

Rolf Becker  
Wolfgang Lauterbach (Hrsg.)

# Bildung als Privileg

Erklärungen und Befunde zu den  
Ursachen der Bildungsungleichheit

2., aktualisierte Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Rolf Becker · Wolfgang Lauterbach (Hrsg.)

Bildung als Privileg

Rolf Becker  
Wolfgang Lauterbach (Hrsg.)

# Bildung als Privileg

Erklärungen und Befunde zu den  
Ursachen der Bildungsungleichheit

2., aktualisierte Auflage



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2004
- 2., aktualisierte Auflage Januar 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Frank Engelhardt

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin  
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier  
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-34259-7

## Vorwort zur aktualisierten Neuauflage

Dass in Deutschland trotz Bildungsreform und Bildungsexpansion weiterhin soziale Ungleichheiten von Bildungschancen nach sozialer und nationaler Herkunft bestehen, zählt mittlerweile zum Alltagswissen. Dazu haben nicht zuletzt bildungssoziologische Studien und Bildungsforscher beigetragen, die – entgegen der Ignoranz gegenüber mangelnder Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungswesen – beharrlich und eindeutig belegen, dass Bildung immer noch ein Privileg ist, das ungleich zwischen sozialen Klassen und Nationalitäten verteilt ist. Die von unserem „Bildungsband“ mit angestoßene Debatte in der politischen Öffentlichkeit wie in der „scientific community“ über Bildungsungleichheiten und Chancengerechtigkeit haben uns als Herausgeber veranlasst, das als rhetorisch gedachte Fragezeichen im Buchtitel wegzulassen, das Buch gründlich zu überarbeiten und zu aktualisieren.

Dass der Sammelband in einer aktualisierten Neuauflage erscheinen kann, ist ein eindrückliches Indiz dafür, dass eine große Nachfrage seitens der Bildungsforschung, -politik und -praxis nach sozialwissenschaftlichen Erklärungen für Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten, aber auch nach empirisch abgesicherten Handlungsempfehlungen besteht. Sicher konnten wir in dieser Hinsicht mit dem Buch eine Lücke schließen, aber die Reaktionen auf die Ausrichtung und Inhalte der einzelnen Beiträge zeigen, dass noch viele Fragen offen und neue Fragen aufgetaucht sind. Umso erfreulicher ist es zu sehen, wie viele Forschungsprojekte sich in der jüngsten Zeit den Ursachen von Bildungsungleichheiten widmen und mit welcher beeindruckenden Professionalität in die Theorie- und Modellbildung investiert wird, um Chancengerechtigkeiten beim Bildungszugang und Bildungserwerb ursächlich zu erklären. Wenn der Bildungsband ein Anlass dazu war, dann haben wir ein wichtiges Ziel erreicht, und es gilt, den eingeschlagenen Weg mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich konsequent zu beschreiten.

Wiederum sind wir als Herausgeber vielen Beteiligten zum Dank verpflichtet. Der erste Dank gilt wiederum den *Autorinnen und Autoren des „Bildungsbandes“*, die ihre originellen wie innovativen Beiträge gründlich durchgesehen und aktualisiert haben. Der zweite Dank gebührt *Anna Etta Hecken*, die mit größter Sorgfalt und Umsicht den gesamten Text durchgesehen hat. Der dritte Dank geht an den Lektor des VS-Verlags *Frank Engelhardt*, der diese Neuauflage nicht nur ermöglicht, sondern uns mit Enthusiasmus zur Überarbeitung des gesamten Buches bewegt hat und dabei viel Geduld und Nachsicht mit den Herausgebern zeigte.

Bern und Münster im Herbst 2006

*Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach*

## Vorwort zur ersten Auflage

In der Zwischenzeit liegt eine Vielzahl von Publikationen vor, denen zufolge die Bildung und vor allem die höhere Bildung oftmals ein Privileg der höheren Sozialschichten ist. Trotz Bildungsexpansion und gesteigener Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten sind ungleiche Bildungschancen nach sozialer Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit eingeschlossen, in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems immer noch ein Faktum. *Warum* ist es immer noch so, dass privilegierte Sozialschichten immer noch bessere Chancen haben, höhere Bildung zu erwerben? Diese Frage zu beantworten, also die Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten zu erklären, ist eine Herausforderung sowohl für die empirische Bildungsforschung als auch für die aktive Gesellschaftspolitik. Was die bildungssoziologische Grundlagenforschung anbelangt, haben wir – die Autorinnen und Autoren sowie die Herausgeber des Sammelbandes – die Herausforderung angenommen.

