

# Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann

Rolf Becker

## 1 Was ist Bildungssoziologie?

Nicht zuletzt, weil die Bildung auch im 21. Jahrhundert eine soziale Frage ist, hat die Bildungssoziologie (engl.: *Sociology of Education*) in der sozialwissenschaftlichen Forschung, aber auch in der politisch interessierten Öffentlichkeit, wieder an Aufmerksamkeit gewonnen. Abzulesen ist dies an der Flut von bildungssoziologischen Großprojekten, Detail-Studien und Publikationen, an der gestiegenen Nachfrage nach bildungssoziologischem Expertenwissen in der Politikberatung, an der Einrichtung von Lehrstühlen und Instituten, die sich mit bildungssoziologischen Fragen beschäftigen sollen.<sup>1</sup> Dabei ist Bildungssoziologie keine junge Wissenschaft, die sich mit Bildung und dem Bildungswesen beschäftigt, sondern kann auf eine lange Tradition zurückblicken, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Etablierung von Soziologie als eigenständiger Wissenschaft und der Institutionalisierung des Bildungswesen sowie der Massenbildung als zentralem Bestandteil des okzidentalischen Projekts der Moderne begann (Karabel und Halsey 1977; Arum und Beattie 2000). Daher könnte man annehmen, dass es sich bei der Bildungssoziologie um ein soziologisches Fachgebiet – einer *speziellen* Soziologie womöglich – mit einem klar definierten Gegenstand und einem etablierten Kern an Fragestellungen, Theorien und Methoden handelt (Krais 2003). Dies ist jedoch offensichtlich nicht der Fall. Vielmehr ist in der Bildungssoziologie eine Vielfalt unterschiedlicher theoretischer, methodologischer und empirischer Zugänge festzustellen (vgl. Krais 1994). Gegenwärtig ist die moderne Bildungssoziologie ein weites wie unübersichtliches Forschungsgebiet in der Soziologie mit Bezügen zu anderen Sozialwissenschaften.

Die moderne Bildungssoziologie weist heutzutage immer noch weder ein kohärentes und eigenständiges Paradigma noch ein eigenständiges Forschungsgebiet auf. Vielmehr ist sie – genauso wie die Soziologie – gekennzeichnet durch einen Pluralismus von unterschiedlichen, nebeneinander existierenden Theorierichtungen oder Wissenschaftsprogrammen sowie durch unterschiedliche methodische Verfahren, mit denen die Gegenstände der Bildungssoziologie untersucht werden. Sie ist Teil der Soziologie und der interdisziplinär ausgerichteten Bildungsforschung, an der andere Wissenschaftsdisziplinen wie etwa die Wirtschaftswissenschaft, die Politikwissenschaft, die Psychologie und natürlich die Erzie-

---

<sup>1</sup> Es ist erstaunlich, dass in Deutschland und in der Schweiz die Lehrstühle für Bildungssoziologie oder die Institute für sozialwissenschaftliche Bildungsforschung immer noch vornehmlich in der Erziehungswissenschaft angesiedelt sind. Im Falle, dass die Bildungssoziologie doch in einem soziologischen Institut platziert ist, so ist sie entweder explizit als ergänzender Schwerpunkt eines Lehrstuhls vertreten oder wird aus opportunen Gründen mit Bildungssoziologie bezeichnet, obwohl die Lehrstuhlinhaber wenig und – in manchen Fällen einer Neugründung – auch gar nichts mit Bildungssoziologie zu tun haben. Trotz des Aufschwungs der Bildungssoziologie tut sie sich weiterhin mit ihrer eigenen universitären Institutionalisierung in soziologischer Forschung und Lehre schwer.

hungswissenschaft partizipieren. Bildungssoziologie zählt zu den empirischen, d.h. an der Erfahrung orientierten Sozialwissenschaften.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was denn Bildungssoziologie überhaupt ist. Die Antwort etwa – „Bildungssoziologie ist das, was Bildungssoziologen treiben“ – ist wenig hilfreich, da sich eine Vielzahl bildungssoziologischer Studien nicht mit Bildungsfragen beschäftigt, sondern eher aus dem Bereich der Sozialstrukturanalyse und insbesondere aus der Mobilitäts- und Ungleichheitsforschung stammt (Krais 2003, 1994; Sommerkorn 1993). Vorauszuschicken ist, dass jegliche Definition willkürlich, also weder wahr noch falsch, ist, sondern mehr oder weniger pragmatisch sein kann. Das bedeutet wiederum, dass die hier vorgelegte Definition eine der vielen vorläufigen Möglichkeiten darstellt, Bildungssoziologie als empirische sozialwissenschaftliche Disziplin zu definieren: Die Bildungssoziologie analysiert die ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen (Erziehung, Sozialisation und Bildung) und ihre individuellen und gesellschaftlichen Folgen. Sie legt ihren Schwerpunkt auf die theoretische und empirische Untersuchung von Bildungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft. Verteilung von Bildung als Zustand und Prozess, Bildungsvorgänge und Bildungssysteme können hierbei als beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen des sozialen, auf Bildung bezogenen Handelns unter bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angesehen werden. Ziel der (empirischen) Bildungssoziologie ist es, Bildungsprozesse und ihre Institutionalisierung im gesellschaftlichen Kontext systematisch zu beschreiben und einschließlich ihrer Folgeerscheinungen für Individuen, Institutionen und Gesellschaft – möglichst vollständig – zu erklären (vgl. Hurrelmann und Mansel 2000).

Ausgehend davon, dass Bildung einen gesellschaftlichen Charakter impliziert, und alles, was mit Bildung zu tun hat, sozial konstituiert, konstruiert und definiert ist, schließt die vorliegende Definition von Bildungssoziologie eine aktors- und prozessorientierte Analyse von Bildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ein, in der neben gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen und der Institutionen des Bildungswesens auch die wechselseitigen Beziehungen von Bildungssystemen und gesellschaftlichen Ordnungen sowie Einflüsse des Bildungssystems und anderer Einheiten (wie etwa Familie, Firmen, Verbände, Parteien etc.) auf individuelle Bildungsprozesse systematisch untersucht werden. Sie beschränkt sich also nicht ausschließlich auf die theoretische und empirische Erforschung der Erziehungs- und Bildungspraxis sowie des Erziehungs- und Bildungswesens unter soziologischer Fragestellung (vgl. Mangold 1978).

Typischerweise ist mit einer solch breiten Definition und einem weitgefassten Selbstverständnis von Bildungssoziologie eine unscharfe Abgrenzung zu anderen Soziologien wie etwa Kulturosoziologie, Wissenschaftssoziologie (Hochschulforschung), Mobilitäts- und Ungleichheitsforschung, Soziologie der Kindheit, Jugendforschung oder Familiensoziologie verbunden (Krais 2003: 83). Die Bildungssoziologie ist ähnlich wie die Mobilitäts- und Lebensverlaufsforschung sicherlich eines der bei weitem umfassendsten Forschungsbereiche innerhalb der Soziologie (Mayer 1990; Meulemann 1990; Breen 2004). Sie überschneidet sich mit fast allen soziologischen Bereichen. Wegen der Allgemeinheit von Bildung und Schule einschließlich ihrer Bezüge zu vielen gesellschaftlichen Bereichen ist es schwierig, die an vielen Paradigmen reiche Bildungssoziologie von anderen Soziologien zu trennen (Saha 1997). Die Rolle von Bildung als erklärender und abhängiger Variable in anderen Soziologien wie etwa Sozialstrukturanalyse, Mobilität und soziale Ungleichheit, Kriminalität und abweichendes Verhalten, formale Organisation und Beschäftigung, De-

mographie und Lebensverlauf, um nur einige zu nennen, zeigt, dass Bildung als kausale Variable und als ‚outcome‘ (Leistung, Erfolg, Performanz, etc.) berücksichtigt wird, und unterstreicht den interdisziplinären Charakter der Bildungssoziologie in der Gegenwart.<sup>2</sup>

So gesehen ist die heutige Bildungssoziologie nicht bloß eine „Bindestrich-Soziologie“ unter vielen, sondern ihr kommt eine strategische Bedeutung für die soziologische Theorie- und Modellbildung sowie für die empirische Analyse gesellschaftlicher Tatbestände zu. Zu betonen ist deswegen – und das betrifft die Frage, *welche* Bildungssoziologie wir betreiben wollen –, dass diese vorgeschlagene Definition mit dem Wissenschaftsprogramm des *methodologischen Individualismus* verbunden ist (Weber 1922; Opp 1979; Esser 1993; Udehn 2002), dem zufolge alle sozialen Tatbestände, für die wir uns in der Soziologie interessieren, beabsichtigte oder unbeabsichtigte Folge des sozialen Handelns von Akteuren sind (Lindenberg 1977; Boudon 1987; Coleman 1986, 1990). Akteure – das können Menschen aus Fleisch und Blut sein, das können Gruppen sein, das können Organisationen (korporative Akteure) oder der Staat sein. Daher ist sie eng verbunden mit der breiten wie allgemein akzeptierten Definition von Soziologie, die Max Weber in seinem Werk „Wirtschaft und Gesellschaft“ vorgelegt hat: „Soziologie (...) soll heißen: eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. ‚Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. ‚Soziales‘ Handeln soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1980: 1). Demnach ist soziales Handeln das Handeln von Sozialcharakteren, die durch gesellschaftliche Institutionen geprägt werden. Die Gesellschaft wird als Handlungszusammenhang verstanden, d.h. Handeln erfolgt im sozialen Kontext, im sozialen Raum und vor dem Hintergrund sozialer Erfahrungen. Gesellschaften sind daher – wie alle sozialen Tatbestände – das Ergebnis von Wahlhandlungen einzelner Menschen. Soziologische Erklärungen haben im Unterschied zu anderen (vermeintlich „harten“) Wissenschaften als Besonderes das soziale Handeln und seiner Folgen als Gegenstand. Weil ihre „Objekte“ selbst handlungsfähige „Subjekte“ sind, die mit ihrem Handeln einen subjektiven verbinden, ist die soziologische Erklärung ein schwieriges Unterfangen, weil sie im Unterschied zur Naturwissenschaft auch eine „interpretative Dimension“ (die subjektiven Erwartungen und Bewertungen von Akteuren) beinhaltet (Esser 1993; Meulemann 2001).

## 2 Fragestellung und Forschungsgegenstand

Ausgehend von der Weber’schen Fragestellung ergeben sich weitere Fragen: Was sind die Themen der Bildungssoziologie und was sind ihre genuinen Forschungsfelder? Was sind ihre theoretischen Grundlagen? Was sind ihre methodischen und empirischen Grundlagen? Um es vorwegzunehmen: Die Antworten auf diese Fragen sind nicht einfach. Aber das

---

<sup>2</sup> Die seinerzeit berechtigte Kritik von Kraus (1994), dass die Bildungssoziologie von der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und von der empirischen Schulforschung im Besonderen dominiert werde, dürfte heute nicht mehr zutreffen. Betrachtet man zum einen das Selbstverständnis der Bildungssoziologie und zum anderen die Forschungspraxis, so ist ihre Forderung, dass Bildungsforschung verstärkt die Anbindung an Debatten der Soziologie wie z.B. der sozialen Ungleichheit suchen sollte, weitgehend erfüllt.

passt ja auch zur Soziologie: Sie ist ein schwieriges Unterfangen, ein anspruchsvolles Unternehmen, dessen Studium Leidenschaft und Disziplin, Ausdauer und Augenmaß verlangt (Weber 1921).

