

Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten

Rolf Becker

1 Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Bildungsungleichheit

Bildungsungleichheiten sind ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften (Becker und Lauterbach 2008a; Müller et al. 1997; Müller und Karle 1993; Blossfeld und Shavit 1993a, 1993b). Trotz Schulpflicht, Massenbildung, Bildungsreformen und Bildungsexpansionen sind Zugang zu höherer Bildung und Erwerb hochwertiger Bildungsabschlüsse nicht für alle Sozialgruppen in gleichem Maße möglich (Becker 2006; Müller 1998; Müller und Mayer 1986). Vor allem besteht eine *soziale Ungleichheit von Bildungschancen* zwischen den Sozialschichten. Demnach ist weiterführende und höhere Bildung immer noch ein Privileg von ohnehin schon privilegierten Sozialschichten (Mayer et al. 2007; Müller und Pollak 2007) dergestalt, dass Kinder aus höheren Sozialschichten signifikant bessere Möglichkeiten haben, an der höheren Bildung zu partizipieren und diese erfolgreich abzuschließen, als diejenigen aus den unteren Sozialschichten. In der Regel sind dann diese Kinder aus privilegierten sozialen Klassen mittels dieser Bildungsabschlüsse eher in der Lage, vergleichsweise günstige Lebenschancen und privilegierte Lebensführung zu realisieren.

Offenkundig ist diese gesellschaftliche Tatsache der Bildungsungleichheit kaum mit dem *Prinzip der Chancengleichheit* vereinbar (Solga 2005; siehe das Kapitel von Becker und Hadjar über Meritokratie in diesem Band).¹ Allerdings besteht keine Klarheit und Einigkeit darüber, was denn unter Bildungsungleichheit oder dem politischen Postulat der Chancengleichheit zu verstehen ist (Coleman 1968, 1975; Müller und Mayer 1976; Hallinan 1988; Breen und Jonsson 2005). Im Allgemeinen wird unter Chancengleichheit im Bildungswesen verstanden, dass „(...) der Erwerb von Bildungsgraden und die dadurch erfolgende Verteilung von Lebenschancen so zu erfolgen hat, dass sie sich ausschließlich an der individuellen Leistung bemessen“ (Hradil 1999: 148). Diese konservativ-liberale Sicht einer meritokratischen Utopie geht davon aus, dass Chancengleichheit dann vorliegt, wenn der Bildungserfolg unabhängig von leistungsfremden Merkmalen realisiert wird. Entsprechend dieser Sichtweise ist Chancengleichheit garantiert, wenn alle Individuen entsprechend ihrer Fähigkeiten und Leistungen die gleiche Chance zum Erwerb von Bildungsabschlüssen haben. Die politisch konservative Sicht von Chancengleichheit unterstellt „eine Übereinstimmung der Verteilung von Fähigkeiten und der Verteilung nach dem Ni-

¹ In Deutschland wird diese Prämisse nicht zuletzt durch Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes, wonach niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf, inhaltlich vorgegeben.

veau der sozialen Herkunft“ (Müller und Mayer 1976: 25). Das Bildungssystem solle hochselektiv sein, um das knappe Gut besonderer Talente (auch in den negativ privilegierten Sozialschichten) optimal zu fördern, aber bei der notwendigen Auslese im Bildungssystem sollten soziale Herkunft, Geschlecht, Religion etc. keinen Ausschlag für den späteren Bildungserfolg geben. Die liberale Sichtweise (z.B. Dahrendorf 1965) geht von einer geringeren Abhängigkeit der Fähigkeiten von der sozialen Herkunft und zudem davon aus, dass Chancengleichheit erreicht werden könne, wenn ökonomische, geographische und institutionelle Barrieren beseitigt werden, welche Arbeiterkinder von der Wahrnehmung höherer Bildung abhalten, und wenn leistungsbezogene Kriterien den Bildungserfolg und die Statuszuweisung nach erworbener Bildung erfolge (Müller und Mayer 1976: 25).