Der vorliegende Sammelband ist primär soziologisch angelegt. In den einzelnen Beiträgen werden sozial selektive Zugänge zur Bildung und soziale Ungleichheit von Bildungschancen im Lebensverlauf und im Bildungssystem untersucht. Im Vordergrund stehen neben den Ursachen vor allem die sozialen Mechanismen, die für die Genese und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit verantwortlich sind. Für den Bildungszugang und Bildungserwerb beschränken wir uns nicht auf die allgemeine Schulbildung, sondern wir wollen von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter die sich selektiv und kumulativ auswirkenden Dimensionen bestimmen, die zu Benachteiligungen bei der Bildungsbeteiligung und beim Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen führen.

Für das Zustandekommen des Bandes sind wir als Herausgeber vielen Beteiligten zum Dank verpflichtet. Der erste Dank gilt den *Autorinnen und Autoren des „Bildungsbandes“*, die herausragende Leistungen vollbracht haben, indem sie originelle wie innovative Beiträge geliefert haben. Der zweite Dank gebührt *Martina Kischel*, die den Umbruch des Buches mit Sorgfalt und Umsicht besorgt hat sowie *Melanie Kramer* für die Formatierung der Tabellen. Der dritte Dank geht an den Lektor des VS-Verlags *Frank Engelhardt*, der unserem Buchprojekt immer wohlwollend gegenüberstand. Schließlich danken wir *Karl Ulrich Mayer*, der es ermöglichte, dass einer der Herausgeber seine Buchbeiträge im Sommer 2003 am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung bearbeiten konnte.

Bern und Münster im Sommer 2004

*Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach*

# Inhalt

## Einleitung

*Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach*

Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen ..... 9

## Elternhaus und Bildungssystem als Ursachen dauerhafter Bildungsungleichheiten

*Matthias Grundmann, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau und Olaf  
Groh-Samberg*

Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen  
lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen ..... 43

*Steffen Hillmert*

Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von  
Bildungsinstitutionen und Entscheidungen ..... 71

## Bildungsungleichheit im Primar- und Sekundarbereich

*Michaela Kreyenfeld*

Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und  
ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen ..... 99

*Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach*

Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung: Bessere  
Bildungschancen für Arbeiterkinder? ..... 125

*Rolf Becker*

Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit ..... 157

*Heike Solga und Sandra Wagner*

Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von  
Haupt Schülerinnen und Hauptschülern ..... 187

*Heike Diefenbach*

Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder  
Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung ..... 217

*Hartmut Ditton*  
Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von  
Bildungsungleichheit .....243

### **Berufliches Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt**

*Dirk Konietzka*  
Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt.....273

*Walter Müller und Reinhard Pollak*  
Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?.....303

*Klaus Schömann und Janine Leschke*  
Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht  
richten .....343

### **Konsequenzen für Politik und Forschung**

*Volker Müller-Benedict*  
Intendierte und nicht intendierte Folgen von Bildungspolitik – eine  
Simulationsstudie über die sozialstrukturellen Grenzen politischer  
Einflussnahme.....381

*Wolfgang Lauterbach und Rolf Becker*  
Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand –  
abschließende Gedanken .....417

### **Verzeichnis der Autorinnen und Autoren**



# Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen

Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach

„Unterschiede der Bildung sind heute (...) zweifellos der wichtigste ständebildende Unterschied (...). Unterschiede der Bildung sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. Vor allem in Deutschland, wo fast die sämtlichen privilegierten Stellungen innerhalb und außerhalb des Staatsdienstes nicht nur an eine Qualifikation von *Fachwissen*, sondern außerdem von »allgemeiner *Bildung*« geknüpft [sind] und das ganze Schul- und Hochschulsystem in deren Dienst gestellt ist“

[Max Weber, 1922: 247-248]