In Orientierung an diesem Verständnis von Soziologie gilt die Bildungssoziologie als Vorreiter für theoretische und methodische Entwicklungen in der modernen Soziologie (vgl. Saha 1997): Wenn wir davon ausgehen, dass Bildungsprozesse als soziales Handeln den hauptsächlichen Forschungsgegenstand der empirischen Bildungssoziologie darstellen, dann können wir davon ausgehen, dass die soziologisch relevanten Aspekte der Bildungsprozesse ein beabsichtigtes oder unbeabsichtigtes Ergebnis des sozialen Handelns von individuellen Akteuren, also Menschen in bestimmten sozialen Kontexten, oder von korporativen Akteuren wie etwa dem Staat oder Bildungsinstitutionen oder Unternehmen unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen sind. Diese Begriffsabgrenzung hat meines Erachtens den Vorteil, dass Bildungssoziologie nicht lediglich als eine spezielle Soziologie (Bindestrich-Soziologie) anzusehen ist, sondern als eine allgemeine Soziologie, die eben Bildung oder Bildungsprozesse zum zentralen Gegenstand hat.<sup>3</sup> Wenn soziales Handeln von Akteuren und seine gesellschaftlichen Folgen der zentrale Forschungsgegenstand der modernen empirischen Soziologie ist, kann davon ausgegangen werden, dass hierzu auch ein gewisses Maß an Bildung notwendig ist.<sup>4</sup>

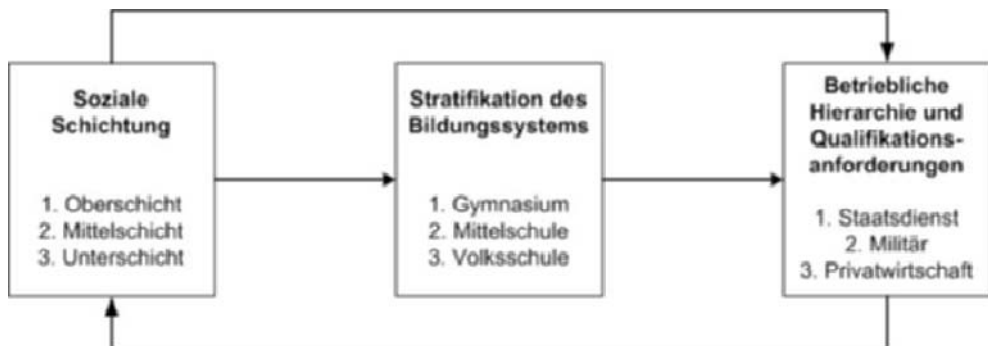
Wenn wir dann etwa Bildungsprozesse als auf Bildung bezogenes soziales Handeln und seine Folgen für die Gesellschaft, ihre Teilbereiche und Mitglieder betrachten, dann scheint es in Anlehnung an die zentrale Fragestellung von Max Weber (Hennis 1987) sinnvoll zu sein, sich dem forschungsleitenden Problem zu stellen, wie gesellschaftliche Verhältnisse bestimmte Bildungsprozesse hervorbringen: *Wie prägen Institutionen moderner Gesellschaften – wie etwa Bildung oder das Bildungssystem – den Sozialcharakter des Menschen?* Daran anschließend werden folgende Fragen verfolgt: Welche Zusammenhänge gibt es zwischen Bildung und dem Prozess der menschlichen Zivilisation? Wie prägen gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen Bildungsprozesse und welche Folgen haben diese für Individuen und Gesellschaften einschließlich ihrer unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungen? Welche Zusammenhänge gibt es zwischen Bildung und Sozialstruktur einer Gesellschaft? Wie hängen Bildung und soziale Ungleichheit zusammen?<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Mit der hier verfolgten programmatischen Ausrichtung werden die Abgrenzungen zu anderen speziellen Soziologien wie etwa Familiensoziologie, Wissenschaftssoziologie, Kulturosoziologie, Mobilitäts- und Ungleichheitsforschung, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Kindheits- und Jugendforschung oder anderen Sozialwissenschaften hinfällig. Denn die unterschiedlichen Aspekte der Bildungsprozesse lassen sich aus dem sozialen Handeln von Akteuren unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen rekonstruieren, die wiederum Folgewirkungen für gesellschaftliche Strukturen und Prozesse haben können.

<sup>4</sup> Aus soziologischer Perspektive verstehen wir unter „Bildung“ einen Zustand, den individuellen Besitz von Kultur, und einen Prozess, die individuelle Aneignung von Kultur. Als Zustand ist Bildung ein Merkmal von Individuen, die über entsprechende Wissensbestände, Kompetenzen und Qualifikationen verfügen. Damit sind nicht ausschließlich in der Ausbildung erworbene formale Qualifikationen gemeint, die als Humankapital auf dem Arbeitsmarkt angeboten werden können, sondern auch Wissen über gesellschaftliche Vorgänge und die Kompetenz, gesellschaftliche Vorgaben sinnvoll verarbeiten zu können. Als Prozess verstehen wir die systematische Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in dafür von Gesellschaften vorgesehenen Einrichtungen wie etwa Schulen. Bildung ist abzugrenzen von Erziehung – der absichtsvollen Vermittlung von Werten, moralischen Prinzipien, Normen und Überzeugungen – und von Sozialisation, dem unsystematischen wie nicht institutionalisierten Lernprozess, der die Denk- und Handlungsmöglichkeiten des Individuums in Bezug auf soziale Erwartungen konstituiert.

<sup>5</sup> Ähnliche Fragestellungen verfolgen Scott und Marshall (1998), wenn sie Bildungssoziologie als eine empirische Wissenschaft verstehen, die studiert, wie staatliche Institutionen und individuelle Erfahrungen Bildung und deren

Abbildung 1: Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung



Um ein Beispiel zu geben: Nach Lutz (1983) gibt es in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert eine strukturell-institutionelle Beziehung zwischen dem Bildungssystem und der Sozialstruktur einer Gesellschaft, die der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung dient. So haben Institutionen höherer Bildung eine Doppelfunktion, die über die Elitenreproduktion die Struktur von Bildungsungleichheiten und damit die bestehende Klassenstruktur moderner Gesellschaften auf Dauer stellt (Abbildung 1): Erstens wird die soziale Schichtung durch eine einheitliche, ihrer zukünftigen gesellschaftlichen Stellung adäquate Erziehung der Gesellschaftsmitglieder reproduziert (Privilegienzuweisung). Zweitens dient sie nach Einführung und Kontrolle der Schulpflicht der Deckung des Arbeitskräftebedarfs – vor allem für leitende Positionen im Staatsapparat und für Dienstleistungen mit hoher gesellschaftlicher Bedeutung (Orientierung auf Spitzenpositionen in der Bürokratie des Staates) (siehe Coleman 1968). Der Zugang zu höherer Bildung ist der historischen Sichtweise von Lutz (1983) zufolge gekennzeichnet durch ein Gleichgewicht zwischen Öffnung und Restriktion. Eine Öffnung ergibt sich, um Qualifikationen aus dem Bürgertum zwecks Bedarfsdeckung im Staatsapparat zu rekrutieren und um die Restriktion beim Zugang zu höherer Bildung durch einen Glauben an mögliche soziale Aufstiege zu legitimieren. Die Balance von Öffnung und Schließung beim Zugang zur höheren Bildung dient auch der sukzessiven Durchsetzung hierarchischer Strukturprinzipien im Bildungssystem und Arbeitsmarkt sowie in der Durchsetzung meritokratischer Beurteilungsmaßstäbe im öffentlichen Dienst und später auch in privatwirtschaftlichen Großbetrieben. Die Symbiose zwischen höherer Bildung und Staatsbeschäftigung auf der einen Seite und die Indifferenz zwischen höherer Bildung und Privatwirtschaft auf der anderen Seite dürften mit dazu beigetragen haben, bestehende Bildungsungleichheiten zu institutionalisieren und zu legitimieren. Auf diese Weise hat sich eine Kongruenz von sozialer Schichtung, Stratifikation des Bildungssystems und der (sozialen) Hierarchie in den betrieblichen Arbeitsmärkten ergeben. In der Legitimation wird sie durch die als gültig angenommene Voraussetzung gespeist, dass „eine Übereinstimmung der Verteilung von Fähigkeiten und der Verteilung nach dem Niveau der sozialen Herkunft“ besteht (Müller und Mayer 1976: 25). Darauf aufbauend wird ein stratifiziertes, segmentiertes und hochselektives Bildungssystem legitimiert, das dazu dient,

---

Folgen beeinflussen. Daher untersucht sie vornehmlich das öffentliche Schulwesen moderner Industriegesellschaften und die Expansion der Bildungsinstitutionen und der Bildungsbeteiligung.

scheinbar gerecht die Individuen in unterschiedlichen Soziallagen gemäß ihren (naturgegebenen) Fähigkeiten optimal zu fördern (siehe das Kapitel über Meritokratie von Becker und Hadjar in diesem Band).

Für eine soziologische Tiefenerklärung können wir Bildung auch als eine gesellschaftliche Randbedingung ansehen: Welche Rolle spielt Bildung für eine Gesellschaft und ihre Institutionen und Individuen? Was sind die sozialen Mechanismen der Reproduktion oder Veränderung gesellschaftlicher Strukturen durch Bildung bzw. im Bildungswesen? Was sind zentrale Mechanismen des Innenlebens der Bildungsinstitutionen wie etwa Schule, der individuellen Sichtweisen von Personen im Bildungswesen und die Interaktionen der Individuen wie etwa Lehrer und Schüler?

Aus bildungssoziologischer Sicht geht es in Bezug auf Bildung und Bildungsinstitutionen um die wissenschaftliche Erforschung von sozialen Tatbeständen, sprich: die Beschreibung und Erklärung von gesellschaftlich relevanten Regelmäßigkeiten, die Produkt des sozialen Handelns von Akteuren sind. Betrachtet man die gegenwärtige soziologische Bildungsforschung, so hat sich die ursprüngliche Aufmerksamkeit von der „reinen“ Institutionenanalyse zur individuenzentrierten Analyse des Bildungserwerbs und dessen Beitrag zur Statusvererbung und sozialer Mobilität verlagert. Daher liegt der Schwerpunkt der bildungssoziologischen Forschung auf den individuellen Bildungsaktivitäten, ihrer Einbettung in soziale Strukturen und ihren Folgen für Individuen, Kollektive, Organisationen und Gesamtgesellschaft. In jüngster Zeit tauchen vor allem im Bereich der historisch und international vergleichenden Bildungssoziologie einflussreiche Arbeiten auf, die in systematischer Weise Institutionen- und Handlungsanalyse aufeinander beziehen (Shavit et al. 2007; Shavit und Müller 1998; Shavit und Blossfeld 1993). Dieser der Fragestellung von Max Weber entsprechenden Sichtweise zufolge stellen Institutionen des Bildungssystems Gelegenheiten und Restriktionen des individuellen Handelns in Bezug auf Bildung dar (Becker und Lauterbach 2008). In der Theoriebildung und empirischen Analyse stehen daher die Wechselwirkungen von Institutionen und des sozialen Handelns im Vordergrund.

