büchel & Wagner 1996: 82). Ebenso wie Gang und Zimmermann knüpfen die Autoren an mikroökonomische Theorien an und beziehen als Datengrundlage das SOEP ein. Sie berücksichtigen verschiedene Variablenbündel zu Merkmalen des Kindes, des Haushaltes, dem Haushaltsvorstand, regionalen Aspekten sowie eine Reihe von Einflußgrößen, die nur auf Migrantenfamilien zutreffen. Bei den speziell auf die Migranten zugeschnittenen Faktoren



wird der deutschen Referenzpopulation jeweils der Maximalwert bei Deutschkenntnis, Assimilation und Aufenthaltsdauer und der Minimalwert bei Rückkehrabsicht zugewiesen, was zu schiefen Verteilungen bei den Prädiktoren und beim größten Teil der Stichprobe, den Deutschen, zu vollkommen fehlender Varianz führt (Nauck & Diefenbach 1997: 298). Bei den multivariaten Ergebnissen zeigt sich zunächst das hinlänglich „bekannte Muster, wonach die Bildungschancen von Kindern nach wie vor stark vom Bildungsniveau der Eltern, dem Sozialstatus und der Stabilität des Elternhauses geprägt werden“ (Büchel & Wagner : 1996: 93). Zudem wird nachgewiesen, daß Kinder aus Migrantenfamilien deutlich geringere Bildungschancen als jene aus deutschen Haushalten haben. Im Gegensatz zu Gang und Zimmermann (1996) können die Autoren zeigen, daß sich ein höheres Schulbildungsniveau der Eltern positiv auf den Schulerfolg auswirkt. Haisken-De New et al. (1996: 3) führen diese Divergenzen auf Stichprobenunterschiede zurück: Während Gang und Zimmermann in ihre Stichprobe nur Erwachsene aufnehmen, sind es hier die Kinder und damit unterschiedliche Kohorten. Leider begründen die Autoren nicht, warum diese Kohortenunterschiede bestehen und zu unterschiedlichen Resultaten führen (vgl. Nauck & Diefenbach 1997: 298). Büchel und Wagner (1996: 94) ziehen aus ihren Analysen weitreichende integrationspolitische Schlußfolgerungen. So schließen sie aus dem Resultat, daß der Assimilierungsgrad von größerer Bedeutung ist als die Sprachkenntnisse der Eltern, daß über sozialpolitische Maßnahmen die Assimilierungsbereitschaft bzw. -fähigkeit unterstützt werden müßte. Allerdings haben sie für ihre Berechnungen den Assimilierungsgrad lediglich über die Eßgewohnheiten operationalisiert und damit über der Frage, ob vorwiegend deutsche oder ausländische Gerichte zubereitet werden. Hieraus solch weitreichende Folgerungen abzuleiten, ist sicherlich nicht angemessen. Zu Recht stellen Nauck und Diefenbach (1997: 299f) deshalb fest, daß Effektivitätsüberlegungen für die Implementation praktischer Maßnahmen eine genaue Kausalanalyse der in Betracht gezogenen Faktoren voraussetzen, „da nur so entschieden werden kann, was Antezedenzbedingung und was Folge der implementierten Maßnahme ist; die umstandslose Umsetzung von Befunden aus blockweisen Regressionsanalysen in praktische Maßnahmen ist dagegen ziemlich riskant“ (Nauck & Diefenbach 1997: 299f).

Die bislang ausführlichste empirische Untersuchung zum Bildungsverhalten in Migrantenfamilien stammt von Alba, Handl und Müller (1994). Zunächst stellen sie Ausmaß und Art der Benachteiligung des ausländischen Nachwuchses im deutschen Bildungssystem fest; daraufhin geht es um die Frage, welche Faktoren für diese schlechte Positionierung verantwortlich sein könnten. Als theoretischen Hintergrund beziehen sie sich einerseits auf Aspekte der klassischen Ungleichheitsforschung und damit auf Einflüsse der sozialen Herkunft bzw. des sozio-ökonomischen Status, andererseits auf assimilationstheoretische Überlegungen, wonach zu erwarten ist, daß mit zunehmendem Verbleib in der Aufnahmegesellschaft Ungleichheiten über mehrere Generationen hinweg abnehmen. Dementsprechend richten sie in den empirischen Analysen ein besonderes Augenmerk auf Aufenthaltsdauer und Generationenstatus (vgl. Alba et al. 1994: 212). Ihre Untersuchungen führen sie auf der Basis des

Mikrozensus von 1989<sup>12</sup> und dreier Wellen des SOEPs durch. Der Mikrozensus wird zunächst herangezogen, um das Ausmaß der Benachteiligung von Migranten im deutschen Bildungssystem aufzuzeigen, wobei Deutsche, Türken, Jugoslawen, Italiener und Griechen gesondert betrachtet werden. Der Mikrozensus liefert hierfür insofern eine geeignete Grundlage, als die vergleichsweise hohen Fallzahlen Aussagen über die einzelnen ethnischen Gruppen erlauben. In den multivariaten Analysen werden ausschließlich solche Faktoren einbezogen, die für Deutsche und Migranten gleichermaßen angewandt werden können. Mit dem SOEP werden in einem zweiten Schritt ergänzend Aspekte des Migrationskontextes untersucht, die ja nur auf die verschiedenen eingewanderten Nationalitäten und nicht auf die Gruppe der Einheimischen zutreffen. Zunächst stellen Alba und seine Kollegen anhand deskriptiver Mikrozensusauswertungen ausführlich die Benachteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem dar. Migrantenkinder sind in Hauptschulen überrepräsentiert und verlassen häufiger das Bildungssystem ohne Lehrabschluß als ihre deutschen Mitschüler. Dabei differiert der Grad der Benachteiligung nach ethnischer Zugehörigkeit, wobei Türken und Italiener die schlechtesten Positionen einnehmen, Griechen dagegen besonders gut abschneiden. Diese Situation resultiert nicht nur aus der vergleichsweise niedrigen sozio-ökonomischen Herkunft von Migranten oder den Folgen einer späten Einreise in die Bundesrepublik; auch nach Kontrolle einer Vielzahl von Faktoren bleiben beträchtliche Unterschiede für bestimmte Gruppen bestehen (Alba et al. 1994: 234). In den Auswertungen mit dem SOEP zeigt sich außerdem, daß vor allem kulturelle Faktoren wie beispielsweise die im Elternhaus gesprochene Sprache, zusammen mit dem Grad der Kontinuität der Schullaufbahn in Deutschland, einen erheblichen Anteil der ethnischen Benachteiligung im Bildungssystem erklären (Alba et al. 1994: 233). Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Arbeit eher auf einer detaillierten Darstellung der Benachteiligung von Migrantenkindern im Bildungssystem als auf der Erklärung des Zustandekommens dieser ungleichen Bildungsmuster.