## 1. Dauerhafte Bildungsungleichheiten als soziale Frage des 21. Jahrhunderts

Bildung ist eine der wichtigsten sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts (Mayer 2000). Sie beschränkt sich nicht auf die allgemeine Schulbildung und formelle Berufsausbildung, sondern ebenso auf berufliche Weiterbildung und kontinuierliches selbst gesteuertes Lernen (siehe Beitrag von Schömann und Leschke in diesem Band). Ihre gesellschaftliche Bedeutung lässt sich wie für die meisten anderen modernen europäischen Gesellschaften auch für Deutschland an der *Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen* bemessen (Blossfeld und Shavit 1993; Müller 1998; Becker 2003). So hatte die in Deutschland bereits in den 1950er Jahren einsetzende, sich in den 1960er Jahren beschleunigende und bis in die jüngste Gegenwart andauernde Bildungsexpansion zu einer *zunehmenden Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten* geführt. Während im Jahre 1965 rund 16 Prozent der 13-jährigen Schulkinder auf das Gymnasium gingen, besuchten Ende der 1980er Jahre bereits 30 Prozent der 13-Jährigen die höchste Bildungsstufe. Noch deutlicher ist die Entwicklung für die Kinder von Beamten. Im Jahre 1965 besuchten 36 Prozent und im Jahre 1989 rund 58 Prozent der Kinder von Beamten das Gymnasium, während bei den Arbeiterkindern – allerdings auf einem niedrigeren Niveau – der relative Zuwachs von 4 auf 11 Prozent noch deutlicher ausfiel. Im gleichen Zeitraum sank dagegen die Schülerquote für die Hauptschule von 70 auf unter 40 Prozent. Damit schwindet zusehends auch die Bedeutung der Hauptschule als „hauptsächliche“ Schullaufbahn oder als „Volksschule“. Daran hat sich auch bis Ende des 20. Jahrhunderts nichts Grundlegendes geändert. Im Jahre 2000 besuchten rund 30 Prozent der 13-jährigen Schulkinder das Gymnasium und 24 Prozent die Realschule.

Während sich die Bildungschancen von Jungen und Mädchen zugunsten der bislang benachteiligten Mädchen mehr als angeglichen haben (Diefenbach und

Klein 2002), ergaben sich jedoch im letzten Jahrzehnt bei den Relationen für schichtspezifische Bildungsbeteiligungen allenfalls geringfügige Änderungen (Schimpl-Neimanns 2000; Henz und Maas 1995; Müller und Haun 1994). Die gestiegene Chancengleichheit beim Zugang zum Gymnasium wurde jedoch mit einem hohen Preis bezahlt. So ist nach Leschinsky und Mayer (1990) zwar die soziale Exklusivität des Gymnasiums gesunken, aber gleichzeitig die sozialstrukturelle Homogenität in der Hauptschule gestiegen. Insbesondere Kinder von un- und angelernten Arbeitern sowie von Ausländern und Migranten sind von dieser nachteiligen Entwicklung betroffen. Als nicht intendierte Folge der Bildungsexpansion stellen Solga und Wagner (2001) eine gewachsene soziale Distanz zwischen den höheren und niedrigeren Bildungsschichten nach dem Übergang in die Sekundarstufen fest (Klemm 1991; siehe Solga und Wagner in diesem Band).<sup>1</sup> Insgesamt erbrachte die Bildungsexpansion einen *Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen*, aber *keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen* (Geißler 1999; Müller 1998; Meulemann 1995, 1992; Blossfeld 1993).

Warum gibt es aber immer noch – trotz oder wegen der Bildungsexpansion – deutliche Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten? Warum gibt es immer mehr Bildungsmöglichkeiten, aber keinen Ausgleich bei den Bildungschancen? Die Brisanz dieser Fragestellungen über den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Ungleichheit von Bildungschancen liegt auf der Hand: Bildung ist nicht nur eine formale, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Ressource im Sinne des Humankapitals, sondern eine entscheidende Voraussetzung für viele unterschiedliche Lebenschancen.<sup>2</sup> Suchen wir aber in der empirischen Bildungsforschung nach überzeugenden Antworten, so ist festzustellen, dass bis Mitte der 1990er Jahre immer noch detaillierte wie exzellente Beschreibungen über wachsende Bildungsbeteiligungen und dauerhafte Bildungsungleichheiten

<sup>1</sup> Hinter dieser Entwicklung verbirgt sich eine herkunftsbedingte und institutionell verstärkte Segregation im deutschen Schulsystem, welche die soziale Homogenisierung der dauerhaft Benachteiligten und Erfolglosen der Bildungsexpansion zur Folge hat: Der Hauptschulbesuch ist nunmehr ein askriptives Merkmal, weil die Vorhersage eines Hauptschulbesuchs unter Kenntnis der sozialen Herkunft – und sicherlich auch der mit der sozialen Herkunft verknüpften Schulleistung – immer besser wird, und die soziale Benachteiligung eher zum Indiz für schulisches Versagen als zum Indiz für negativ privilegierte Startchancen wird (Solga und Wagner in diesem Band). Daher ist vermutlich der Befund der PISA-2000-Studie über die sozialen Distanzen bei den Lesekompetenzen auf Niveaueffekte zwischen „Kellerkindern in der Hauptschule“ und den „Gewinnern der Bildungsexpansion“ zurückzuführen. In einer günstigen Lernumgebung wie dem Gymnasium konnten gerade die sozial privilegierten Schulkinder ihre Leseleistungen unabhängig von der sozialen Herkunft kontinuierlich verbessern.