#### *Analytische Ebenen der bildungssoziologischen Analyse*

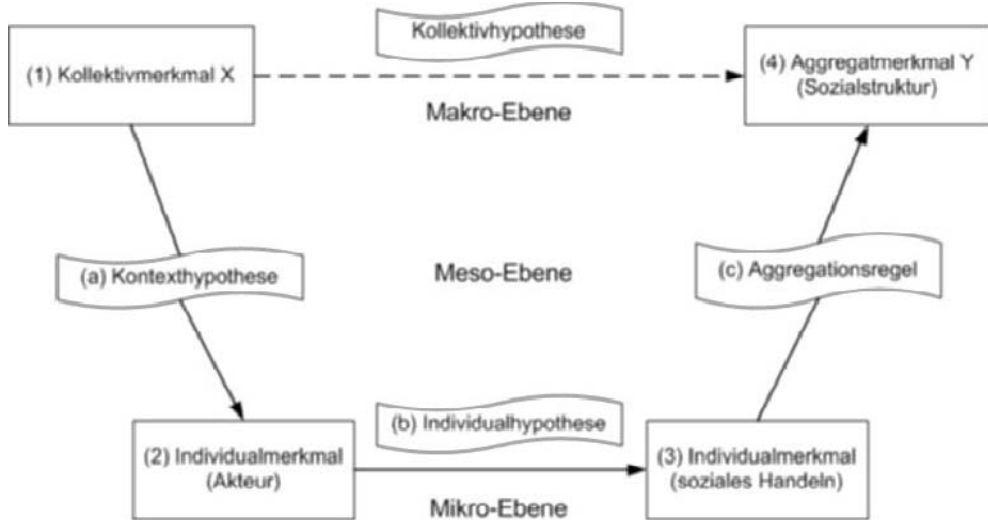
Aus bildungssoziologischer Sicht geht es in Bezug auf Bildung und Bildungsinstitutionen um die wissenschaftliche Erforschung von sozialen Tatbeständen, von gesellschaftlich relevanten Regelmäßigkeiten, die Produkt des sozialen Handelns von Akteuren sind. Hierbei können wir auf den *unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen* unterschiedliche Fragestellungen verfolgen – etwa zum „Bildungsgeschehen im gesamten Bildungssystem vom Kindergarten über die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, zu den wissenschaftlichen Hochschulen bis hin zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ (Sommerkorn 1993: 33; vgl. Allmendinger und Aisenbrey 2002; Bidwell und Friedkin 1988; Floud 1964).<sup>6</sup> Für die Theorie- und Modellbildung, die Antworten auf diese Fragestellung liefern soll, ist es in Anlehnung an McClelland (1967), Lindenberg (1977), Coleman (1986, 1990) und Esser (1993) sinnvoll, davon auszugehen, dass die zu erklärenden Tatbestände (Aggregatmerkmal) aggregierte *Folgen des sozialen Handelns* vieler individueller Akteure sind

---

<sup>6</sup> Die folgenden Aufteilungen der analytischen Ebenen der Bildungssoziologie folgt dem Vorschlag von Floud und Halsey (1958: 170): Auf der ‚macrocosmic level‘ wird das Bildungssystem in Beziehung zu anderen gesellschaftlichen Systemen wie Wirtschaft, Demographie, Wertesystem und Schichtung analysiert (Mayer 1990, 1994, 1996); auf dem ‚general level‘ ist die so genannte Soziologie der Bildungsinstitutionen (Lange 2004) angesiedelt und auf dem ‚microcosmic level‘ die Schule und der Klassenraum als soziales Umfeld (Parsons 1964).

(Individualmerkmal), die von den gesellschaftlichen Kontexten (Kollektivmerkmal) und der individuellen Situation (Akteur) beeinflusst werden.

Abbildung 2: Analytische Ebenen der bildungssoziologischen Analysen



Während bislang in den Sozialwissenschaften auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene keine Kollektivhypothese gefunden werden konnte, die den Zusammenhang von Kollektivmerkmal als erklärender Variable und Aggregatmerkmal als zu erklärender Variable herstellt, liefern Erklärungen über Individualmerkmale mittels Kontext- und Individualhypothese und eine entsprechende Aggregationsregel tiefgehende Antworten auf bildungssoziologische Fragestellungen.

#### a) Makro-Ebene – Betrachtungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene:

Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene geht es beispielsweise um den Stellenwert von Bildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen, d.h. im Kontext ökonomischer, politischer, kultureller und sozialer Entwicklungen (Meyer und Ramirez 2005). Aber es geht auch um den gesellschaftlichen Ursprung, die Determinanten und Implikationen von Bildungsideen, Bildungstheorien und Bildungspolitik (Weber 1922; Karabel und Halsey 1977): Welche Rolle spielt Bildung im Prozess der menschlichen Zivilisation? Ist sie Voraussetzung für gesellschaftliche Modernisierung oder eher eine Folge von sozialem Wandel? Welche Wechselwirkungen zwischen Bildung und Modernisierung, Rationalisierung, Demokratisierung und Individualisierung gibt es und welche Folgen haben sie für gesellschaftliche Institutionen wie etwa das Bildungssystem selbst oder die politische Ordnung oder das Wirtschaftssystem?

Eng verknüpft mit dieser modernisierungstheoretischen Perspektive ist auch die funktionalistische Frage, wozu Bildung dienen soll und wer in den Genuss von Bildung gelangen soll (Solga 2005a). Neben der Integrationsleistung des Bildungssystems geht es um die gesellschaftliche Definition von Bildung als bürgerliches Grundrecht (Dahrendorf 1965)

und von Funktionen von Bildung als instrumentelle Qualifikation oder als Kulturgut für mündige Bürger oder als Voraussetzung für den Erwerb von wohlfahrtsstaatlichen Anrechten oder als Option für Sozialintegration und Verteilung von knappen Gütern und Positionen (Dahrendorf 1975). In Verbindung mit Demokratisierung und Emanzipation geht es eben um die soziale Legitimation für den sozial ungleichen Zugang zu Bildung und Prinzipien für die Allokation von Bildungserträgen (Allmendinger und Aisenbrey 2002; siehe den Beitrag von Becker und Hadjar über Meritokratie). Darauf aufbauend gibt es unterschiedliche Konsequenzen von Bildung für die Sozialstruktur von Gesellschaften (etwa Bildungsstand der Bevölkerung oder Einfluss von Bildung auf demographische Prozesse der Fertilität, Mortalität und Wanderung) und das Ausmaß von sozialen Ungleichheiten der Bildungsteilnahme. Neuerdings wird der Frage nachgegangen, welche Rolle Bildung für die Emergenz und den sozialen Wandel von Lebensverläufen hat (siehe den Beitrag von Hillmert über Bildung im Lebensverlauf in diesem Band). Die Einführung von Schulpflicht, Massenbildung und Kinderverbot sowie die Verknüpfung von Lebenschancen an erworbene Bildungspatente haben zur Entstehung moderner Lebensläufe mit antizipierbarer Lebenserwartung, wohlfahrtsstaatlich definierten Statuspassungen und institutionalisierter Abfolge von Lebensereignissen beigetragen (Mayer und Müller 1986).

Mit dem Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung ist auch die Frage nach den ideologischen Grundlagen für die Struktur und Institutionalisierung von Bildung und Gestaltung von Bildungssystemen verbunden (Meyer und Ramirez 2005; Solga 2005b). Welche Wechselwirkungen gibt es zwischen den wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Ordnungen einer Gesellschaft und den Strukturen und Aufgaben von Bildungssystemen und der Produktion von Qualifikationen? Welche Rolle spielen Inter- und Supranationalisierung von Bildungssystemen für die Gesellschaften mit Massenbildung?

*b) Meso-Ebene – organisationale Ebene der Gesellschaft:*

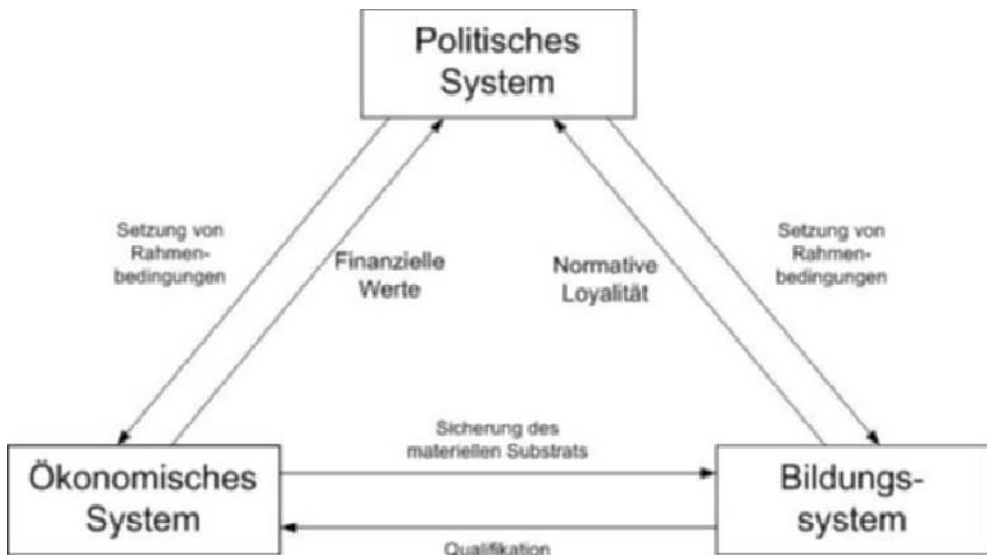
Zum Gegenstandsbereich gehören auf der Meso-Ebene die Wechselwirkung von Gesellschaft und Bildungssystem und die konkrete Zuweisung der Aufgaben von Schulen sowie deren Funktionen und Leistungen. Betrachten wir hierzu ein Beispiel von Grimm (1987: 11), die das konflikthafte Zusammenspiel von gesellschaftlichen Teilsystemen wie etwa das Wirtschaftssystem, das politische System und das Bildungssystem im Unterschied zu unserer Auffassung unter einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive betrachtet (Abbildung 3).

Aus einer struktur-funktionalistischen Perspektive führt Fend (2006: 35-36) aus, dass diese drei Teilsysteme die Gesellschaft charakterisieren: „Als übergeordnetes System zur Regulierung des Zusammenlebens in einem Gemeinwesen gilt im Struktur-Funktionalismus das politische System, das Entscheidungsprozesse organisiert und Rahmenbedingungen für andere Subsysteme setzt. Zu Letzteren zählen in erster Linie das ökonomische System und das Bildungssystem. Das Wirtschaftssystem repräsentiert die gesellschaftliche Organisation der Arbeit, durch die lebensnotwendige Güter hergestellt und verteilt werden. In jeder Gesellschaft gibt es nach diesem Modell eine Sozialisationsordnung. In hochentwickelten Gesellschaften organisiert das Bildungssystem die Herstellung von Qualifikationen und mentalen Infrastrukturen“ (Fend 2006: 35).

Die zwischen den Teilsystemen bestehenden Austauschprozesse tragen aus dieser theoretischen Sichtweise zum gesellschaftlichen Gleichgewicht und Überleben einer Gesellschaft bei. Für das Setzen von gesetzlichen Rahmenbedingungen schuldet das Bildungssystem dem politischen System normative Loyalität, indem sie über die Erziehung und Bil-

dung zur Reproduktion von Normen, Werten und Weltanschauungen bei der nachwachsenden Generation und über die Herstellung von Loyalität zur politischen Kultur und zum politischen System zur Demokratisierung beiträgt. Das Wirtschaftssystem liefert dem politischen System finanzielle Werte (etwa Steuern). Von besonderem Interesse in der Bildungssoziologie sind die Austauschprozesse zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem. Vor allem Nachfrage von und Angebot an (formalen) Qualifikationen bestimmen die Struktur und das Ausmaß des Austauschs dieser beiden Teilsysteme: Das Bildungssystem vermittelt Fertigkeiten und Kenntnisse (Humankapital) einschließlich ihrer Einübung und dauerhaften Überlieferung und trägt damit zur Produktion des Humankapitals und -vermögens bei, das von der Wirtschaft nachgefragt wird. Zudem übernimmt das Bildungssystem auch die Auswahl von geeigneten Bewerbern von Arbeitsplätzen nach Leistung und über Prüfung. Somit trägt es über die Vergabe von Zertifikaten zur Zuordnung von Arbeitskräften auf Arbeitsplätze nach Zertifikaten sowie zur Verteilung von Individuen auf Statuspositionen bei.

Abbildung 3: Austausch des Bildungssystems mit anderen gesellschaftlichen Ordnungen



Quelle: Grimm (1987: 11) und Fend (2006: 35)

Zwar steht in modernen Gesellschaften das Bildungssystem unter staatlicher Obhut, aber das Wirtschaftssystem (insbesondere das Beschäftigungssystem) und der Staat setzen wichtige Rahmenbedingungen und partizipieren an der Gestaltung des Bildungssystems (z.B. Institutionalisierung und Regulierung der Berufsausbildung) (siehe Beiträge von Below und Konietzka sowie von Weil und Lauterbach in diesem Band). Vor allem die Bildungsökonomie beschäftigt sich mit dem Austausch dieser beiden Teilsysteme (Timmermann 2002; Weiß 2002).

Zu Recht kritisiert Fend (2006), dass Grimm (1987) die Austauschprozesse zwischen dem Bildungssystem und der kulturellen Ordnung einer Gesellschaft vernachlässigt. So

trägt das Bildungssystem zur kulturellen Reproduktion bei. Zum einen vermittelt es Sprache, Schrift und Werte, trägt es zur Sinnvermittlung bei und fördert die Entwicklung von Rationalität und Wissenschaftlichkeit in einer modernen Gesellschaft. Zum anderen sozialisiert sie den individuellen Sozialcharakter über Bewusstseinsbildung und die Vermittlung von Kompetenzen zur Reflexion, eigenständige Urteilsbildung und Entscheidungsfähigkeit. Damit trägt das Bildungssystem zur Sozial- und Systemintegration bei. Weitere Details zu den Funktionen des Bildungssystems selbst finden sich im Beitrag von Herzog in diesem Band.