Die vorgestellte Auswahl einer Reihe empirischer Arbeiten zum Bildungsverhalten in Migrantenfamilien sollte einen Eindruck davon vermitteln, was bisher in diesem Bereich geleistet wurde. Ausgewählt wurden ausschließlich solche Arbeiten, welche den Versuch einer Erklärung der ungleichen Bildungsbeteiligung unternehmen, wohingegen die unzähligen deskriptiven Beiträge zu dieser Thematik vernachlässigt wurden. Meines Wissens existieren keine empirischen Untersuchungen, die sich mit *Entscheidungsprozessen in Migrantenfamilien* beschäftigen. Dies liegt wohl an der fehlenden geeigneten Datengrundlage, mit der sich die Entscheidungssituation an einem oder mehreren Bildungsübergängen in ausländischen Familien verfolgen ließe. Dementsprechend stützen sich die neueren Beiträge entweder auf Befunde der amtlichen Bildungsstatistik oder auf Sekundäranalysen von Bevölkerungsumfragen. Auch die bisherigen Erhebungen zur ersten Übergangentscheidung (vgl. Abschnitt 4.1) eignen sich kaum für eine adäquate Untersuchung der ablaufenden Prozesse. Nur vereinzelt wird

---

<sup>12</sup> 1989 konnte mit dem Mikrozensus zum letzten Mal zwischen Haupt-, Realschülern und Gymnasiasten bis einschließlich Klasse 10 unterschieden werden. Seitdem werden die verschiedenen Schulformen in den Klassen 5-10 zur Sekundarstufe I zusammengefaßt, so daß der Mikrozensus für die Untersuchung von Bildungsverhalten nur noch bedingt einsetzbar ist (vgl. Schimpl-Neimanns 1998).

überhaupt die Variable „Nationalität“ erhoben. Und selbst in diesem Fall kann davon ausgegangen werden, daß Migranten in der Stichprobe unterrepräsentiert sind. Die Fragebögen sind auf deutsch verfaßt und können deshalb nicht von allen ausländischen Familien problemlos beantwortet werden. Zudem kann vermutet werden, daß deutsche Sprachkompetenz als Selektionskriterium wirkt und dazu führt, daß nur eine bestimmte Gruppe von Migranten erreicht wird. Und schließlich ist das Bildungsverhalten in diesen Familien in einen spezifischen Migrationskontext eingebunden, der in den bisherigen Untersuchungen nicht erfaßt wurde.

### **4.3 Anforderungen an eine empirische Studie zu Bildungsentscheidungen**

Wie in den vorangegangenen zwei Abschnitten zu zeigen versucht wurde, weisen sowohl die empirischen Beiträge zum schichtspezifischen Entscheidungsverhalten am ersten Bildungsübergang als auch zum Bildungsverhalten in Migrantenfamilien eine Reihe von Defiziten auf, die es erschweren, die tatsächlich ablaufenden Entscheidungsprozesse zu verfolgen. Deshalb soll abschließend versucht werden, eine Reihe von Anforderungen zu formulieren, die an eine empirische Studie, welche das Zustandekommen von Bildungsentscheidungen untersuchen will, zu stellen sind. Welche Aspekte sind zu berücksichtigen? Welche Modifikationen der Untersuchungsdesigns sind gegebenenfalls vorzunehmen?

Ein grundsätzliches Problem bisheriger Erhebungen liegt zunächst darin, daß eine systematische Verbindung zwischen theoretischer Erklärung und erfolgter Erhebung häufig nur unzureichend hergestellt wird oder schlichtweg fehlt. Die Variablen werden oftmals aus Einzelhypothesen abgeleitet, die jedoch weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Dies führt dazu, daß zwar die Wirkungsweise unterschiedlicher Einflußgrößen auf die Bildungsentscheidung analysiert werden kann, daß diese Faktoren jedoch nicht in direkter Verbindung zu einer theoretischen Erklärung stehen bzw. sich aus dieser ableiten lassen. Eine erste grundsätzliche und eigentlich selbstverständliche Anforderung liegt also darin, eine *theoretische Erklärung von Bildungsentscheidungen als Ausgangspunkt* zu wählen.

Um typische Bildungsmuster einer bestimmten Bevölkerungsgruppe und damit ihre Benachteiligung in der Gesamtgesellschaft erklären zu können, ist es notwendig, geeignete Kontrollgruppen heranzuziehen. Will man so wie Fauser und seine Kollegen (1984, 1985, 1987) beispielsweise herausfinden, welche speziellen Bedingungen des Arbeitermilieus dazu führen, daß in dieser Gruppe besonders häufig die nachteiligsten Bildungsgänge gewählt werden, so reicht es nicht aus, hierzu lediglich Arbeiter heranzugreifen. Statt dessen müssen die als bedeutsam erachteten Randbedingungen des Arbeitermilieus mit denen in anderen Bevölkerungsgruppen verglichen werden, um feststellen zu können, welche Gründe für die Besonderheiten der Arbeitergruppe in Hinblick auf ihr Schulwahlverhalten relevant sind. Genausowenig reicht es für eine Erklärung des Bildungsverhaltens in Migrantenfamilien aus, sich ausschließlich auf Migranten zu konzentrieren, da hierüber nicht geklärt werden kann, welche spezifischen Bedingungen für die Unterschiede zur autochthonen Bevölkerung verantwortlich sind. Neben einem Vergleich zur deutschen, einheimischen Bevölkerung können dabei auch die verschiedenen ethnischen Gruppen miteinander verglichen werden. Als zweite Anforderung läßt sich

damit festhalten: Will man das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten und damit typische Variationen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen untersuchen, so sind *geeignete Vergleichsgruppen* heranzuziehen.