<sup>2</sup> Bildungspatente sind essenzielle Ressourcen auf dem Arbeits- und Heiratsmarkt (Wirth 2000; Blossfeld 1989; Mayer und Müller 1986). Sie haben einen großen Einfluss auf Lebenschancen, die sich an Verteilung materieller Ressourcen und Chancen kultureller Partizipation, an Art und Weise der Lebensführung oder an der Sozialstruktur des Lebensverlaufs bemessen lassen (Rössel und Beckert-Ziegelschmid 2002; Becker und Schömann 1996; Mayer 1994, 1990).

vorgelegt wurden (Schimpl-Neimanns 2000; Maas und Henz 1995; Müller und Haun 1994; Blossfeld und Shavit 1993; Köhler 1992). Während einerseits Deskriptionen über Ausmaß und Veränderungen von Bildungsungleichheiten dominieren, mangelt es an theoretischen wie empirisch fundierten *Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft* (Becker 1998, 1999, 2000, 2003; Esser 1999; Kristen 1999; Breen und Goldthorpe 1997; Goldthorpe 1996; Erikson und Jonsson 1996). Zwar ist die Schlussfolgerung von Kraus (1996: 146) zutreffend, „dass wir nun einiges über die Entwicklung der Bildungsungleichheit in unserem Lande [wissen]. Worüber wir aber immer noch sehr wenig wissen, das sind die Mechanismen, über die sich die beobachteten Bildungsungleichheiten wieder herstellen“ (siehe auch Müller 1998).

Aber inzwischen gibt es eine Vielzahl ernsthafter sowie mehr oder weniger plausibler Erklärungsversuche, die Ursache-Wirkungszusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten in den Mittelpunkt stellen (für einen kritischen Überblick: Kristen 1999). Von besonderem Interesse sind dabei *soziale Mechanismen*, die die Ursache mit der Wirkung verbinden, also wie die Ursache die zu erklärende Wirkung hervorbringt (Hedström und Swedberg 1998: 6-7; Manski 1993). Erst über die *theoretische Identifikation und empirische Analyse solcher Mechanismen* gelingt eine vollständige soziologische Erklärung kollektiver Phänomene und damit auch Erkenntnisfortschritt. Ein prominentes Beispiel, das sich in jüngster Zeit dieser Herausforderung stellt, sind die zur systematischen Kategorie der Rational-Choice-Theorien gehörigen *Modelle des individuellen Bildungsverhaltens, die soziale Mechanismen für Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten* identifizieren und analysieren (Becker 2000; Esser 1999; Breen und Goldthorpe 1997). Demnach sind die zwischen Sozialschichten variierenden elterlichen Bildungsentscheidungen, die auf Abwägungen von Vor- und Nachteilen langfristiger Bildungsinvestitionen als einem sozialen Mechanismus basieren, ausschlaggebend für Genese und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten (Boudon 1974). Ein augenfälliges Manko in der empirischen Bildungsforschung liegt in der noch recht seltenen empirischen Anwendung dieser theoretischen Modelle, bei der es zumeist versäumt wird, soziale Mechanismen der individuellen Kosten-Nutzen-Abwägung von Bildungsinvestitionen direkt zu identifizieren (Manski 1993).