Des Weiteren werden auf dieser analytischen Ebene weitere Fragen verfolgt (siehe auch Lenhardt 2001): Wie kommen Curricula (formale und heimliche Lehrpläne) und spezifische Unterrichtsformen zustande und warum wandeln sie sich? Warum sind sie zwischen Gesellschaften verschieden? Welche Rolle spielt das Bildungssystem als Arbeitsmarkt für Lehrer, Professoren etc.? In Bezug auf die Familie wird der Frage nachgegangen, welche Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule bestehen. Wie werden Aufgabenteilungen zwischen diesen Akteuren vorgenommen? Was geschieht in der Schule? Welche Interaktionen gibt es zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft? Welche Rolle hat die Ausstattung der Schulen auf den Unterricht und die Bildungschancen von Schulkindern?

*c) Mikro-Ebene – die individuelle Ebene der Gesellschaft:*

Auf der Mikro-Ebene betrachten wir die gesellschaftliche Bedingtheit des individuellen Bildungsverhaltens, also dass, was Menschen als soziales Wesen tun: Wie, warum und wann entscheiden sich Individuen für bestimmte Bildungswege? Welchen Nutzen ziehen sie aus der Bildungsteilnahme? Welche Bildungsvorstellungen entwickeln sie? Welche Rolle spielt die Bildung für die persönliche Entwicklung von Individuen und ihre Lebenschancen? Wie gestaltet sich die soziale Bedingtheit von individuellen Leistungsfähigkeiten und der Möglichkeiten, zu lernen? Welche Rolle spielt Bildung im Lebensverlauf und welche Folgen hat sie für Lebensereignisse wie Zeitpunkt der Heirat und Familienbildung, Anzahl von Kindern, Neigung für Scheidung, politische Partizipationen, Lebenserwartung etc.? Neben der Struktur und Dauer der Bildungsbeteiligung von Individuen beschäftigen sich diese Fragestellungen mit den individuellen Konsequenzen von Bildung und Bildungserfolg. Zum einen dominieren sozialstrukturelle Beschreibungen von Unterschieden der Lebensführung zwischen den Bildungsgruppen. Ein Beispiel wären Bildungsdifferentiale in der Lebenserwartung (Becker 1998). Zum anderen wird davon ausgegangen, dass erworbene Bildung auch ein kausaler Faktor für bestimmte Lebensereignisse, Zustände im Lebensverlauf und Verteilungen von Lebenschancen ist. Beispiele wären Kumulation von Bildung und Ausbildung, bei der erworbene Bildung eine Voraussetzung für die Fähigkeit des selbstbestimmten Lernens ist (Mayer 2000), oder die kognitiven Auswirkungen von Bildung auf die politische Sozialisation, die politischen Einstellungen und politische Partizipation (Hadjar 2008). Weitere Beispiele finden sich im Sammelband über die Folgen der Bildungsexpansion von Hadjar und Becker (2006a; siehe auch Müller 1998). Auf diese, für die bildungssoziologische Analyse bedeutsamste Ebene gehen wir weiter unten im Abschnitt über bildungssoziologische Theorie- und Modellbildung sowie im Kapitel über Bildungsungleichheiten in diesem Band weiter ein.

*d) Verbindung der gesellschaftlichen Ebenen:*

Die Trennung dieser analytischen Ebenen ist idealtypisch. Selbstverständlich wirken die einzelnen Prozesse auf diesen gesellschaftlichen Ebenen aufeinander ein, und es ist selbstverständlich Aufgabe der Bildungssoziologie, die strukturellen Regelmäßigkeiten dieser Wechselwirkungen in systematischer Weise zu beschreiben und zu erklären. Neuerdings werden diese Fragestellungen nicht nur in historischer, sondern in international vergleichender Perspektive untersucht. Hierbei stehen neben der Analyse der Kongruenz von Bildung bzw. Bildungssystem mit Entwicklung und Struktur der Gesellschaft vor allem der Stellenwert von Erziehung, Sozialisation und Bildung im Zentrum – insbesondere im Hinblick auf Bildung als Prozess der Selbstentfaltung, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung einer Person und ihrer Bedingung und Voraussetzung für Realisierung von Lebenschancen (Stichwort: Chancenungleichheit) im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen sowie die Interdependenz von Gesellschaft und Bildungssystem (wie etwa Aufgaben der Schulen für Systemintegration; Selektion, Allokation und Qualifikation in Bezug auf Arbeitsmarkt sowie Legitimation und Integration in Bezug auf das politische System). Während in der Vergangenheit eher die Funktionen von Bildung und Bildungssystem fokussiert wurden, wird nunmehr vornehmlich das Verhältnis von Bildung und Berufschancen (soziale Mobilität und Offenheit einer Gesellschaft) untersucht und das Problem verfolgt, inwieweit das Bildungssystem soziale Ungleichheit produziert und reproduziert und in welchem Umfang das Gebot der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit verletzt wird (Bidwell und Friedkin 1988).

Des Weiteren werden derzeit folgende Fragen verfolgt (Hadjar und Becker 2006a, 2006b; Müller 1998): Was sind die erwarteten und unerwarteten Folgen der Bildungsexpansion? Hat die Bildungsexpansion zum umfassenden Abbau von sozial ungleichen Bildungschancen geführt? Sind im Zuge der Höherqualifikation in der Bevölkerung Bildungszertifikate entwertet worden und Bildungsrenditen in Form von Einkommen gesunken? Hat sich der Konnex zwischen Bildungs- und Einkommens- bzw. Staterwerb gelockert? Welche Berufschancen ergaben der Ausbau und die soziale Öffnung des Bildungssystems? Hat sich die Sozialstruktur der Lehrer geändert?

An dieser Stelle können auch schon Antworten auf die Frage geliefert werden, warum wir Bildungssoziologie betreiben und warum es ein interessantes wie anspruchsvolles Studienfach ist. Die Antworten ergeben sich alleine schon aus den gesellschaftlichen Tatsachen wie etwa, dass Bildung und Erwerb eines Bildungszertifikats als Voraussetzung für den Zugang zu knappen Gütern und Positionen in der Gesellschaft gilt. Bildung und Erwerb eines Bildungszertifikats werden auch als individuelle und kollektive Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe angesehen. Aber die soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Bildungserfolgen ist nicht primär durch individuelle Talente, Anstrengungen und Glücksstrahlen bedingt. Die Bildungsbeteiligung erfolgt im Lebensverlauf als gesellschaftliche Institution, und Lebensverläufe werden durch Bildung und Bildungsinstitutionen strukturiert. Das Angebot von Bildung und die Nachfrage nach Bildung stellen einen zentralen Tauschmechanismus in modernen Gesellschaften dar. Bildungsinstitutionen sind zentrale Organisationseinheiten moderner Gesellschaften und Bestandteil des okzidentalien Projekts der Moderne. Es stellt sich die Frage, warum es diese gesellschaftlich konstituierten Phänomene gibt.

### *Aufgaben der Bildungssoziologie*

Aus diesen bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, worin zentrale Aufgaben der Bildungssoziologie als empirischer sozialwissenschaftlicher Disziplin liegen.

1. Aufklärung (Bildungssoziologische Beschreibung und differenzierte Analysen von gesellschaftlichen Verhältnissen)
2. Erkenntnisgewinn (Bildungssoziologische Erklärung gesellschaftlicher Phänomene über systematische Theorie- und Modellbildung)
3. Problemlösungen (Bildungssoziologische Prognose, Sozialtechnologie, Politikberatung)

*Ad Aufklärung:* Hierbei geht es um die Bereitstellung (bildungs)soziologischen Wissens über gesellschaftliche Verhältnisse und den Wandel gesellschaftlicher Strukturen: Bei der Deskription geht es darum, interessierende soziologische Phänomene möglichst präzise mit objektiven Daten unterstützt zu beschreiben: Was ist Bildungsexpansion und wie sieht diese aus? Die präzise Beschreibung der Bildungspolitik oder der Bildungsbeteiligung in den vergangenen Jahrzehnten kann uns Informationen dafür liefern, ob wir es tatsächlich mit einer Bildungsexpansion zu tun haben oder ob diese statt einer objektiven Tatsache nur eine Fiktion ist, ein Mythos oder ein Legende, die aus welchen Gründen auch immer in die Welt gesetzt wurde. Sollten empirische Daten auf umgesetzte Bildungsreformen (etwa Ausbau des Bildungssystems und Ausweitung des Bildungsangebots) oder auf gestiegene Bildungsbeteiligungen hinweisen, dann könnten wir durchaus eine Bildungsexpansion diagnostizieren. Aber die bloße Beschreibung von gesellschaftlichen Phänomenen ist keine ausreichende Begründung. Somit wäre das Phänomen der Bildungsexpansion an sich noch nicht erklärt und schon gar nicht ihre Folgen.

In der Soziologie gibt es eine Tendenz, solche Beschreibungen als Diagnosen zu verwenden (z.B. Beck 1986, 1993; Schimank 2000): Wenn in einer Gesellschaft relevante Lebenschancen von erworbenen Bildungszertifikaten abhängen, dann wird etwa von einer „Bildungsgesellschaft“ (Pongs 1999, 2000) oder „Credential Society“ (Collins 1979) gesprochen. Damit keine Missverständnisse auftreten: Zeitdiagnosen oder Diagnosen in der Soziologie sind keine wissenschaftlichen Erklärungen; sie sind auch keine Aufgabe der Soziologie im Allgemeinen und der Bildungssoziologie im Besonderen, denn in der Regel sind es eher irreführende Etikettierungen, die dem Bedürfnis nach Orientierung – frei nach dem Motto: „Millionen Menschen sehen klar, wo vorher dunkel war“ (Mayer 1987; Mayer und Blossfeld 1990) – entsprechen, als dass sie der wissenschaftlichen Aufklärung dienen.

*Ad Erklärung sozialer Phänomene, d.h. systematische Erkenntnisse über gesellschaftliche, d.h. soziale, politische, ökonomische und kulturelle Zusammenhänge:* Es geht dabei vornehmlich um die Erklärung sozialer Tatsachen, also um die vollständige, soziologisch interessante Antwort auf eine Frage nach dem Warum von Phänomenen: Warum gibt es trotz Bildungsexpansion immer noch soziale Ungleichheit von Bildungschancen? Warum haben Migranten schlechtere Bildungschancen als Einheimische? Warum gibt es soziale Disparitäten von schulischen Leistungen zwischen den Sozialschichten? Es geht aber auch um die Klärung von Prozessen und Mechanismen, welche die zu erklärenden Sachverhalte hervorbringen. Welche Faktoren der Bildungsexpansion fördern persistente Ungleichheiten? Wie beeinflussen Familien und Schulen die Leistungen ihrer Schüler?

Eine soziologisch relevante Erklärung ist eine *empirisch fundierte* Antwort auf eine Warum-Frage. Eine Erklärung ist keine sich bloß logisch aus Aussagen ergebende Antwort, sondern sie muss mit der sozialen Wirklichkeit korrespondieren, also de facto beobacht- und daher feststellbar, sprich messbar sein. Dieses Vorgehen ist nicht zu verwechseln mit der Suche nach der endgültigen Wahrheit. Es geht bei der Soziologie bzw. Bildungssoziologie als empirischer Wissenschaft nicht alleine um die Wahrheit: „(...) wir suchen nicht einfach nach Wahrheit, sondern nach interessanter und erhellender Wahrheit, nach Theorien, die Lösungen für interessante Probleme bieten. Wenn überhaupt möglich, suchen wir tiefgehende Theorien“ (Popper 1973: 68). Dazu werden in der empirischen Bildungssoziologie neben „guten“ Theorien ebenso „gute“ Daten und aussagekräftigen Statistiken benötigt (Kristen et al. 2005). Wenn wir beispielsweise die Schule als eine Ursache für soziale Disparitäten von Lern- und Bildungserfolgen ansehen, dann benötigen wir eine kausale, die Ursache und Wirkung benennende Erklärung – eine Antwort auf eine Frage, die sich auf eine Ursache oder auf mehrere Ursachen bezieht.