Bei diesem Verständnis von formaler Chancengleichheit wird also nicht die ungleiche Verteilung von Bildungsabschlüssen zwischen gesellschaftlichen Großgruppen wie etwa sozialen Schichten, ethnischen Gruppierungen oder Religionsgemeinschaften im Sinne ungleicher Bildungsergebnisse verstanden. Denn ungleiche Bildungsergebnisse müssen nach dem meritokratischen Prinzip der Leistungsgerechtigkeit nicht unbedingt und in jedem Fall auch ungerecht oder ungerechtfertigt sein, denn nachweisliche Unterschiede in den erbrachten Leistungen sollen zu unterschiedlichem Bildungserfolg führen.² In der politisch-liberalen Konzeption wird Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit bereits als gegeben angesehen, wenn gleiche Zugangschancen zum Bildungssystem gewährt werden. Wenn aber gefordert wird, dass jedem Kind ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen seiner Eltern der Bildungsweg offenstehen müsse, der seiner Bildungsfähigkeit entspreche, und dass Bildungserfolge ausschließlich von individuellen Fähigkeiten, Anstrengungen, Leistungen und Motivationen abhängen solle, dann wird – abgesehen davon, dass es überaus schwierig ist, Fähigkeiten und Motivationen als natürliche Begabung sowie Anstrengungen und Leistungen im Bildungssystem zu messen (Müller und Mayer 1976: 26; Solga 2005) – nicht darauf eingegangen, dass Fähigkeiten, Motivationen, Anstrengungen und Leistungen an die soziale Herkunft gekoppelt sind (Becker 2004; Heid 1988; Coleman 1975). Es bleibt unberücksichtigt, ob die Bildungsfähigkeit von der sozialen Herkunft abhängt, und schon zum Eintrittszeitpunkt in die Schule ungleiche Lernvoraussetzungen bestehen, wonach Kinder aus privilegierten Sozialschichten über bessere Startchancen beim Bildungswettbewerb als beispielsweise Arbeiterkinder verfügen. Zu Recht wird auch von Ditton (2008) darauf hingewiesen, dass bei dieser liberal-konservativen Sichtweise von Chancengleichheit unklar ist, ob die Schule überhaupt einen Auftrag hat, bestehende Ungleichheiten von Startchancen auszugleichen (vgl. Coleman 1975). Weil Lernvoraussetzungen und daran gekoppelte Startchancen nicht unabhängig von der sozioökonomischen Lage des Elternhauses sind

² Daher ist die in der Erziehungswissenschaft oftmals anzutreffende Forderung ungerechtfertigt, *repräsentative Chancengleichheit* in Form gleicher Bildungsergebnisse herzustellen, wonach unter den erfolglosen Individuen und Gruppen im Bildungswettbewerb die Gesamtbevölkerung und nicht ausschließlich eine spezifische Sozialgruppe repräsentiert wird. Im Bestreben, repräsentative Chancengleichheit durch die Umverteilung oder die repräsentative Quotierung nach der Einteilung in Sozialschichten herzustellen, ändert nichts am Fakt der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen, wenn ein Akademikerkind schulisch und sozial absteigen muss, damit ein Arbeiterkind aufsteigen kann. Denn eine Umverteilung von Privilegien bleibt wiederum eine sozial selektive Verteilung von Privilegien, nur dass eben eine Veränderung der Zusammensetzung von Verteiltem stattfindet, aber am Prinzip – sprich an den Kriterien, Gründen, Bedingungen, Prozessen und Mechanismen der Erzeugung von Ungleichheiten ändert sich nichts, außer dass die die Opfer der Umverteilung für ihre Misere verantwortlich gemacht werden („denen muss geholfen werden, weil sie es sonst nicht selbst schaffen“). Durch diesen Versuch, Chancengleichheit herstellen zu wollen, wird Chancenungerechtigkeit statt fairer Chancen hergestellt (vgl. Heid 1988).