Um tatsächlich den Entscheidungs*prozeß* verfolgen können, ist es – drittens - hilfreich, die ablaufenden Vorgänge über eine gewisse Zeitspanne hinweg zu verfolgen und dementsprechend *Befragungen zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten* durchzuführen. Eine einmalige Messung zum Zeitpunkt als die Entscheidung bereits feststeht und sich das Kind in der neuen Schulform befindet zwingt dazu, auf die vorausgegangenen Entscheidungsprozesse schließen zu müssen, statt diese in der Situation selbst untersuchen zu können. Befragt man dagegen die Familien vor der Bildungsentscheidung, möglichst zu einem Zeitpunkt, an dem sich die Eltern mit der bevorstehenden Entscheidung unmittelbar auseinandersetzen und dabei ihre Kalkulationen durchführen, so wird es möglich, die relevanten Vorgänge zu verfolgen. Eine Erhebung, die zudem die schließlich erfolgte Entscheidung einbezieht und dabei auch berücksichtigt, wie sich das Kind in der gewählten Schulform bewährt, ist darüber hinaus in der Lage, die Entscheidungssituation mit den Resultaten der Bildungsentscheidung in Verbindung zu bringen. Aufschlußreich wäre auch eine Ausgangserhebung einige Zeit bevor die Entscheidung ansteht, etwa zu Beginn der 4. Klasse oder bereits in der 3. Klasse, die zunächst darüber Auskunft gibt, welche Bildungslaufbahn sich die Eltern – noch losgelöst von der unmittelbaren Entscheidungssituation - für ihre Kinder vorstellen und welche Mindestanforderungen sie haben. Je mehr Zeitpunkte einbezogen werden, desto genauer lassen sich die ablaufenden Prozesse verfolgen. Ein gutes Beispiel einer solchen Vorgehensweise liefert das aktuelle Projekt „Schulwahlverhalten in Berlin und Brandenburg“ (vgl. Merrens et al. 1997, Wessel et al. 1997), in dem zu vier verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Aspekte erfaßt werden. Selbstverständlich sind aufgrund zeitlicher und finanzieller Restriktionen derart umfangreiche Erhebungen nicht immer möglich. Dennoch muß, ausgehend von der jeweiligen Fragestellung, stets überlegt werden, welches (Minimal-)Design unbedingt notwendig ist.

Bei der Diskussion der theoretischen Beiträge im vorangegangenen Kapitel zeigte sich, daß in den meisten Arbeiten die Angst vor einem möglichen Statusverlust als die treibende Kraft im Entscheidungsprozeß betrachtet wird, die in verschiedenen Schichten typische Bildungsentscheidungen hervorruft (z.B. Boudon 1974). Allerdings ist es fraglich, ob die bisherige Messung von Aspirationen in der Lage ist, diese zentrale These tatsächlich empirisch zu überprüfen. In den meisten Erhebungen werden lediglich die Bildungswünsche der Eltern erfragt. Um aber tatsächlich zu erfahren, ob ein eventueller Statusverlust eine Bedrohung darstellt und damit ein bestimmtes Entscheidungsverhalten hervorruft, ist ein differenzierteres Instrumentarium vonnöten. Dieses müßte die dominanten Bildungsstandards der Bezugsgruppen einbeziehen und ebenso Modifikationen von und das Festhalten an den als bedeutsam erachteten Bildungszielen - insbesondere in Anbetracht schulischer Schwierigkeiten - berücksichtigen. Auf diese Weise könnten nicht nur abstrakte Wünsche und Zielvorstellungen erfaßt, sondern in Bezug zu den in der jeweiligen Bezugsgruppe herrschenden Bildungsstandards gesetzt werden, wobei auch die Handlungsoptionen, die verschiedenen Bevölkerungsgruppen bei der Verfolgung dieser Zielsetzungen zur Verfügung stehen, einbezogen werden. Zielvorstellungen können nicht

losgelöst von der unmittelbaren Umgebung und den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, die durch die Ressourcenausstattung vorgegeben sind, betrachtet werden. Genau dies ist mit Unterschieden in den sozialen Produktionsfunktionen gemeint. Die vierte Anforderung richtet sich damit auf die *Entwicklung eines geeigneten Meßinstruments für Bildungsaspirationen*. Gerade dieses Kriterium der angemessenen Erhebung von Bildungsaspirationen ist auch für Migrantenfamilien von besonderer Bedeutung. Einerseits scheint sich diese Bevölkerungsgruppe erstaunlich hohe Bildungsziele zu setzen, die teilweise sogar die der Deutschen übersteigen (vgl. Boos-Nünning 1989, Boos-Nünning & Hohmann 1989: 49, Boos-Nünning et al. 1990, Damanakis 1987, Gerstenmaier & Hamburger 1974: 280, Kanavakis 1989: 5f, Mehrländer et al. 1996: 220, Neumann 1980, Wilpert 1980, 1981); andererseits stellt sich die Frage, wie sich diese hochgesteckten Bildungsziele in Anbetracht des tatsächlichen Bildungsverhaltens im deutschen Bildungssystem plausibel machen lassen. Eine entsprechende Messung dieser Zielsetzungen, welche die in den (eigenethnischen) Bezugsgruppen gesetzten Bildungsstandards berücksichtigt, sollte in der Lage sein, diesen widersprüchlichen Sachverhalt aufzuklären. Mit der einfachen Messung über eine Frage nach dem Motto „Welchen Bildungsabschluß wünschen Sie sich für ihre Kinder?“ ist es offensichtlich nicht getan.