*Ad Sozialpolitische Relevanz des soziologischen Wissens (Prognose, Planung, Sozialtechnologie etc.):* Es gibt eine Verbindung zwischen wissenschaftlicher Analyse und Prognose oder politischer Beratung oder Entwicklung von Sozialtechnologien. Beispielsweise ermöglicht das Wissen über das Zustandekommen von Lernunterschieden zwischen sozialen Gruppen, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen – sofern die soziale Disparität von Lernergebnissen als ein sozialpolitisches Problem definiert wird. Wenn wir wissen, wie dieses Phänomen zustande kommt, dann können wir bei bekannten Randbedingungen die Faktoren in der Ursache (Wenn-Komponente einer Erklärung) modifizieren, so dass ein unerwünschtes Ereignis oder ein unerwünschter Zustand nicht (mehr) auftritt (Becker 2007).

Es sollen Grundlagen für Problemlösungen in der Gesellschaftspolitik oder Sozialtechnologien und Prognosen erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden. Diese Aufgabe kann nur eingelöst werden, wenn wir sowohl über eine realitätsgerechte Beschreibung über soziologische Tatbestände verfügen als auch empirisch fundierte Kausalzusammenhänge und Mechanismen aufgedeckt haben. Für die Beantwortung solcher Fragen benötigen wir nicht nur ausreichende Informationen, also Daten, sondern auch erklärungskräftige Theorien.

*Fassen wir zusammen:* Die Bildungssoziologie analysiert die gesellschaftlichen – die ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialstrukturellen – Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen, die Institutionen im Bildungswesen und ihre individuellen und gesellschaftlichen Folgen. Sie legt ihren Schwerpunkt auf die Theorie- und Modellbildung sowie auf die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft. Ziel der (empirischen) Bildungssoziologie ist es, Bildungsprozesse und ihre Institutionalisierung im gesellschaftlichen Kontext systematisch zu beschreiben und einschließlich ihrer Folgeerscheinungen für Individuen, Institutionen und Gesellschaft – möglichst vollständig – zu erklären. Mit den Daten und Erkenntnissen der Bildungssoziologie werden Grundlagen für bildungspolitische Empfehlungen und die Bildungsplanung gelegt. Bildungsplanung und Bildungspolitik ist *nicht* Aufgabe der Bildungssoziologie, sondern der Politik und Administration selbst.

### 3 Ausgewählte Theorien der modernen Bildungssoziologie

Welche Theorien liefern tiefgehende, empirisch fundierte Erklärungen für bildungssoziologisch relevante Phänomene wie etwa Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft oder für individuelles Bildungsverhalten? In diesem Abschnitt soll keine Theoriegeschichte – also auch kein „Wiederkauen“ von Klassikern der Bildungssoziologie (vgl. Karabel und Halsey 1977) – betrieben, sondern lediglich eine kleine Auswahl von derzeit einflussreichen Erklärungsansätzen in der zeitgenössischen Bildungssoziologie geliefert werden. Angesichts dessen, dass sowohl der theoretische Pluralismus von unterschiedlichen, nebeneinander existierenden Theorierichtungen oder Wissenschaftsprogrammen („Schulen“) als auch der methodische Pluralismus – d.h. die Vielfalt methodischer Zugänge und statistischer Verfahren, mit denen die Gegenstände der Bildungssoziologie untersucht werden – charakteristisch für die Bildungssoziologie ist, beschränken wir uns im Folgenden – Weber (1980) sowie Coleman (1990) als Handlungstheoretikern folgend (Lindner 1986) – auf allgemeine Handlungstheorien, die einen *nomologischen* Kern (bildungs)soziologischer Erklärungen bilden.

Sinn und Zweck solcher Handlungstheorien ist – wie zuvor in Abschnitt 2 anhand des methodologischen Individualismus angedeutet – das Streben nach vollständiger Tiefenerklärung über eine Makro-Mikro-Makro-Erklärung, die Auflösung der notorischen Unvollständigkeit makrosoziologischer Erklärungen und schließlich das Aufdecken von ([sozial]psychologischen) Mechanismen, die soziale Prozesse hervorbringen (Kausalerklärungen im Sinne von Hedström und Swedberg 1998). Aus diesen allgemeinen Handlungstheorien werden theoretisch fundierte Hypothesen abgeleitet, die wiederum empirisch überprüft werden können. Dieser Typus von Handlungstheorien, der auch Rational-Choice-Theorien oder ‚Rational Action Theory‘ genannt wird, kann danach klassifiziert werden, ob sie 1.) starke oder schwache Annahmen über die Rationalität des sozialen Handelns von Menschen treffen, 2.) eher die Rationalität der sozialen Situation (substantive rationality), in denen sich die Akteure befinden, oder die Rationalität des Verfahrens (procedural rationality), also dem Wahrnehmungs-, Evaluations- und Entscheidungsprozess, betonen und 3.) ob sie eine allgemeine oder eine spezifische Handlungstheorie beinhalten (Goldthorpe 2000).

Der Prozess der individuellen Entscheidung – etwa über die eigene Ausbildung – ist ein Resultat der Anpassung zielorientierter Akteure an äußere situative, von Akteuren subjektiv perzipierte und bewertete Restriktionen (z.B. eingeschränkte Mittel, ungünstige Situationen, fehlende Opportunitäten) (Becker und Hecken 2008). Die Präferenzen werden mit diesen Einschränkungen konfrontiert und die bestmögliche Alternative wird nach einer Kosten-Nutzen-Abwägung unterschiedlicher Alternativen identifiziert. Die Person entscheidet und handelt entsprechend: Es wird in der Regel diejenige Alternative ausgewählt, die der Person als die günstigste erscheint, um das gewünschte Ziel zu erreichen. Rationale Entscheidungen sind instrumentelle Handlungen aufgrund subjektiv bewerteter Restriktionen wie Kosten, Nutzen und Wahrscheinlichkeit für die Realisierung der ausgewählten Handlung (Meulemann 2001). Die subjektive Abwägung von Kosten und Nutzen ist situations- und kontextspezifisch. Damit ist sowohl das *aktuelle als auch das sinnhafte Verstehen im Weber’schen Sinne* gemeint, wodurch ein soziales Handeln ursächlich erklärt wird. Ebenso deutlich wurde, dass darunter auch zweckrationales wie wertrationales Handeln fallen, aber auch traditionales und affektives Handeln ohne weiteres in die theoretischen Erklärungen der Rational Choice-Theorie eingefügt werden kann (Esser 2003, 2004, 2006).

Also: wir haben es mit einer subjektiven Rationalität des Akteurs zu tun, die nicht gleichzusetzen ist mit der objektiven Rationalität. Daher kann für eine Person das Verhalten einer anderen Person irrational erscheinen, aber für den Akteur war sein Handeln rational, d.h. der Situation, wie er sie definiert hatte, angemessen (Esser 2006).

Die Theorie subjektiver Werterwartung (Esser 1993) – auch SEU-Theorie genannt: *SEU für subjective expected utility* – geht davon aus, dass Individuen die Auswahl einer Handlung aus einem Set alternativer Handlung nach folgenden Selektionsregeln vornimmt: Es wird die Handlung ausgewählt, die aus subjektiver Sicht des Akteurs am ehesten zur gewünschten Handlungskonsequenz führt, und es wird in Abhängigkeit von den Restriktionen die Handlung ausgewählt, die den erwarteten Nutzen maximiert. Die entscheidenden Komponenten der Handlungswahl sind 1.) Präferenzen (Vorlieben oder Bedürfnisse, die aufgrund ihrer Vorteile, sprich Nutzen, in eine Rangfolge gebracht werden können), 2.) subjektiv erwarteter Nutzen einer Alternative (individuelle Bewertung von Handlungsalternativen bzw. der Folgen sozialen Handelns nach subjektiven Interessen, Ideen und Präferenzen), 3.) subjektive Erfolgserwartung (subjektive Wahrscheinlichkeit, dass die Alternative erfolgreich zur gewünschten Handlungskonsequenz führt), die ein Ergebnis der vom Individuum bestimmten Wahrscheinlichkeit für gewünschte bzw. unerwünschte Handlungsfolgen ist, und 4.) subjektiv erwartete Kosten (Transaktions-, Opportunitätskosten und andere Kosten).

Diese Handlungsauswahl kann in folgender Weise formalisiert werden:  $SEU(A_i) = p_i \cdot U_i - K_i$ , wobei  $SEU(A_i)$  der subjektiv erwartete Nettonutzen der *i*-ten *Handlungsalternative*  $A_i$ ,  $U_i$  die Handlungsalternativen,  $U_i$  der Nutzen der Alternative  $A_i$ ,  $p_i$  die *erwartete Realisierbarkeit oder Erfolgswahrscheinlichkeit* der Alternative  $A_i$  und  $K_i$  die *Kosten* der Alternative  $A_i$  sind. Soziales Handeln – also auch auf Bildung bezogenes Handeln – wird demnach durch Präferenzen und Restriktionen gesteuert, d.h. soziales Handeln ist zielorientiert, sprich: zweckrational oder intentional (Meulemann 2001): Menschen handeln in einer Weise, die ihre Ziele gemäß ihren subjektiven Überzeugungen über den „Zustand der Welt“ befördert. Menschen wählen ihr Handeln um der erwarteten Folgen willen aus und steuern es hinsichtlich Richtung und Energieaufwand. In Hinblick auf die Definition des sozialen Handelns nach Weber (1980) sind es die subjektiven Intentionen und Erwartungen der Akteure – der Sinn (d.h. Absicht, Ziel, erwartete Folgen) –, den die Individuen mit ihrer sozialen Situation verbinden, in der sie sich befinden: (1) der Sinn, der sich aus der Situationsanalyse oder Situationsdeutung ergibt, und der (2) verbunden ist mit dem Sinn, mit dem Personen ihre Handlungen verfolgen (sprich der subjektive Sinn der Absichten, die die Akteure mit ihrem Handeln verbinden), der auch (3) verbunden sein kann mit dem sozialen Sinn der von verschiedenen Akteuren geteilten sozialen Regeln und Drehbücher des aufeinander abgestimmten Handelns und (4) der objektive Sinn der symbolischen Sinnwelten und kognitiven Konstruktionen sowie der objektive Sinn von sozialen Sachverhalten – sowie eine subjektive wie sinnhafte Reflexion der Handlungsfolgen, der im Zentrum der Handlungstheorie steht (Meulemann 2001).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Im Unterschied zum „Homo oeconomicus“ als Natur des Menschen, der als eigeninteressierter Akteur rational handelt, der seinen eigenen Nutzen maximiert, der auf Restriktionen reagiert, der feststehende Präferenzen hat, und der über (vollständige) Information verfügt (zur Kritik am „resourceful, perfectly informed, stable preferring, maximizing man“: Simon 1955), und zum Menschenbild des „Homo sociologicus“ (Dahrendorf 1959) – dem Mensch als gesellschaftliches Wesen, das gemäß seiner sozialen Rollen (Verhaltenserwartungen nach sozialer Position) handelt, die wiederum von Normen (Muss-, Soll- und Kann-Normen), von Erwartungen und von (beloh-