(Becker 2004), würde eine formale Chancengleichheit einen hohen Grad an Chancenungleichheit zwischen den sozialen Schichten und ihre dauerhafte Festschreibung bedeuten (Müller und Mayer 1976: 26-27). Eine formale Gleichbehandlung von Schulkindern mit ungleichen Startchancen würde eine weitere Spreizung der Leistungen und der daran gekoppelten Bildungserfolge und damit eine zunehmende Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft mit sich bringen. Da die Merkmale von Individuen im Bildungssystem, auf die sich die universalistischen Selektionskriterien, die sowohl von der liberalen als auch von der konservativen Sicht gefordert werden, mit der sozioökonomischen Lage des Elternhauses korrelieren, ergibt sich nach jeder Selektion bei den einzelnen Übergängen im Bildungssystem eine zunehmende Chancenungleichheit nach sozialer Herkunft. Die Herstellung formaler Chancengleichheiten dürfte zwar zu mehr Bildungschancen und höheren Bildungsbeteiligungen führen, aber nicht zu weniger Ungleichheit im Bildungssystem oder gar Chancengerechtigkeit (siehe Coleman 1968).

Eine andere Sichtweise in Bezug auf Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit impliziert das *Modell der statistischen Unabhängigkeit* (Müller und Mayer 1976: 27): Chancengleichheit im Sinne des Modells der statistischen Unabhängigkeit heißt, dass jedes Schulkind unabhängig von dessen sozialer Herkunft die gleiche Startchance im Bildungssystem haben soll. Demnach sollten Kinder „nicht aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft von vornherein ungleiche Chancen haben (...)“ und „Chancengleichheit (wäre) dann erreicht (...), wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden“ (Müller und Mayer 1976: 27). Hierbei weisen Müller und Mayer (1976) darauf hin, dass das Postulat der Chancengleichheit nicht die Gleichheit von Bildungserfolgen – die Ergebnisgleichheit (Handl 1985) – impliziert, aber auch nicht die formale Chancengleichheit. Im Gegenteil: Erfolg wie Misserfolg im Bildungssystem dürfen nicht von vornherein über die soziale Herkunft vorhersagbar sein. Im Sinne des Prinzips der Chancengerechtigkeit müssen sowohl gleiche Wettbewerbsbedingungen als auch gleiche Erfolgchancen garantiert sein: Bildungsergebnisse können ungleich sein, aber nur sollen sich die Unterschiede nicht von vornherein auf unterschiedliche Herkunftsgruppen beziehen, sondern in gleicher Weise innerhalb von Herkunftsgruppen zum Tragen kommen (Ditton 2008). Statistisch formal gesprochen heißt das: Es soll nicht möglich sein, aufgrund der sozialen Herkunft vorhersagen zu können, ob eine Person beim Bildungszugang und Erwerb von Bildungsabschlüssen erfolgreich ist oder scheitert.

Beim inhaltlichen Konzept der Chancengleichheit ist – so Müller und Mayer (1976) – der *Prozess des ungleichen Bildungszugangs* zu betrachten, über welchen die unterschiedlichen *Startchancen und Bildungsergebnisse* zustande kommen (Becker 2004; Breen und Jonsson 2005). Es geht also um die Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen für den Bildungserwerb und damit der Möglichkeiten, die gebotenen Bildungschancen wahrnehmen zu können. Da aber – abgesehen von den institutionellen Voraussetzungen formaler Chancengleichheit – die sozioökonomische Ungleichheit ein Faktum ist, kommt Coleman (1975: 29) zum Schluss, dass die (politische) Forderung nach Chancengleichheit utopisch ist und „*Equality of educational opportunities*“ ein fehlerhaftes wie irreführendes Konzept sei – fehlerhaft, weil es diese Forderung nach Chancengleichheit an gleiche Lerngelegenheiten im Bildungssystem festmache und irreführend, weil Chancengleichheit an sich wegen bestehender Ungleichverteilungen von sozioökonomischen Ressourcen nicht erreichbar sei. Es könne daher nicht um das Streben nach Chancengleichheit, sondern nur um die