Eine mögliche Erweiterung des Untersuchungsdesigns ergibt sich, will man die Länderunterschiede im Ausmaß der Bildungsungleichheit erklären. In der Bundesrepublik zeigen sich zwischen verschiedenen Bundesländern deutliche Unterschiede im Bildungsverhalten; noch offensichtlicher treten solche Divergenzen im internationalen Vergleich zutage. Bildungsungleichheit und ihre Stabilität weist als generelles Charakteristikum zunächst vor allem auf Gemeinsamkeiten des Phänomens in verschiedenen Ländern hin; d.h. Faktoren, die in einem Kontext ein bestimmtes Entscheidungsverhalten auslösen, werden in anderen Ländern ähnliche Variationen hervorrufen. Worauf lassen sich dann aber die Länderunterschiede zurückführen? Die Antwort liegt vermutlich in den unterschiedlichen institutionellen Randbedingungen der Bildungssysteme der verschiedenen Länder, über die in manchen Fällen für die benachteiligten Bevölkerungsgruppen Zusatzanreize für höhere Bildungsinvestitionen geschaffen werden. So scheint sich insbesondere eine frühe erste Bildungsentscheidung nachteilig für die unteren Schichten auszuwirken ebenso wie hohe Bildungskosten gerade in diesen Gruppen eine ungleich schwerwiegendere Belastung darstellen. Erikson und Jonsson (1996: 57) gehen davon aus, daß sich Schwedens „Sonderstatus“ hinsichtlich einer vergleichsweise geringen Bildungsungleichheit genau hierauf zurückführen läßt: Es gibt keine frühen Verzweigungspunkte im Schulsystem und die Bildungskosten sind vergleichsweise gering.

Darüber hinaus ergeben sich zwei zusätzliche Anforderungen speziell für die Untersuchung ausländischer Familien: Zunächst müssen die *spezifischen Bedingungen der Migrationsbiographie und des Migrationskontextes* berücksichtigt werden (vgl. Hopf 1987, Esser 1990); darüber hinaus muß die *Erreichbarkeit von Migranten* gesichert werden – in erster Linie über eine Befragung, die in der jeweiligen Herkunftssprache durchgeführt wird. Ausgehend von einer so gewonnenen Datengrundlage sollte es möglich sein, eine theoretische Erklärung ungleicher Bildungsmuster empirisch zu überprüfen.

## 5 Schlußbemerkung

Ziel des vorliegenden Arbeitsberichts war es, einen Überblick über den Stand der Forschung zu Bildungsungleichheit und Bildungsentscheidungen zu geben, wobei sich das Interesse vor allem auf die Frage der Entstehung schichtspezifischer und ethnischer Ungleichheiten im Bildungssystem richtete. In einem ersten Schritt wurde hierzu die Entwicklung der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung im Zeitverlauf mit ihren jeweiligen Forschungsschwerpunkten geschildert: die schichtspezifische Sozialisationsforschung, die Untersuchung von Mobilitätsprozessen und schließlich in den letzten Jahren die Beschäftigung mit Veränderungen im Ausmaß der Bildungsungleichheit sowie mit dem Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt. Es wurde gezeigt, daß sich in den jeweiligen Etappen eine Reihe von Problemen ergeben, die sowohl den theoretischen Rahmen als auch die empirischen Befunde betreffen. Neben einer Strukturierung des Forschungsfeldes sollte dieser Überblick auch verdeutlichen, daß, trotz intensiver Beschäftigung mit Bildungsungleichheiten, Fragen der Entstehung ungleicher Bildungsbeteiligung vergleichsweise wenig Raum in den Arbeiten dieser Forschungsrichtung einnehmen. Ausgehend von dieser Bestandsaufnahme wurde dann eine Auswahl derjenigen theoretischen Beiträge vorgestellt und diskutiert, die sich mit dieser bislang nur vereinzelt behandelten Frage der Erklärung von Bildungsentscheidungen beschäftigen. Die jeweiligen Autoren modellieren die Entscheidungssituation in den Familien an den verschiedenen Übergängen des Bildungssystems. Sie erklären typische Unterschiede zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen aus systematischen Variationen der Modellparameter Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Die Übereinstimmung der unterschiedlichen theoretischen Vorschläge legt eine Integration in ein allgemeines theoretisches Modell nahe, das im Anschluß an die Darstellung skizziert wurde. Und schließlich wurde in einem letzten Schritt auf eine Reihe von empirischen Studien eingegangen, die sich zum einen mit der Entscheidungssituation am ersten Bildungsübergang zum Ende der Grundschulzeit, zum anderen mit dem Bildungsverhalten in Migrantenfamilien beschäftigen. Es wurde auf eine Reihe von Defiziten verwiesen, insbesondere auf die mit der schlechten Datenlage verbundenen Schwierigkeiten, weshalb Entscheidungsprozesse bislang nicht angemessen verfolgt werden können. Dementsprechend wurden eine Reihe von Anforderungen formuliert, die an eine zukünftige Erhebung zu stellen sind, welche die empirische Überprüfung einer entsprechenden theoretischen Modellierung ermöglichen soll.

Welche Schlußfolgerungen bzw. Anhaltspunkte für die zukünftige Forschung ergeben sich aus diesem Überblick?

- Angesichts des Fortbestehens ungleicher Bildungsmuster mit nur geringfügigen Veränderungen im Zeitverlauf muß die Beschäftigung mit Bildungsungleichheiten nach wie vor zentrales Anliegen der Bildungsforschung sein.
- Die bislang unzureichende Erklärung des Phänomens erfordert eine entsprechende theoretische Modellierung auf der Individualebene und ihre empirische Prüfung anhand von Individualdaten.
- Die Klärung und entsprechende Prüfung der relevanten Mechanismen, die in verschiedenen Bevölkerungsgruppen das jeweils typische Entscheidungsverhalten hervorrufen, ist unabdingbar, will

man praktische Maßnahmen zur Reduzierung dieser Ungleichheiten vorschlagen. Nur wer weiß, welche Prozesse ablaufen, ist in der Lage, für eventuelle Implementationen von Policies die Folgen abschätzen zu können.