Um die Vielzahl von Handlungskonsequenzen einzuschränken, nach denen Menschen streben, schlägt Lindenberg (1989, 1990) in seiner Theorie sozialer Produktionsfunktion vor, dass es gesellschaftlich definierte Oberziele des sozialen Handelns gibt, denen Menschen folgen: Streben nach materiellem Wohlergehen, Streben nach sozialer Anerkennung und Vermeiden von Verlusten. Diese Theorie bietet auch den Schlüssel für das Verständnis der Beziehung einer objektiven Situation und des subjektiven Sinns sozialen (zweckrationalen) Handelns. Wie können Akteure diese Ziele erreichen? Nach Esser (2001) ist soziales Handeln auf die Produktion von Nutzen („Sinn“ nach Weber) über die Herstellung von „primären Zwischengütern“ (d.h. den obersten gesellschaftlich definierten Zielen) gerichtet, die Nutzen wie etwa Wertschätzung oder materielle Unversehrtheit herstellen. In modernen Gesellschaften werden auch die angemessenen Mittel für die Herstellung primärer Zwischengüter definiert (Merton 1968). Institutionalisierte Mittel wie etwa Bildungserwerb oder Einkommenserzielung über legale Beschäftigung sind Beispiele für solche legitimen und legitimierten Wege und stellen so genannte sekundäre Zwischengüter dar, um die gesellschaftlich definierten Oberziele zu realisieren. Andere indirekte Zwischengüter wären etwa Talent oder Anstrengung. Bildung (oder erworbene Bildungszertifikate) sind also Mittel zum Zweck: Bildung dient als sekundäres Zwischengut, um ein primäres Zwischengut zu erreichen, nämlich sozialen Status. Bildung kann das individuelle Streben nach Gütern wie physische Integrität (Einkommen), soziale Anerkennung (Prestige) und Vermeiden von Verlusten (Erhalt des sozialen Status in der Generationenabfolge) befriedigen. Diese Zweckrationalität spiegelt sich in elterlichen Bildungsaspirationen wider (Meulemann 1985). So ist die elterliche Bildungsplanung und Bildungsentscheidung als instrumentelle Entscheidung ausgerichtet, um für ihre Kinder ein Minimum an Chancen für Einkommen, Prestige und Staterhalt zu sichern. In diesem Falle wäre Bildung als instrumentelles Positionsgut für intergenerationale Reproduktion des sozialen Status anzusehen und Investitionen in die Bildung nachwachsender Generationen dienen diesem Ziel. Bildung als „sekundäres Zwischengut“ bzw. der Erwerb von Bildungspatenten sichert Anrechte für den Zugang zu sozioökonomischen Gütern und Positionen (Voraussetzung für Einkommen und Status); daraus leiten sich materielles Wohlergehen, soziale Anerkennung und Vermeiden von Statusverlust ab. In einigen Fällen ist Bildung auch primäres Zwischengut, weil Bildung als „Wert an sich“ definiert wird, das mit sozialer Anerkennung der Bildungserfolge einhergeht (siehe auch den Beitrag von Becker und Hadjar über Meritokratie in diesem Band). Im ersten Fall entspricht das Bildungsverhalten dem zweckrationalen Handeln und im zweiten Fall in der Regel dem wertrationalen Handeln im Sinne der Typologie sozialen Handelns von Weber (1980). So gesehen kann *Bildung als soziales Handeln* verstanden werden. Es kann gesellschaftlichen Institutionen (soziale Normen, Geltung, Legitimität, Herrschaft, Sanktion und Sanktionierung) oder als in den Erwartungen der Akteure verankerte und sozial verbindlich geltende Regeln des auf Bildung bezogenen Handelns folgen.

---

nenden, bestrafenden) sozialen Sanktionen anderer (auch: des Rollenträgers selbst) beeinflusst werden (zur Kritik am „socialized and role-playing man“: Esser 1993), wird das Bild des Homo socio-oeconomicus zugrunde gelegt. Dieses Menschenbild wird auch als RREEMM-Modell bezeichnet – REEMM für Resourceful, Restricted, Expecting, Evaluating and Maximizing Men (Esser 1993). Diesem Menschenbild zufolge handeln Akteure (men) nach ihren begrenzten Ressourcen, Fähigkeiten und Möglichkeiten (restricted) findig, kreativ, reflektiert und überlegt (resourceful) und selektieren über subjektive Erwartungen (expectations) einerseits und über subjektive Bewertungen (evaluations) andererseits und folgen bei der Selektion des Handelns aus den Alternativen der Regel der Maximierung, d.h. sie versuchen ihr Handeln so zu maximieren, dass sie mit den gegebenen Ressourcen den größtmöglichen Nutzen für sich erreichen (maximizing).

Die Institution der gesetzlich verankerten Schulpflicht (und der Berufsausbildung) sind ein Beispiel dafür (Mayer und Müller 1986). Demnach haben Eltern die Pflicht, für die Bildung und Ausbildung ihrer Kinder zu sorgen. Während der Staat den Eltern diese Pflicht auferlegt hat, bietet er ein staatliches Bildungsangebot, damit diese Pflicht erfüllt werden kann (Meulemann 1985). Vor diesen institutionellen Rahmenbedingungen sind elterliche Bildungsplanungen und Bildungsentscheidungen in eine lebenslaufsbezogene Strategie eingebettet, die dem Motiv des Stuserhalts folgen (Meulemann 1985): materielles Wohlergehen für die Kinder und soziale Anerkennung für die erfolgreiche Familie (Stockè 2007). Langfristige Investitionen in die Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generation werden als eine erfolgversprechende Strategie für den Stuserhalt wahrgenommen und mehr oder weniger hartnäckig verfolgt (Meulemann 1985).

Wie gesehen, stellen Institutionen kognitive Orientierungen und selektive Restriktionen des Bildungsverhaltens dar (Mayer et al. 2007). Das individuelle Bildungsverhalten lässt sich als Spezialfall des sozialen Handelns subjektiv rationaler Akteure erklären. Sie richten ihre Bildungsstrategien subjektiv – wie wir noch sehen werden – an den Institutionen des Bildungs- und Arbeitsmarktsystems als zentrale Randbedingung, an individuellen Ideen und Interessen und an ihren individuellen Ressourcen aus (Becker und Hecken 2009).

### *Humankapitaltheorie*

Ein typischer und in vielen bildungssoziologischen und -ökonomischen Studien angewandter Vertreter der individualistischen Handlungstheorie ist der Humankapitalansatz (Schultz 1961; Mincer 1974; Becker 1975).<sup>8</sup> Eine der Kernaussagen des Ansatzes ist, dass die individuelle Produktivität den Wert des Arbeitnehmers auf dem Markt ausmacht. Es wird angenommen, dass die Produktivität eine Funktion individueller Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen etc. ist, welche das theoretische Postulat eines kausalen Zusammenhangs zwischen formaler Bildung und Lebenseinkommen begründet (siehe auch

---

<sup>8</sup> Er ist ein Sammelsurium lose verknüpfter Modelle als Weiterentwicklung des neoklassischen Modells. Der Ausgangspunkt des neoklassischen Modells ist, dass sich der Arbeitsmarkt wie andere Kapital- und Gütermärkte im Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage befindet. Auf diesem Arbeitsmarkt tauschen nutzenmaximierende rationale, vollständig informierte Akteure mit eindeutig definierten Präferenzen (handlungstheoretischer Kern des ökonomischen Basismodells) Arbeit gegen Einkommen. Zudem wird von einem perfekten Markt mit ausreichend vielen Anbietern und Nachfragern ausgegangen, die unter vollständiger Konkurrenz agieren, und auch davon, dass Arbeit ein homogenes und beliebig teilbares Gut ist, so dass eine Homogenität der Fähigkeiten und Produktivität existiert. Löhne und Preise sind flexibel und sie ändern sich infolge von Veränderungen von Arbeitsnachfrage und -angebot sowie von Löhnen, welche den Preis für die Produktivität des Arbeitnehmers darstellen. Eine weitere Annahme ist, dass Akteure keine Präferenzen für bestimmte Tauschpartner haben und es daher keine Diskriminierung auf den Märkten gibt, die keine institutionellen und kulturellen Beschränkungen aufweisen, so dass die Arbeitsverhältnisse mit Tauschakten ohne Transaktionskosten und Mobilitätsschranken gleichzusetzen sind. Dieses neoklassische Modell blieb nicht ohne Kritik. Beispielsweise stellt sich die Frage, warum es soziale Institutionen, d.h. Regelung des Austauschs, gibt, wenn eine Besserstellung aller Beteiligten dann eher gewährleistet ist, wenn ein freies Spiel der Marktkräfte besteht und auf diesem Wege die Maximierung von Einkommen auch zum Wohle der Allgemeinheit garantiert ist, als wenn eine zentrale Instanz die Verteilung von Gütern vornimmt. Warum gibt es soziale Ungleichheit, Klassenstrukturen, Segmentation von Arbeitsmärkten, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände oder Industrieverbände und ‚Lobbying‘, wenn beim Arbeitsmarkt von einem mehr oder weniger perfekten Markt ohne Machtdifferenzen ausgegangen wird? Warum treffen rationale Akteure ökonomische Fehlentscheidungen und warum dominiert ‚bounded rationality‘, so dass auch konsequenzenreiche Entscheidungen bei suboptimalem Informationsstand aus dem Bauch heraus oder per Daumenregeln als kognitive Heuristiken getroffen werden? Dies widerspricht der Annahme der vollständigen Information aller Akteure und somit der Prämisse, dass der Informationsstand der Akteure optimal ist. Warum gibt es Diskriminierungsprozesse, wenn eine vollständige ökonomische Rationalität im Sinne der Maximierung des monetären Nutzens angenommen wird?

den Beitrag von Becker und Hadjar über Meritokratie in diesem Band): Je mehr eine Person in ihre Ausbildung – sei es in schulische und berufliche Bildung oder in Weiterbildung – investiert hat, umso größer ist die Produktivität und desto größer sind die zu erwartenden Renditen in Form von Einkommen. Bildung ist gleichermaßen Konsum- und Investitionsgut: Im Streben, das Einkommen zu maximieren, investiert eine Person so lange in Bildung, wie die Kosten niedriger sind als der erwartende Nutzen. Der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt durch vorherige Aufbringung von Kosten, so dass das Bildungsverhalten eine individuelle Investition in die eigene Qualifikation (sprich: Humankapital) zwecks Einkommensmaximierung ist. Wegen der Abschreibungsrate infolge der sukzessiven Veralterung des Humankapitals ist es für ein Individuum notwendig, permanent in das eigene Humankapital zu investieren, um die Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen abzusichern.

Neben den Kritikpunkten gegenüber dem neoklassischen Modell des Arbeitsmarktes und der empirisch unrealistischen Annahme, dass die Präferenzinhalte der Akteure in der vollständigen ökonomischen Rationalität (Maximierung des monetären Nutzens) liegen, scheinen Maximierung des Lebenseinkommens und die kausale Verbindung zwischen Produktivität und Einkommen unrealistisch zu sein. So zeigen empirische Analysen, dass dies für Frauen mit anderen Lebensentwürfen – etwa geplante Ausfallzeiten wegen familienbedingter Erwerbsunterbrechungen – nicht zutreffend ist (Schömann 1994). Vor allem bietet zum einen die Produktivitätsannahme Anlass für Kritik am Humankapitalansatz. Beispielsweise ist die Annahme individueller Produktivität (inklusive ihre Korrelation mit Wissen, Fähigkeiten und Information) nicht so ohne weiteres mit dem Humankapitalansatz vereinbar, wenn es um die Spitzenverdienste von einzelnen Personengruppen wie Manager, Popstars oder Sportler geht (Rosen 1981). Zum anderen hat die empirisch kaum haltbare Prämisse der vollständigen Information von Akteuren zur Ausweitung der humankapitaltheoretischen Modelle geführt: Such- und Matching-Theorien berücksichtigen die unvollständige Information von Arbeitnehmern und Beschäftigten vor dem Abschluss eines Arbeitsverhältnisses. Die unvollständige Information während des Arbeitsverhältnisses selbst wird in ‚shirking models‘ und Effizienzlohn- und Senioritätslohn-Modellen berücksichtigt (Schömann 1994).