Reduktion von Chancenungleichheiten gehen (Coleman 1968: 21). Wenn es nicht möglich ist, den Kindern gleiche, von sozialer Herkunft unabhängige Chancen zu garantieren, dann müsse die Schule verstärkt in die Pflicht genommen werden, für die schulischen Leistungen und Bildungserfolge zu sorgen, dass bestehende Ungleichheiten von Lernvoraussetzungen ausgeglichen werden (Coleman 1968: 22). Dafür sprechen auch empirische Fakten: Geht man dann von einer interpersonalen Ungleichheit von Lernvoraussetzungen aus, die mit der Kopplung von individuellen Fähigkeiten, Motivationen, Anstrengungen und Leistungen an die soziale Herkunft zusammenhängt, dann verstärken gleiche Lerngelegenheiten im Bildungssystem diese bereits bestehenden Ungleichheiten und tragen somit zur Steigerung sozialer Ungleichheit von Bildungschancen bei (vgl. Coleman et al. 1966; Heid 1988). Sind bei ungleichen Lernvoraussetzungen auch die Lerngelegenheiten ungleich verteilt, dann können ungünstige Lerngelegenheiten bestehende Ungleichheiten bei den Lernvoraussetzungen verstärken, so dass die Verteilung von Bildungsergebnissen dadurch noch ungleicher wird als im Falle gleicher Lerngelegenheiten. Werden keine entsprechenden Maßnahmen getroffen, dann setzen sich die ungleichen Lernvoraussetzungen unmodifiziert in ungleiche Bildungserfolge um. Wird jedoch ein kompensatorischer Unterricht angeboten, der ungleiche Lernvoraussetzungen bei den Schulkindern berücksichtigt, dann kann tendenziell eine weniger ungleiche Verteilung von Bildungsergebnissen erzielt werden (vgl. Downey et al. 2004; Entwisle et al. 1997). So gesehen erzeugen ungleiche Lerngelegenheiten auch ungerechtfertigte, weil nicht auf individuellen Leistungen beruhende Chancenungleichheit und können diese je nach Art der Lerngelegenheiten gar verstärken oder abschwächen. Entscheidend ist nach Heid (1988), dass die Voraussetzungen beim Start des Wettbewerbs ungleich sind und auch die Bedingungen des Wettbewerbs ungleich sein können, die zum problematischen Fall einer ungerechtfertigten und in der Regel illegitimen Chancenungleichheit beitragen. In dieser Hinsicht vertritt Coleman (1968, 1975) die Maxime der Chancengleichheit, die Bedingungen des Lernens in der Schule so zu organisieren, dass alle Schulkinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und anderer (leistungsfremder) Merkmale sind, die gleiche Aussicht auf Bildungserfolge haben, da Bildung kein Selbstzweck ist, sondern Mittel für die Realisierung von individuellen Lebenschancen und gesellschaftlicher Integration. Betrachtet man jedoch die empirischen Befunde zu den Bildungschancen in Deutschland, dann scheinen sich weder die Schulen noch die Hochschulen in Richtung auf das von Coleman (1975) geforderte Ziel bewegt zu haben, soziale Ungleichheit von Bildungschancen zu reduzieren. Noch immer wirken sich die sozioökonomischen Ungleichheiten außerhalb des Bildungswesens weitaus stärker auf individuelle Bildungschancen aus als korrigierende oder kompensierende, von den Bildungsinstitutionen ausgehende Einflüsse (Becker und Schubert 2006; Becker 2006).