Jedoch gibt es in der Zwischenzeit bereits eine zunehmende Zahl von Publikationen, die diese Lücke zu schließen beginnen (Jonsson 1999; Becker 2003; Need und De Yong 2001; Breen und Yaish 2003). Ebenso sind langfristig angelegte Projekte initiiert worden, die sich den empirischen Analysen von Entstehung elterlicher Bildungsaspirationen sowie Formation von Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext widmen (etwa die BiKs-Studie an der Universität Bamberg (Hans-Peter Blossfeld und andere) oder das an der Universität Mannheim angesiedelte Teilprojekt A-7: “Educational aspirations, reference groups and educational decisions” im Rahmen des von der DFG finanzierten SFB 504 über

Rationalitätskonzepte, Entscheidungsverhalten und ökonomische Modellierung (Hartmut Esser und Volker Stocké) oder die an der LMU München angesiedelte und von der DFG finanzierte Längsschnittuntersuchung KOALA-S (Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem) (Hartmut Ditton und Mitarbeiter) oder die bei der PH Bern beantragte Panel-Studie über die Bildungschancen von Migranten im Kanton Bern – eine Panelstudie über Ursachen und Mechanismen von Bildungsungleichheiten im Spannungsfeld von Elternhaus, Schule und Gesellschaft (Rolf Becker und Mitarbeiter).

## **2. Theorien und Modelle zur Erklärung dauerhafter Bildungsungleichheiten**

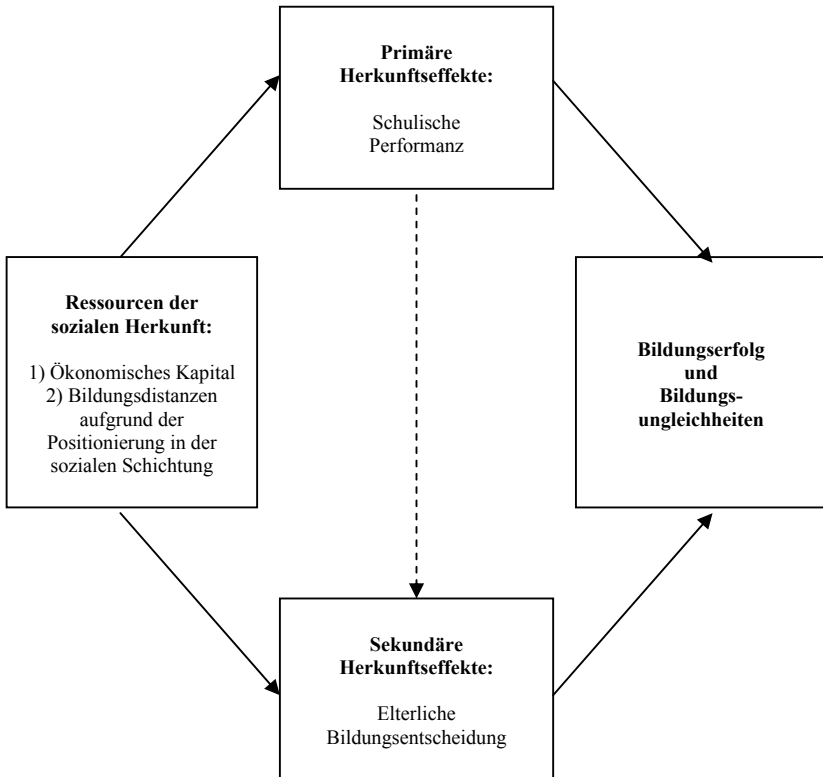
Der Zusammenhang von Bildung und langfristigen Lebenschancen, (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Lebenslagen im Lebensverlauf gehört bereits zum Alltagswissen. In den Sozialwissenschaften jedoch gibt es divergierende Ansichten und Erklärungsversuche für diesen komplexen Zusammenhang (Kristen 1999). Gemeinsam ist den meisten jüngeren Sichtweisen, dass soziale Ungleichheiten von Bildungschancen von der Elterngeneration auf die Generation der Kinder weitergegeben werden, und dass diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt. Hierfür werden in Anlehnung an die bildungssoziologischen Arbeiten von Boudon (1974) hauptsächlich *zwei Ursachenkomplexe* angeführt: *primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft* (Abbildung 1).

Zum einen erlangen Kinder aus höheren Sozialschichten infolge der Erziehung, Ausstattung und gezielten Förderung im Elternhaus eher Fähigkeiten, die in der Schule vorteilhaft sind. Aufgrund dieser günstigen Voraussetzungen im Elternhaus weisen Kinder aus höheren Sozialschichten eher bessere Schulleistungen auf, während Arbeiterkinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher kognitive Nachteile haben (primäre Effekte der sozialen Herkunft). Zum anderen sind elterliche Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext ausschlaggebend für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder. Diese Entscheidungsprozesse variieren in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten (sekundäre Effekte der sozialen Herkunft).