### *Signal- und Filtertheorie*

Die Signal- und Filtertheorie (Arrow 1973; Spence 1973; Stiglitz 1975; Weiss 1995) kritisiert die Produktivitätsthese der Humankapitaltheorie dahingehend, dass Bildungserfolg und Wissenserwerb nicht die individuelle Produktivität abbilden, dass Arbeitgeber Probleme haben, die Produktivität von Arbeitsplatzbewerbern zu messen, und dass Arbeitskraftanbieter substantielle Probleme haben, ihre Produktivität einzuschätzen. Anstatt dass Talent und Anstrengung eine Rolle bei der Rekrutierung von Arbeitskräften spielen, wird davon ausgegangen, dass die Rekrutierung und der erfolgreiche Übergang in den Beruf in Abhängigkeit von erworbenen Bildungszertifikaten erfolgen. Diese Bildungszertifikate stellen ein Signal für die gewünschte Bildungsausstattung (Qualifikationen und Kompetenzen) und antizipierte Produktivität dar und sind daher ein Mittel für die Selektion von Arbeitskräften. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass das Bildungszertifikat auch ein Signal für gewünschte informelle Charakteristiken („taste for discrimination“) oder extrafunktionale Qualifikationen („screaming out“) ist (Solga 2005a). Bildungszertifikate stellen für Arbeitgeber einen so genannten „screening device“ dar, um die Auswahl von Bewerbern zu er-

leichtern (Senkung der Rekrutierungskosten für den Arbeitgeber). Somit liegt eine Funktion des Bildungssystems darin, über Bildungszertifikate vor allem Arbeitskräfte mit überdurchschnittlichem Produktivitätspotential zu filtern. Insgesamt hat aus dieser Sicht erworbene Bildung lediglich eine Selektions- und Signalfunktion, und die Korrelation zwischen Bildung und Einkommen kann nicht als empirischer Beleg für die Humankapitaltheorie interpretiert werden (Timmermann 2002: 88).

#### *Theorie des Arbeitskräftewettbewerbs (Labour queue model)*

Dieser von Thurow (1972, 1975) vorgeschlagene Ansatz stellt eine Verbindung der Signal- und Filtertheorie mit der Theorie segmentierter Arbeitsmärkte dar.<sup>9</sup> Berufsanfänger konkurrieren untereinander um Eintrittspositionen in spätere Karriereleitern statt um Einkommen. An den so genannten „entry ports“ interner Arbeitsmärkte bilden sich Arbeitskräfteschlangen, die durch Arbeitgeber nach der Arbeitsproduktivität von Bewerbern und ihren Qualifikationsanforderungen (Trainingskosten) sortiert werden, da eine Bindung der Produktivität und Einkommen an den Arbeitsplatz und dessen Anforderungsstruktur besteht. Weil das Bildungszertifikat als Signal und Status für Trainierbarkeit fungiert, haben besser gebildete Bewerber auch bessere Chancen, möglichst weit vorne in der Arbeitskräfteschlange platziert zu werden. Die Wettbewerbschancen in der Warteschlange um Vakanzen werden zu einem signifikanten Teil durch die Bildung bestimmt; schlechter qualifizierte Arbeitskräfte laufen bei einem zunehmenden Wettbewerb um knappe Arbeitsplätze Gefahr, durch besser qualifizierte verdrängt zu werden. Somit sind individuelle Beschäftigungs- und Einkommenschancen abhängig von der relativen Position in der ‚labour queue‘, von der Verteilung der Vakanzen auf dem Arbeitsmarkt und von den Eigenschaften und Anforderungen vakanter Positionen. Die letztendliche Rekrutierung hängt dann – wie zuvor gesehen – vom ‚Signaling‘ und ‚Filtering‘ sowie von der ideosynkratischen Rekrutierungsstrategie des Betriebs ab.

#### *Integrative Theorie- und Modellbildung in der Bildungssoziologie*

Bildungssoziologie soll meines Erachtens aus einer interdisziplinären und empirisch orientierten Perspektive einen systematischen Beitrag zur integrativen Theorie- und Modellbil-

---

<sup>9</sup> Die Theorie der segmentierten Arbeitsmärkte (Doeringer und Piore 1971; Blossfeld und Mayer 1988) kritisiert das Arbeitsmarktmodell der neoklassischen Ökonomie dahingehend, dass Angebot und Nachfrage nur in Ausnahmefällen für das Gleichgewicht des Marktes sorgen. Empirisch beobachtet wird eher, dass keine Anpassung der Gehälter an das tatsächliche Produktivitätsniveau im Berufsverlauf erfolgt, dass die Allokation und Entlohnung durch institutionelle Regelungen und Strukturen reguliert wird und dass es eine sozial selektive Rekrutierung von Arbeitskräften gibt. In großen Betrieben und Firmen (Öffentlicher Dienst oder Militär als Prototyp; vgl. Becker 1993) erfolgt die Status- und Einkommensmobilität entlang hierarchischer Karriereleitern und nach Senioritätsprinzipien: In internen Arbeitsmärkten, in denen die neoklassischen Marktgesetze nicht gelten, werden vakante Positionen durch Selektion und Promotion besetzt, um betriebliche Rekrutierungs-, Qualifizierungs- und Fluktuationkosten zu minimieren. Durch Karriereleitern, die sichere Beförderungen in Aussicht stellen, soll die Arbeitsmoral stimuliert werden, und in diesem System werden Arbeitskräfte nicht für den Arbeitsplatz beschäftigt, sondern für eine Karriere im Betrieb, wodurch die Arbeitsmarktmobilität und das flexible Reagieren von Arbeitskräften auf Arbeitsmarktentwicklungen erheblich reduziert werden. In der theoretischen Modellierung wird ein dualer Arbeitsmarkt angenommen, der in ein primäres und in ein sekundäres Segment bzw. interne und externe Arbeitsmärkte unterteilt ist. Das primäre Segment ist durch qualifikationsadäquate Beschäftigung, stabile Beschäftigung, Einkommen und sichere Aufstiegschancen nach Seniorität gekennzeichnet. Das sekundäre Segment, also die externen Arbeitsmärkte, charakterisieren sich durch schlechte Arbeitsbedingungen sowie durch unsichere (befristete) Beschäftigung von niedrig qualifizierten und schlecht bezahlten Arbeitskräften; sie haben weder Aussichten auf berufliche Aufstiege noch Möglichkeiten für kontinuierliche Investitionen in Weiterbildung.

derung in den Sozialwissenschaften leisten. Beispielsweise lassen sich alle zuvor knapp dargestellten theoretischen Modelle in ein handlungstheoretisches Modell integrieren, das den Übergang von Bildung in den Arbeitsmarkt als einen Spezialfall des ‚Matching Problems‘ sowohl in sparsamer als auch in empirisch überprüfbarer Weise abbildet (Müller et al. 2002). Im institutionellen Kontext des Übergangs vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem gibt es eine Wettbewerbssituation auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes: Einerseits gibt es den Wettbewerb der Berufsanfänger untereinander um knappe Arbeitsplätze, und auf der anderen Seite gibt es wegen eines knappen Angebots an qualifizierten Bewerbern einen Wettbewerb von Arbeitgebern untereinander um Berufsanfänger. Auf der Nachfrageseite existieren subjektive Erwartungen des Arbeitgebers, den Arbeitsplatz mit optimaler Produktivität und geringen Kosten zu besetzen, aber auch gleichzeitig mehr oder weniger große Unsicherheiten bei der Auswahl von Bewerbern. Aber auch auf der Angebotsseite liegen Unsicherheiten bei potentiellen Arbeitnehmern wegen fehlender Berufserfahrung vor, aber auch Unsicherheiten bei Arbeitgebern, weil sie über keine Indikatoren zur vorherigen Arbeitsperformanz von Bewerbern verfügen. Ausgehend von diesen Prämissen kann die Entscheidungsstruktur beim Übergang von Schule in den Beruf in folgender Weise formalisiert werden:  $l_i = gp_i - tk_f - rk_f$ , wobei:  $l_i$  die Lohnkosten für Beschäftigung von Individuum  $i$ ,  $gp_i$  die Grenzproduktivität von Individuum  $i$  (Erhöhung des Produktionsergebnisses, die aus der Beschäftigung von Individuum  $i$  resultiert),  $tk_f$  die für die Firma  $f$  anfallenden Trainingskosten und  $rk_f$  die Risikokompensation für die Firma  $f$  sind. Demnach werden als Entscheidung des Arbeitgebers diejenigen Berufsanfänger rekrutiert, wenn  $-l_i \leq gp_i - tk_f - rk_f$  – die zu erwartenden Lohnkosten niedriger sind als die anderen Kostenterme für die Rekrutierung. Dieses sparsame Modell kann ohne weiteres spezifiziert werden, indem zusätzliche Randbedingungen des Arbeitsmarktes kontrolliert werden, und es kann eine Vielzahl von empirisch überprüfbaren Hypothesen abgeleitet werden.

#### 4 Bildungssoziologie in Theorie und Empirie

Fassen wir das einleitende Kapitel knapp zusammen: Die empirische Bildungssoziologie beschäftigt sich vornehmlich mit der Beschreibung und Erklärung des Bildungsverhaltens und seiner individuellen wie gesellschaftlichen Konsequenzen. Sie beschreibt und erklärt das auf Bildung bezogene soziale Handeln und die Sozialstruktur von Lebensverläufen in Abhängigkeit von Bildung. Des Weiteren umfasst sie die Beschreibung und Erklärung der Bildungsinstitutionen, des Bildungssystems und der Bildungspolitik aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive. Der institutionalisierte Austausch von Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Ordnungen ist ebenfalls Gegenstand der beschreibenden und erklärenden Bildungssoziologie. Gegenwärtig ist die empirische und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Bildungssoziologie vornehmlich ein zentraler Beitrag zur Sozialstrukturanalyse im weitesten Sinne, aber in Zukunft wird sie zur theoretischen Integration von sozialwissenschaftlichen Theorien bzw. Forschungsparadigmen über Bildung beizutragen versuchen. Hoffnungsvolle Ansätze und Projektvorhaben dazu sind bereits im vollen Gange.

## 5 Auswahlliteratur

Welche Literatur ist für das Studium der Bildungssoziologie zu empfehlen? Die folgende Auswahl ist eine subjektive Empfehlung und ist notorisch unvollständig.

### *Einführungen und Überblicke*

- Allmendinger, Jutta, und Silke Aisenbrey, 2002: Soziologische Bildungsforschung. S. 41-61 in: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Ballantine, Jeanne H. und Floyd M. Hammack, 2008: *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Collins, Randall. 1979. *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. NY: Academic Press.
- Esser, Hartmut, 1993: *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Goldthorpe, John H., 2000: *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: University Press.
- Grimm, Susanne, 1987: *Soziologie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung und kritische Bilanz*. München: Ehrenwirth.
- Hadjar, Andreas und Rolf Becker (Hg.), 2006: *Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krais, Beate, 1994: Erziehungs- und Bildungssoziologie. S. 556-576 in: Harald Kerber und Arnold Schmieder (Hg.): *Spezielle Soziologie*. Reinbek: Rowohlt.
- Meulemann, Heiner, 2001: *Soziologie von Anfang an. Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

### *Reader und Enzyklopädien*

- Arum, Richard und Irene R. Beattie, 2000: *The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education*. Boston: McGraw-Hill.
- Ballantine, Jeanne H. (Hg.), 1989: *Schools and Society: A Unified Reader*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Ballantine, Jeanne H. und Joan Z. Spade (Hg.), 2003: *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*: Wadsworth Publishing Company.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hg.), 2008: *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.).
- Hallinan, Maureen T. (Hg.), 2000: *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic.
- Halsey, Albert Henry, Hugh Lauder, Phillip Brown und Amy Stuart Wells (Hg.), 1997: *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Karabel, Jerome und Albert Henry Halsey (Hg.), 1977: *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Levinson, David L., Peter W. Cookson Jr. und Alan R. Sadovnik (Hg.), 2002: *Education and Sociology. An Encyclopedia*. New York und London: Routledge Falmer.
- Richardson, John G. (Hg.), 1986: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood Press.

## Literatur

- Allmendinger, Jutta, und Silke Aisenbrey, 2002: Soziologische Bildungsforschung. S. 41-61 in: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich.