- Insbesondere bei der Untersuchung des Bildungsverhaltens in Migrantenfamilien lassen sich ohne entsprechende Datengrundlage nur schwerlich weitere Erklärungsfortschritte erzielen. Deshalb müssen hier geeignete Daten erhoben werden, die es erlauben, die Entscheidungsprozesse in verschiedenen ethnischen Gruppen zu verfolgen.
- Ein besonderes Augenmerk muß sich dabei auf die Setzung und die Verfolgung von Bildungszielen richten. Bildungsaspirationen dürfen dabei nicht nur als abstrakte Zielvorstellungen oder einfache Wünsche erfaßt werden, sondern sollten mit Blick auf die Realisierungsmöglichkeiten und die in der jeweiligen Bezugsgruppe vorherrschenden Bildungsstandards untersucht werden.
- Spannend wäre es zudem in einem nächsten Schritt eine vergleichende Analyse vorzunehmen. Über einen solchen Ländervergleich – sowohl zwischen Bundesländern als auch zwischen Nationen - könnte die Bedeutung von institutionellen Rahmenbedingungen in verschiedenen Bildungssystemen für das Ausmaß der Bildungsungleichheit untersucht werden. Vermutlich können über bestimmte Veränderungen solcher Randbedingungen für benachteiligte Bevölkerungsgruppen Zusatzanreize geschaffen werden, die sich förderlich auf deren Bildungsbeteiligung auswirken. Ein entsprechender Vergleich ist vor allem mit Blick auf praktische, bildungspolitische Maßnahmen von großer Bedeutung.

## 6 Literaturverzeichnis

- Abrahams, Frederick F. und Ingrid N. Sommerkorn (1976): Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation, in: Hurrelmann, Klaus (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek: Rowohlt, S. 70-89.
- Alba, Richard D., Johann Handl und Walter Müller (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (2): 209-237.
- Apitzsch, Gisela (1990a): Schulerfolg und Sonderschulaufnahme. Eine nationalitätenspezifische Analyse (Teil 1), Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 18 (11): 506-512.
- Apitzsch, Gisela (1990b): Schulerfolg und Sonderschulaufnahme. Eine nationalitätenspezifische Analyse (Teil 2), Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 18 (12): 552-557.
- Ausländerbeauftragte der Bundesregierung (1997): Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft, Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 7, Bonn.
- Bargel, Tino (1973): Probleme der Rezeption empirischer Sozialisationsforschung, in: Walter, Heinz (Hg.), Sozialisationsforschung, Band 1, Stuttgart: Frommann, S. 119-138.
- Baur, Rita (1972): Elternhaus und Bildungschancen. eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule, Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Band 4, Weinheim: Beltz.
- Becker, Gary S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, 3. Aufl., Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf (1998): Rationale Bildungsentscheidungen, Chancengleichheit und Bildungserfolg von ostdeutschen Jugendlichen in Armut, unveröff. Manuskript, Technische Universität Dresden.
- Becker, Rolf (1999a): Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozeß. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozio-ökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51 (1): 55-79.
- Becker, Rolf (1999b): Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990, erscheint in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Becker, Rolf (1999c): Klassenlage und rationale Bildungsentscheidungen. Eine empirische Überprüfung werterwartungstheoretischer Erklärungsansätze zu klassendifferenzierenden Bildungschancen, unveröff. Manuskript, Technische Universität Dresden.
- Bender, Stefan und Werner Karr (1993): Arbeitslosigkeit von ausländischen Arbeitnehmern. Ein Versuch, nationalitätenspezifische Arbeitslosenquoten zu erklären, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2: 192-203.
- Bender, Stefan und Wolfgang Seifert (1996): Zuwanderer auf dem Arbeitsmarkt: Nationalitäten- und geschlechtsspezifische Unterschiede, Zeitschrift für Soziologie 25 (6): 473-495.
- Bender-Szymanski, Dorothea und Hermann-Günter Hesse (1987): Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht, Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 28, Köln: Böhlau.
- Bernstein, Basil (1971): Sozio-Kulturelle Determinanten des Lernens mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4: 52-79.



- Bertram, Hans (1976): Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, *Zeitschrift für Soziologie* 5 (2): 103-117.
- Bertram, Hans (1981): *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancengleichheit*, Soziologische Texte 121, Darmstadt: Luchterhand.
- Blau, Peter M. und Otis D. Duncan (1967): *The American Occupational Structure*, New York: Wiley.
- Blaug, Mark (1976): *An Introduction to the Economics of Education*, Harmondsworth: Penguin.
- Blossfeld, Hans-Peter (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch gesellschaftlichen Wandel, *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1): 45-64.
- Blossfeld, Hans-Peter (1993): Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany, in: Shavit et al. (Hg.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder: Westview Press, S. 51-74.
- Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Shavit (1993): Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries, in: Shavit et al. (Hg.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder: Westview Press, S. 1-23.
- Bolder, Axel (1978): *Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu*, Frankfurt: Campus.
- Bofinger, Jürgen (1990): *Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern. Schulwahl und Schullaufbahnen an Gymnasien, Real- und Wirtschaftsschulen von 1974/75 bis 1986/87*, München: Ehrenwirth.
- Boos-Nünning, Ursula (1989): Berufswahl türkischer Jugendlicher. Entwicklung einer Konzeption für die Berufsberatung, *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 121, Nürnberg: IAB.
- Boos-Nünning, Ursula (1994): Familie, Jugend und Bildungsarbeit, in: Bade, Klaus (Hg.), *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*, München: Beck, S. 43-48, 164-179.
- Boos-Nünning, Ursula und Manfred Hohmann (1989): The Educational Situation of Migrant Workers' Children in the Federal Republic of Germany, in: Eldering, Lotte et al. (Hg.), *Different Cultures Same School. Ethnic Minority Children in Europe*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger, S. 39-59.
- Boos-Nünning, Ursula et al. (1990): Berufswahlsituation und Berufswahlprozesse griechischer, italienischer und portugiesischer Jugendlicher, *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 140, Nürnberg: IAB.
- Böttcher, Wolfgang (1985): *Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung*, Bochum: Schallwig.
- Böttcher, Wolfgang (1991): Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989, *Deutsche Schule* 83: 151-161.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2*, Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett.