Insbesondere am Ende der Grundschule erfolgt für den Übergang auf die weiterführenden Schullaufbahnen die bedeutsamste, mit weit reichenden Konsequenzen versehene Bildungsentscheidung. Allerdings ist dieser Wechsel von der Grundschule auf die Sekundarstufe I stärker als die anderen Bildungsentscheidungen vom Willen der Eltern beeinflusst, während bei späteren Wechseln der Schulart oder bei einem vorzeitigen Abgang von der Schule die Schulleistungen und die Motivation des Kindes wichtig sind (Henz und Maas 1995: 610; Müller und Haun 1994: 35; Köhler 1992: 126; Baur 1972: 13-14). Daher können die im jungen Erwachsenenalter auftretenden *Bildungsungleichheiten als aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidungen* im Familienkontext aufgefasst werden.

Vergleicht man die Gewichte der Herkunftseffekte, so dürfte vermutlich der sekundäre Herkunftseffekt bedeutsamer sein als der primäre Herkunftseffekt (Becker 2000). Somit beruhen zentrale *soziale Mechanismen der Bildungsungleichheit* auf schichtspezifischen Bildungsentscheidungen, in die auch (sozial differente) Schulleistungen und Bildungserfolge einfließen (Erikson und Jonsson 1996: 50).

Abbildung 1: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge



Aber es sollte nicht übersehen werden, dass die elterliche Bildungsentscheidung auch von institutionellen Vorgaben und der Struktur des Bildungswesens „erzungen“ wird (Becker 2001). Dass sich die Eltern in Deutschland vergleichsweise früh, wenn ihre Kinder zehn oder elf Jahre alt sind, über den weiteren Bil-

dungsweg ihres Kindes entscheiden müssen, macht möglicherweise das *Ausmaß und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten* aus (Erikson und Jonsson 1996).

Trotz forciertter Forschung in den letzten Jahren ist die *Emergenz* der primären und sekundären Herkunftseffekte noch nicht gänzlich geklärt (siehe die Beiträge von Grundmann et al. sowie von Hillmert in diesem Band). Einerseits liegt dies an der Verfügbarkeit von geeigneten Daten, andererseits sind die Mechanismen noch nicht ausreichend erforscht, die für den Zusammenhang zwischen Klassenlage des Elternhauses, der schulischen Performanz und der elterlichen Bildungsentscheidung verantwortlich sind. Eher dienen die primären und sekundären Herkunftseffekte als „Brückenannahmen“, ohne dass ihre Existenz und Funktionsweise empirisch exakt erfasst wurde und daher als empirisch bewährte Argumente gelten können. Beispielsweise ist noch unklar, wie der Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen über die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Orientierungen und Einstellungen der Eltern an ihre Kinder (etwa die Leistungsbereitschaft) vonstatten geht. So wird beispielsweise in einer Arbeit von Müller (1975: 132) oder von Müller und Mayer (1976) auf einen „Familienresidualeffekt“ verwiesen, von dem die Autoren selbst sagen, dass er eine „black box“ darstelle, bei der man nicht weiß, welche Mechanismen wirken.<sup>3</sup>

Die allgemeine Praxis, sich dem Phänomen sozialer Ungleichheit von Bildungschancen über kumulierende Einzelhypothesen und eklektische Zusatzannahmen anzunähern, ist nicht nur für den Fortschritt des Forschungsstandes wenig befriedigend, sondern auch für die Bildungspolitik und -praxis unzureichend. Dieses Vorgehen ist deswegen unzureichend, da die sozialen Mechanismen und Prozesse, die Bildungsungleichheiten hervorbringen und auf Dauer stellen, im Dunkeln bleiben (siehe den Beitrag von Müller-Benedict in diesem Band). Benötigt wird ein kohärentes Aussagesystem, das die systematische Ableitung empirisch überprüfbarer Hypothesen über das Zustandekommen und die Reproduktion von Bildungsungleichheiten erlaubt. Können dann die sozialen Mechanismen empirisch beobachtet werden, dann ist es auch eher möglich, sinnvolle bildungspolitische Maßnahmen zu empfehlen, als wenn weiterhin mit plausiblen Erklärungen operiert wird, die aber kein abgesichertes Wissen darstellen. So mutet es etwas befremdlich an, wenn – wie in der Debatte über die Ergebnisse von PISA 2000 geschehen – in der bundesdeutschen Bildungspolitik viele Empfehlungen