- Arrow, Kenneth J., 1973: Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* 2: 193-216.
- Arum, Richard und Irene R. Beattie, 2000: *The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education*. Boston: McGraw-Hill.
- Arum, Richard, Adam Gamoran und Yossi Shavit, 2007: ‚More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education‘. S. 1-35 in: Yossi Shavit, Richard Arum und Adam Gamoran (Hg.): *Stratification in Higher Education*. Stanford: Stanford University Press.
- Beck, Ulrich, 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich, 1993: *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Gary S., 1975: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York/London: Columbia University Press.
- Becker, Rolf und Anna Etta Hecken, 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60: 3-29.
- Becker, Rolf und Anna Etta Hecken, 2009: Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices: Suggested by Breen and Goldthorpe (1997) and Esser (1999). *Acta Sociologica* 52: 25-45.
- Becker, Rolf und Frank Schubert, 2006: Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 253-284.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach, 2008: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. S. 11-45 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 1993: *Staatsexpansion und Karrierechancen. Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Becker, Rolf, 1998: Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie* 27: 133-150.
- Becker, Rolf, 2007: Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29: 13-31.
- Bidwell, Charles E. und Friedkin, Noah E., 1988: *Sociology of Education*. S. 449-471 in Neil Smelser (Hg.): *Handbook of Sociology*. London: Sage.
- Blossfeld, Hans-Peter und Karl Ulrich Mayer, 1988: *Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40: 262-283.
- Boudon, Raymond, 1987: *The Individualistic Tradition in Sociology*. S. 45-71 in: Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Richard Münch und Neil J. Smelser (Hg.): *The Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press.
- Breen, Richard (Hg.), 2004: *Social Mobility in Europe*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Coleman, James S., 1968: The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review* 38: 7-22.
- Coleman, James S., 1986: *Social Theory, Social Research, and a Theory of Action*. *American Journal of Sociology* 91: 1309-1335.
- Coleman, James S., 1990: *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, Randall, 1979: *The Credential Society*. New York: Columbia University Press.
- Dahrendorf, Ralf, 1959: *Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Köln: Westdeutscher Verlag.

- Dahrendorf, Ralf, 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Rowohlt.
- Dahrendorf, Ralf, 1976: Bildung bleibt Bürgerrecht. Doch es heißt endgültig Abschied nehmen von gesellschaftspolitischen Illusionen. S. 63-71 in: Hellmut Becker, Ralf Dahrendorf, Peter Glotz und Hans Maier: Die Bildungsreform – eine Bilanz. Stuttgart: Klett.
- Doeringer, Peter B. und Michael J. Priore, 1971: Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington, MA: Heath.
- Esser, 2004: Wertrationalität. S. 97-112 in: Andreas Diekmann und Thomas Voss (Hg.): Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme. München: Oldenbourg.
- Esser, Hartmut, 1993: Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, Hartmut, 2001: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, Hartmut, 2003: Die Rationalität der Werte. Die Typen des Handelns und das Modell der soziologischen Erklärung. S. 153-187 in: Gert Albert, Agathe Bienfait, Steffen Sigmund und Claus Wendt (Hg.): Das Weber-Paradigma. Studien zur Weiterentwicklung von Max Webers Forschungsprogramm. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Esser, Hartmut, 2006: Affektuelles Handeln: Emotionen und das Modell der Frame-Selektion. S. 143-174 in: Rainer Schützeichel (Hg.): Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Fend, Helmut, 2006: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Floud, Jean und Albert H. Halsey, 1958: The Sociology of Education: (With special reference to the development of research in Western Europe and the United States of America) Current Sociology 7: 165-193.
- Floud, Jean, 1964: Educational Sociology. S. 228-229 in: Julius Gould und William L. Kolb (Hg.): A Dictionary of the Social Sciences. New York: The Free Press of Glencoe.
- Goldthorpe, John H., 2000: On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory. Oxford: University Press.
- Grimm, Susanne, 1987: Soziologie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung und kritische Bilanz. München: Ehrenwirth.
- Hadjar, Andreas und Rolf Becker (Hg.), 2006a: Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas und Rolf Becker, 2006b: Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. S. 11-24 in: Andreas Hadjar und Rolf Becker (Hg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hedström, Peter und Richard Swedberg, 1996: Social Mechanism. Acta Sociologica 39: 281-308.
- Hennis, Wilhelm, 1987: Max Webers Fragestellung. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Hurrelmann, Klaus und Jürgen Mansel, 2000: Bildungssoziologie. S. 64-68 in: Gerd Reinhold (Hg.): Soziologie-Lexikon. München: Oldenbourg.
- Karabel, Jerome und Albert Henry Halsey (Hg.), 1977: Educational Research: A Review and an Interpretation. S. 1-85 in: dies. (Hg.): Power and ideology in education. New York: Oxford University Press.
- Krais, Beate, 1994: Erziehungs- und Bildungssoziologie. S. 556-576 in: Harald Kerber und Arnold Schmieder (Hg.): Spezielle Soziologie. Reinbek: Rowohlt.
- Krais, Beate, 2003: Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. S. 81-93 in: Barbara Orth, Thomas Schwietering und Johannes Weiß (Hg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Opladen: Leske+Budrich.
- Kristen, Cornelia, Anika Römmer, Walter Müller und Frank Kalter, 2005: Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bildungsreform Band 10. Berlin: BMBF.

- Lange, Elmar, 2004: Soziologie des Erziehungswesens. Studienskripte zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. akt. Aufl.).
- Lenhardt, Gero, 2001: Bildung. S. 311-334 in: Hans Joas (Hg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt am Main: Campus.
- Lindenberg, Siegwart, 1977: Individuelle Effekte, kollektive Phänomene und das Problem der Transformation. S. 46-84 in: Klaus Eicher und Werner Habermehl (Hg.): Probleme der Erklärung sozialen Verhaltens. Meisenheim: Hain.
- Lindenberg, Siegwart, 1989: Social Production Functions, Deficits, and Social Revolutions. *Rationality and Society* 1: 51-77.
- Lindenberg, Siegwart, 1990: Rationalität und Kultur. Die verhaltenstheoretische Basis des Einflusses von Kultur auf Transaktionen. S. 249-287 in: Hans Haferkamp (Hg.): Sozialstruktur und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lindner, Clausjohann, 1986: Max Weber als Handlungstheoretiker. *Zeitschrift für Soziologie* 15: 151-166.
- Lutz, Burkart, 1983: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze. S. 221-245 in: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.
- Mangold, Werner, 1978: Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik Deutschland. S. 209-265 in: Karl Martin Bolte (Hg.): Materialien aus der soziologischen Forschung Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld. Darmstadt: Druck- und Verlags-Gesellschaft.
- Mayer, Karl Ulrich, Walter Müller und Reinhard Pollak, 2007: Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. pp. 240-265 in: Yossi Shavit, Richard Arum und Adam Gamoran (Hg.): *Stratification in Higher Education*. Stanford: Stanford University Press.
- Mayer, Karl Ulrich und Hans-Peter Blossfeld, 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. S. 297-318 in: Peter Berger und Stefan Hradil (Hg.): Lebenslagen – Lebensläufe – Lebensstile. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Mayer, Karl Ulrich und Walter Müller, 1986: The State and the Structure of the Life-Course. S. 217-245 in: Aage B. Sorensen, Franz E. Weinert und Lonnie R. Sherrod (Hg.): *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum.
- Mayer, Karl Ulrich, 1987: Zum Verhältnis von Theorie und empirischer Forschung zur sozialen Ungleichheit. S. 370-392 in: Bernhard Giesen und Hans Haferkamp (Hg.): *Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, Karl Ulrich, 1990: Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. S. 7-21 in: Karl Ulrich Mayer (Hg.): *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, Karl Ulrich, 1994: Bildung und Arbeit in einer alternden Bevölkerung. S. 518-543 in: Paul B. Baltes, Jürgen Mittelstraß und Ursula M. Staudinger (Hg.): *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Mayer, Karl Ulrich, 1996: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel. Eine Theoriekritik und eine Analyse zum Zusammenhang von Bildungs- und Geburtenentwicklung. S. 43-72 in: Johann Behrens und Wolfgang Voges (Hg.): *Kritische Übergänge. Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mayer, Karl Ulrich, 1998: James S. Colemans Untersuchungen zum amerikanischen Bildungswesen und ihr Verhältnis zu seiner Handlungs- und Gesellschaftstheorie. S. 180-192 in: Hans-Peter Müller und Michael Schmid (Hg.): *Norm, Herrschaft und Vertrauen: Beiträge zu James S. Colemans Grundlagen der Sozialtheorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- McClelland, David, 1967: *The Achieving Society*. New York: Free Press.
- Merton, Robert, K. (1968), Sozialstruktur und Anomie. S. 283-313 in: Fritz Sack und René König (Hg.): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt am Main: Akademie Verlag.
- Meulemann, Heiner, 1985: Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt am Main: Campus.

- Meulemann, Heiner, 1990: Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf: Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. S. 89-117 in: Karl Ulrich Mayer (Hg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meulemann, Heiner, 2001: Soziologie von Anfang an. Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, John W. und Francisco O. Ramirez, 2005: Die globale Institutionalisierung der Bildung. S. 212-234 in John W. Meyer: Weltkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mincer, Jacob, 1974: Schooling, Experience, and Earnings. New York: Columbia University Press.
- Müller, Walter, 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. S. 83-112 in: Jürgen Friedrichs, Rainer M. Lepsius und Karl Ulrich Mayer (Hg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Walter, Markus Gangl und Stefani Scherer, 2002: Übergangsstrukturen zwischen Bildung und Beschäftigung. S. 39-64 in: Matthias Wingens und Reinhold Sackmann (Hg.): Bildung und Beruf. Weinheim.
- Opp Karl-Dieter, 1979: Individualistische Sozialwissenschaft. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Parsons, Talcott, 1964: The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. S. 129-154 in: Talcott Parsons (Hg.): Social Structure and Personality. New York: Free Press.
- Pongs, Armin, 1999: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Band 1. München: Dilemma Verlag.
- Pongs, Armin, 2000: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Band 2. München: Dilemma Verlag.
- Popper, Karl Raimund, 1973: Logik der Forschung. Tübingen: Mohr.
- Rosen, Sherwin, 1981: The Economics of Superstars. The American Economic Review 71: 845-858.
- Saha, Lawrence J. (Ed.), 1997: International Encyclopedia of the Sociology of Education. Oxford: Elsevier.
- Schimank, Uwe und Ute Volkmann, 2000: Soziologische Gegenwartsdiagnosen 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Schömann, Klaus, 1994: The Dynamics of Labor Earnings over the Life Course. A Comparative and Longitudinal Analysis of Germany and Poland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/edition sigma.
- Schultz, Theodore, 1961: Investment in Human Capital. American Economic Review 51: 1-17.
- Scott, John und Gordon Marshall (Hg.), 1998: A Dictionary of Sociology (Article: Sociology of Education). Oxford: Oxford University Press.
- Shavit, Yossi und Hans-Peter Blossfeld (Hg.), 1993: Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. San Francisco: Westview Press.
- Shavit, Yossi und Walter Müller (Hg.), 1998: From School to Work. Oxford: Clarendon Press.
- Simon, Herbert A., 1955: A behavioral model of rational choice. The Quarterly Journal of Economics 69: 99-118.
- Solga, Heike, 2005a: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, Heike, 2005b: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. S. 19-38 in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim/München: Juventa.
- Sommerkorn, Ingrid, 1993: Soziologie der Bildung und Erziehung. S. 29-55 in: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in spezielle Soziologien. Opladen: Leske + Budrich.
- Spence, Michael, 1973: Job Market Signaling. Quarterly Journal of Economics 87: 355-374.

- Stockè, Volker, 2007: Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review* 23: 505-519.
- Stiglitz, Joseph E., 1975: The Theory of „Screening“, Education, and the Distribution of Income. *The American Economic Review* 65: 283-300.
- Thurow, Lester C., 1972: Education and Economic Equality. *Public Interest* 28: 66-81.
- Thurow, Lester C., 1975: *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- Timmermann, Dieter, 2002: Bildungsökonomie. S. 81-122 in: Rudolf Tippelt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+ Budrich.
- Udehn, Lars, 2002: The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology* 28: 479–507.
- Weber, Max, 1921: *Wissenschaft als Beruf*. München: Duncker & Humblot.
- Weber, Max, 1980 [1922]: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Weiss, Andrew, 1995: Human Capital vs. Signalling Explanations of Wage. *Journal of Economic Perspectives* 9: 133-154.
- Weiß, Manfred, 2002: Stichwort Bildungsökonomie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*: 183-200.