- Brauns, Hildegard, Walter Müller und Susanne Steinmann (1997): Educational Expansion and Returns to Education, Arbeitspapier AB I/23, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Breen, Richard und John H. Goldthorpe (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory, *Rationality and Society* 9 (3): 275-305.
- Büchel, Felix und Gert Wagner (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland - Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern, in: Zapf, Wolfgang et al. (Hg.), *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt, Sozio-ökonomische Daten und Analysen für die Bundesrepublik Deutschland 7*, Frankfurt: Campus, S. 80-96.
- Chiswick, Barry R. (1988): Differences in Education and Earnings across Racial and Ethnic Groups. Tastes, Discrimination, and Investments in Child Quality, *Quarterly Journal of Economics* 103 (3): 571-597.
- Coleman, James S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*, Washington: U.S. Government Print. Office.
- Coleman, James S. (1994): *Foundations of Social Theory*, 2. Aufl., Cambridge: Belknap.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg: Nannen.
- Damanakis, Michael (1987): Bildungsvorstellungen griechischer Eltern, *Deutsch Lernen* 12 (1): 22-53.
- Dietz, Frido (1987): Entwicklung und Struktur der beschäftigten ausländischen Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich zwischen Ausländern und Deutschen, in: Hönekopp, Elmar (Hg.), *Aspekte der Ausländerbeschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 114, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 67-143.
- Ditton, Hartmut (1987): Familie und Schule als Bereich des kindlichen Lebensraums. Eine empirische Untersuchung, *Europäische Hochschulschriften* 318, Frankfurt: Lang.
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen, Weinheim: Juventa.
- Ditton, Hartmut (1995): Ungleichheitsforschung, in: Rolff, Hans-Günter (Hg.), *Zukunftsfelder der Schulforschung*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 89-124.
- Dohle, Karen und Anne Wessel (1996): Familiäre Voraussetzungen für Bildungsaspirationen von Eltern in den neuen Bundesländern, in: Möller, Renate et al. (Hg.), *Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung*, Münster: Waxmann, S. 79-87.
- Eldering, Lotte und Jo Kloprogge (1989): *Different Cultures Same School. Ethnic Minority Children in Europe*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Erikson, Robert und Jan O. Jonsson (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case, in: Erikson, Robert et al. (Hg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Stockholm: Westview Press, S. 1-63.
- Esser, Hartmut (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher, in: Esser, Hartmut et al. (Hg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Studien zur Sozialwissenschaft* 97, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 127-146.
- Esser, Hartmut (1996): What is Wrong with 'Variable Sociology'!?, *European Sociological Review* 12 (2): 159-166.

- Fase, Willem (1994): *Ethnic Divisions in Western European Education*, Münster: Waxmann.
- Fausser, Richard (1984): *Der Übergang auf weiterführende Schulen. Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen*, Projekt: *Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien Abschlußbericht 1*, Universität Konstanz.
- Fausser, Richard, Rudolf Pettinger und Norbert Schreiber (1985): *Der Übergang von Arbeiterkindern auf weiterführende Schulen. Bedingungen für Bildungserwartungen und Schulentscheidungen bei Familien angelernter Arbeiter und Facharbeiter*, Projekt: *Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien Abschlußbericht 2*, Universität Konstanz.
- Fausser, Richard und Norbert Schreiber (1987): *Schulwünsche und Schulwahlentscheidungen in Arbeiterfamilien*, in: Bolder, Axel et al. (Hg.), *Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Reihe Arbeit 19, Bonn: Neue Gesellschaft, S. 31-58.
- Filtzinger, Otto et al. (1996): *Die berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher in Deutschland*, *Interdisziplinäre Europäische Studien - INTEREST 3*, Frankfurt: IKO.
- Freytag, Hans L. und Carl C. von Weizsäcker (1969): *Das Heidelberger Projekt*, in: dies. (Hg.), *Schulwahl und Schulsystem. Modelltheoretische Entwürfe - Verlaufsstatistische Analysen*, Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 1, Weinheim: Beltz, S. 13-32.
- Fröhlich, Dieter (1978): *Arbeitserfahrung und Bildungsverhalten. Der Einfluß der Arbeitswelt auf die elterliche Schulwahl*, *Untersuchungen des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen*, Frankfurt: Campus.
- Gambetta, Diego (1987): *Where They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge: University Press.
- Gang, Ira N. und Klaus F. Zimmermann (1996): *Is Child Like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin*, Working Paper, München.
- Geißler, Rainer (1987): *Soziale Schichtung und Bildungschancen*, in: Geißler, Rainer (Hg.), *Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Enke, S. 79-110.
- Gerstenmaier, Jochen und Franz Hamburger (1974): *Bildungswünsche ausländischer Arbeiterkinder. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Kindern*, *Soziale Welt* 25: 278-293.
- Glumper, Edith (1990): *Das neue "Sitzenbleiberelend". Selektive Grundschule - nur noch für ausländische Kinder?*, *Lernen in Deutschland* 3: 76-86.
- Goldthorpe, John H. (1996): *Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment*, *British Journal of Sociology* 47 (3): 481-505.
- Graaf, Paul M. de (1988): *Parentals' Financial and Cultural Resources, Grades, and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany*, *European Sociological Review* 4 (3): 209-221.
- Gresser-Spitzmüller, Ruth (1973): *Lehrerurteil und Bildungschancen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Grundschullehrers auf die Wahl weiterführender Schulen*, Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 9, Weinheim: Beltz.
- Grimm, Susanne (1966): *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung*, München: Barth.
- Grimm, Susanne (1987): *Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz*, München: Ehrenwirth.