---

<sup>3</sup> Überhaupt sind die Statuszuweisungsmodelle ein Paradebeispiel dafür, dass man vieles trotz der hypothetischen Formulierungen als gesichert annimmt, aber die Mechanismen tatsächlich nicht direkt misst, also weder ihre Existenz kennt noch ihre Wirksamkeit nachgewiesen hat. Sicherlich sind Korrelationen von sozialstrukturellen Variablen mit Bildungschancen und Bildungserfolg wichtige deskriptive Erkenntnisse. Würde man es dabei belassen, entstünden in der Folge Probleme, die mit der „Variablen-Soziologie“ in Verbindung gebracht werden: Man weiß so gut wie nichts über die Verbindung zwischen der Ursache und ihrer Wirkung (Esser 1996; Hedström und Swedberg 1998).

ausgesprochen werden, aber wenige theoretische Grundlagen und noch weniger empirische Befunde dafür vorgelegt werden.

### *Indirekte und direkte Überprüfung von Rational-Choice-Theorien der Bildungsentscheidung*

In Anlehnung an die theoretischen Modellaussagen von Boudon (1974) und Esser (1999), die zur Kategorie der Rational-Choice-Theorien zählen, versuchen wir mittels eigener empirischer Analysen diese theoretische und methodologische Problematik zu illustrieren. Nach Boudon (1974) oder Esser (1999) sind Eltern aus den Mittel- und Oberschichten bestrebt, den bereits erreichten Sozialstatus in der Generationenfolge zu erhalten oder gar zu verbessern. Investitionen in die Bildung ihrer Kinder sind in modernen Gesellschaften mit einer marktwirtschaftlichen Ordnung ein sinnvolles Mittel dafür. Der daraus resultierende Bildungserfolg stellt wie der darauf folgende berufliche Werdegang jeweils ein so genanntes Zwischengut dar, um dieses Ziel zu erreichen. Grundsätzlich werden Investitionen in Bildung so lange getätigt, wie der zu erwartende Bildungsnutzen die erwarteten Kosten übersteigt, und auch mit einiger Sicherheit abzusehen ist, dass angesichts der schulischen Leistungen der Kinder die Investitionen auch zum Ziel führen, sich also lohnen. Die Beträge für Bildungsrenditen (z.B. Einkommen) und Statuserhalt (z.B. berufliche Stellung oder Tätigkeit) sowie die jeweiligen Erwartungen, diese Beträge realisieren zu können, bezeichnet Esser (1999) als *elterliche Bildungsmotivation* und das relative Verhältnis zwischen schulischer Leistung des Kindes und erwarteter Bildungskosten als *Investitionsrisiko*.

Während Arbeiterfamilien nicht auf die höhere Bildung angewiesen sind, um den Status zu erhalten oder einen sozialen Aufstieg zu realisieren, sind insbesondere Angehörige der Mittelschichten zu Bildungsinvestitionen gezwungen, um Staterfolge zu erzielen und soziale Abstiege zu vermeiden. Familien in den Oberschichten hingegen verfügen über weitere Mittel und Wege, um drohende Statusverluste in der Generationenabfolge vorzubeugen. Vereinfacht gesagt basieren Bildungsungleichheiten in den Sozialschichten durch die Abwägung von Vorzügen (Nutzen) und Nachteilen (Kosten) von höherer Bildung.

Verwenden wir eine *indirekte Methode*, diese theoretischen Annahmen empirisch mit Umfragedaten zu überprüfen (Brüderl 2004), so bestätigen sie sich im Großen und Ganzen für die elterliche Bildungsentscheidung am Ende der Grundschulzeit (zu Details siehe Becker 2000).<sup>4</sup> Wenn die Bildungsmotivationen größer

<sup>4</sup> Die von uns vorgelegten empirischen Analysen basieren auf Paneldaten des Konstanzer Forschungsprojektes „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ (vgl. Fauser 1983, 1984). Berücksichtigt werden die beiden Befragungen, die im Herbst 1982 und Herbst 1983 erfolgten. Im Herbst 1982 wurden Eltern mit Kindern in der vierten Grundschulklasse (Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen), in der Abschlussklasse der Orientierungsstufe (Niedersachsen) und in der sechsten Klasse der Grundschule (West-Berlin) zunächst über ihre Schulwünsche für das Kind befragt. Dieselben Eltern wurden dann im Herbst 1983 nach der inzwischen getroffenen Bildungsentscheidung