- Haisken-DeNew, John P., Felix Büchel und Gert G. Wagner (1996): Assimilation and other Determinants of School Attainment in Germany: Do Immigrant Children Perform as well as Germans?, Working Paper 141, DIW, Berlin.
- Handl, Johann (1985): Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt?, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37: 698-722.
- Hansen, Rolf (1993): Quantitative Entwicklungen und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD, Dortmund: Projekt.
- Hansen, Rolf und Hans-Günther Rolff (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb - Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen, in: Rolff, Hans-Günther et al. (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* 6, Weinheim: Juventa, S. 45-79.
- Hauser, Robert M., Shu-Ling Tsai und William H. Sewell (1983): A Model of Stratification with Response Error in Social and Psychological Variables, *Sociology of Education* 56: 20-46.
- Helberger, Christof und Helene Palamidis (1989): Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage, in: Döring, Peter A. (Hg.), *Bildung in sozioökonomischer Sicht. Festschrift für Hasso von Recum zum 60. Geburtstag*, Köln: Böhlau, S. 205-220.
- Henz, Ursula (1996): Intergenerationale Mobilität. Methodische und empirische Untersuchungen, *Studien und Berichte* 63, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Henz, Ursula (1997): Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholtten Bildungsabschlüssen., in: Becker, Rolf (Hg.), *Generationen und sozialer Wandel. Generationsdynamik, Generationsbeziehungen und Differenzierung von Generationen*, Opladen: Leske & Budrich, S. 111-133.
- Henz, Ursula und Ineke Maas (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47 (4): 605-633.
- Herrmann, Helga (1995): Ausländische Jugendliche in Ausbildung und Beruf, *Aus Politik und Zeitgeschichte* B35: 23-29.
- Hopf, Diether (1987): Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler, *Studien und Berichte* 44, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hyman, Herbert H. (1966): The Value System of Different Classes. A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification, in: Bendix, Reinhard et al. (Hg.), *Class, Status, and Power. Social Stratification in Comparative Perspective*, 2. Aufl., New York: Free Press, S. 488-499.
- Jencks, Christopher et al. (1973): *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Harper.
- Jeschek, Wolfgang (1998): Integration junger Ausländer in das Bildungssystem kommt kaum noch voran, *DIW-Wochenbericht* 65 (24): 417-426.
- Kanavakis, Michalis (1989): Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Untersuchung über ihre Entstehungsgründe und -bedingungen sowie über die pädagogischen Motive der griechischen Auswanderer, Frankfurt: Lang.
- Keeves, John P., Christian Morgenstern und Lawrence J. Saha (1991): Educational Expansion and Equality of Opportunity, *International Journal of Educational Research* 15: 61-80.
- Keller, Suzanne und Marisa Zavalloni (1964): Ambition and Social Class: A Respecification, *Social Forces* 43: 58-70.

- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, Studien und Berichte 53, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kornmann, Reimer und Christoph Klingele (1996): Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern, Zeitschrift für Heilpädagogik 1: 2-9.
- Kornmann, Reimer und Christopher Schnattinger (1989): Sonderschulüberweisungen ausländischer Kinder, Bevölkerungsstruktur und Arbeitsmarktlage. Oder: Sind Ausländerkinder in Baden-Württemberg "dümmer" als sonstwo?, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 9 (3): 195-203.
- Krais, Beate (1983): Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur?, in: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen: Schwartz, S. 199-220.
- Krais, Beate (1994): Erziehungs- und Bildungssoziologie, in: Kerber, Harald et al. (Hg.), Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen, Reinbek: Rowohlt, S. 556-576.
- Krais, Beate (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bolder, Axel et al. (Hg.), Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit, Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit, Opladen: Leske & Budrich, S. 118-146.
- Krappmann, Lothar, Ulrich Oevermann und K. Kreppner (1976): Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung?, in: M. Rainer Lepsius (Hg.), Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart: Enke, S. 258-264.
- Kristen, Cornelia (1998): Bildung als Entscheidung. Eine Bestandsaufnahme der theoretischen Beiträge und die Entwicklung eines allgemeinen Modells, Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Lauterbach, Wolfgang und Andreas Lange (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I, in: Mansel, Jürgen et al. (Hg.), Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern, Reihe Kindheitsforschung 9, Opladen: Leske & Budrich, S. 106-128.
- Lehmann, Rainer H., Rainer Peek und Rüdiger Gänsfuß (1997): Aspekte der Lehrausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Amt für Schule Hamburg, Hamburg.
- Lindenberg, Siegwart (1989): Social Production Functions, Deficits, and Social Revolutions. Prerevolutionary France and Russia, Rationality and Society 1 (1): 51-77.
- Lindenberg, Siegwart (1990): Rationalität und Kultur. Die verhaltenstheoretische Basis des Einflusses von Kultur auf Transaktionen, in: Haferkamp, Hans (Hg.), Sozialstruktur und Kultur, Frankfurt: Suhrkamp, S. 249-287.
- Lindenberg, Siegwart und Bruno Frey (1993): Alternatives, Frames, and Relative Prices: A Broader View of Rational Choice Theory, Acta Sociologica 36: 191-205.
- Lützens, Charlotte (1971): Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: Heintz, Peter (Hg.), Soziologie der Schule, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 4, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22-39.
- Lüttinger, Paul und Bernhard Schimpl-Neimanns (1993): Amtliche Bildungsstatistik und empirische Sozialforschung, Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 10 (1): 103-152.

- Mare, Robert D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions, *Journal of the American Statistical Association* 75 (370): 295-305.
- Marbach, Jan (1985): Zur Entstehung elterlicher Schulwünsche, in: Fauser, Richard et al. (Hg.), *Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. Beiträge zu schulischen und beruflichen Ausbildungsentscheidungen*, München: DJI.
- Mehrländer, Ursula, Carsten Ascheberg und Jörg Ueltzhöffer (1996): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung '95, Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung 263, Bonn.
- Meijnen, G. W. und Jules L. Peschar (1991): Comparing Opportunity. Further Research on Educational Opportunity, *International Journal of Educational Research* 15: 1-121.
- Merkens, Hans et al. (1997): Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg, *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* 37: 255-276.
- Meulemann, Heiner (1985): *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*, Frankfurt: Campus.
- Meulemann, Heiner (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik, in: Glatzer, Wolfgang (Hg.), *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur, Soziale Indikatoren XV*, Frankfurt: Campus, S. 123-156.
- Mincer, Jacob (1962): On-The-Job Training: Costs, Returns, and some Implications, *Journal of Political Economy* 70 (2): 50-79.
- Müller, Walter (1972): Bildung und Mobilitätsprozeß. Eine Anwendung der Pfadanalyse, *Zeitschrift für Soziologie* 1 (1): 65-84.
- Müller, Walter (1975): Familie, Schule, Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik, *Studien zur Sozialwissenschaft* 25, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Walter und Dietmar Haun (1993): Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit, in: Glatzer, Wolfgang (Hg.), *Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa, Soziale Indikatoren XVII*, Frankfurt: Campus, S. 225-268.
- Müller, Walter und Dietmar Haun (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46 (1): 1-42.
- Müller, Walter und Wolfgang Karle (1993): Social Selection in Educational Systems in Europe, *European Sociological Review* 9 (1): 1-23.
- Müller, Walter und Karl U. Mayer (1976): Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus, *Gutachten für den Deutschen Bildungsrat* 42, Stuttgart: Klett.
- Narzi, Heiderose (1981): *Ausländerkinder an Sonderschulen*, DJI Materialien zur Ausländerarbeit, München: DJI Verlag.
- Nauck, Bernhard (1994): *Bildungsverhalten in Migrantenfamilien*, in: Büchner, Peter et al. (Hg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*, Materialien zum 5. Familienbericht 4, München: DJI Verlag, S. 105-141.
- Nauck, Bernhard und Heike Diefenbach (1997): *Bildungsbeteiligung von Kindern und Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme*, in: Schmidt, Folker (Hg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 289-307.

- Neumann, Ursula (1980): *Erziehung ausländischer Kinder*, Düsseldorf: Schwann.
- Nuber, Franz (1984): *Italienische Kinder in Schulen für Lernbehinderte. Zur Situation in Baden-Württemberg*, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 35 (10): 692-700.
- Oevermann, Ulrich et al. (1976): *Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen. Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit, gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg*, *Zeitschrift für Soziologie* 5 (2): 167-199.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*, München: Piper.
- Peisert, Hansgert und Ralf Dahrendorf (1967): *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963*, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 6, Villingen: Neckar-Verlag.
- Pettinger, Rudolf (1985): *Elternhaus und Schule - ein distanzierendes Verhältnis. Eltern-Lehrer-Kontakte im vierten bzw. sechsten Schuljahr in einigen Bundesländern*, in: Fauser, Richard et al. (Hg.), *Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. Beiträge zu schulischen und beruflichen Ausbildungsentscheidungen*, München: DJI.
- Preuß, Otmar (1968): *Soziale Determinanten im Urteil von Volksschullehrern über die Eignung von Schülern für weiterführende Schulen*, Dissertation, Universität Münster.
- Preuß, Otmar (1970): *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers*, Weinheim: Beltz.
- Rodax, Klaus (1995): *Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 20 (1): 3-27.
- Rodax, Klaus und Norbert Spitz (1978): *Sozialstatus und Schulerfolg*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rolff, Hans-Günter (1997): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*, 10. überarb. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Rosen, Bernard C. (1956): *The Achievement Syndrome: A Psychocultural Dimension of Social Stratification*, *American Sociological Review* 21: 203-211.
- Rosenthal, Robert und Lenore Jacobsen (1971): *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*, Weinheim: Beltz.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (1998): *Analysemöglichkeiten des Mikrozensus*, *ZUMA-Nachrichten* 42 (22): 91-119.
- Schultz, Theodore W. (1961): *Investment in Human Capital*, *American Economic Review* 51 (1): 1-17.
- Seifert, Wolfgang (1992): *Die Zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtung in der Berufseinstiegsphase*, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44 (4): 677-696.
- Sesselmeier, Werner und Gregor Blauermeil (1990): *Arbeitsmarkttheorien*, Heidelberg: Physica.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller und Alejandro Portes (1969): *The Educational and Early Occupational Attainment Process*, *American Sociological Review* 34: 82-92.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller und George W. Ohlendorf (1970): *The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision*, *American Sociological Review* 35: 1014-1027.

- Shavit, Yossi und Hans-Peter Blossfeld (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder: Westview Press.
- Shavit, Yossi und Walter Müller (1998): *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford: Clarendon.
- Shimbori, Michiya (1979): *Sociology of Education*, *International Review of Education* 25: 393-413.
- Sommerkorn, Ingrid N. (1993): *Soziologie der Bildung und Erziehung*, in: Korte, Hermann et al. (Hg.), *Einführung in Spezielle Soziologien, Einführungskurs Soziologie IV*, Opladen: Leske & Budrich, S. 29-55.
- Spaun, Karin von (1989): *Sind italienische Schüler in Deutschland lernbehinderter als andere?*, in: Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hg.), *Förderung besonderer Schülergruppen in Bayern. Aktuelle Herausforderungen an die Schulpädagogik*, München: Ehrenwirth, S. 233-267.
- Steinkamp, Günther (1980): *Klassen- und schichtenanalytische Ansätze in der Sozialisationsforschung*, in: Hurrelmann, Klaus et al. (Hg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim: Beltz, S. 253-284.
- Thränhardt, Dietrich (1995): *Die Lebenslage der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland*, *Aus Politik und Zeitgeschichte B35*: 3-13.
- Walter, Heinz (1973): *Einleitung oder Auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept*, in: ders. (Hg.), *Sozialisationsforschung*, Band 1, Stuttgart: Frommann, S. 13-65.
- Wessel, Anne, Hans Merckens und Karen Dohle (1997): *Entscheidung ins Ungewisse. Projekt Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg*, *Arbeitsbericht 1 zum Projekt Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg*, Freie Universität Berlin.
- Wiese, Wilhelm (1982): *Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers*, *Zeitschrift für Soziologie* 11 (1): 49-63.
- Wilpert, Czarina (1980): *Die Zukunft der zweiten Generation. Erwartungen und Verhaltensmöglichkeiten ausländischer Kinder*, *Schriften des Wissenschaftszentrums Berlin* 25, Königstein: Hain.
- Wilpert, Czarina (1981): *Zukunftserwartungen der Kinder türkischer Arbeitnehmer*, in: Ronneberger, Franz (Hg.), *Türkische Kinder in Deutschland*, *Nürnberger Forschungsberichte* 9, Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 262-296.