2 Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen

Wie wird Bildungsungleichheit in der empirischen Bildungssoziologie abgebildet? Die auf die soziale Herkunft bezogene Bildungsungleichheit beschreibt die Schichtabhängigkeit der Beteiligung auf verschiedenen Bildungsinstitutionen und äußert sich als „(...) ungleiche Bildungsbeteiligung, die mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen des Elternhauses einer Person in Zusammenhang steht und als deren konkrete Indikatoren die

materielle und soziale Lage, Schicht- oder Klassenzugehörigkeit, die sozialen Beziehungsnetze sowie das Bildungsniveau der Eltern betrachtet werden können“ (Müller et al. 1997: 219). Um Bildungsungleichheiten bezogen auf das Ergebnis zu berücksichtigen, verstehen Müller und Haun (1994: 3) unter Bildungsungleichheit „(...) Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen (beziehungsweise Bildungsgängen) von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen“. Die soziale Ungleichheit im Bildungsergebnis, also in den erzielten Bildungsabschlüssen, ist in der empirischen Bildungsforschung deswegen von besonderem Interesse, weil sie indiziert, inwieweit Bildungsungleichheiten zur sozialen Ungleichheit von Berufs- und Einkommenschancen nach sozialer Herkunft und zur Reproduktion ungleicher Lebenschancen in der Klassenstruktur beitragen (Müller 1975; Mayer und Blossfeld 1990).

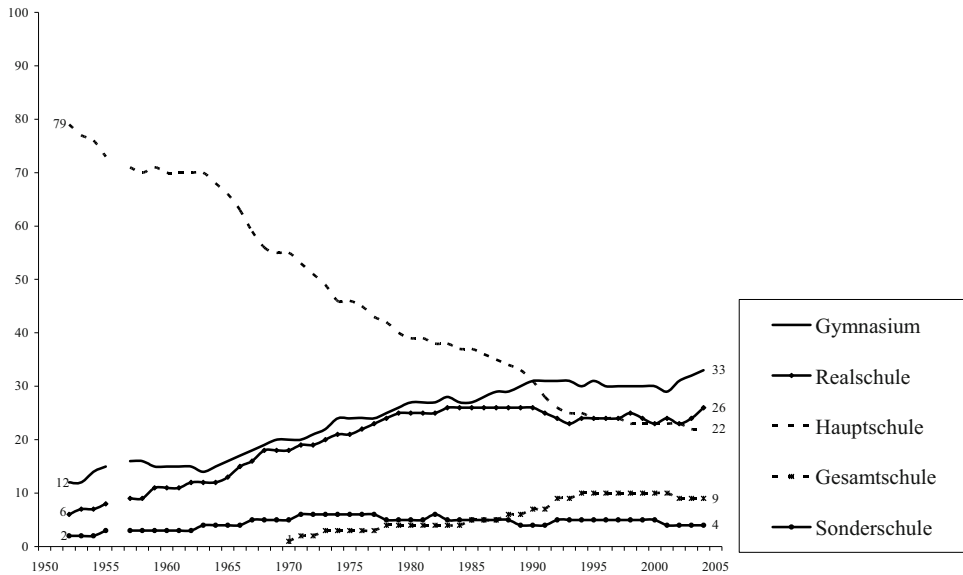
In der empirischen Bildungssoziologie wird Bildungsungleichheit eher unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit von Bildungschancen (*inequality of opportunities*) als unter dem Gesichtspunkt sozial ungleicher Bildungsergebnisse (*inequality of results*) betrachtet, die dann als statistische Randverteilung der Bildungsabschlüsse für bestimmte Sozialgruppen analysiert wird (Breen und Jonsson 2005). Im Folgenden wird der erste Aspekt fokussiert. Die soziale Ungleichheit im Bildungsprozess, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung misst, ist erst in den letzten Jahren im Zuge der international vergleichenden Schulleistungsstudien wie PISA, PIRLS oder TIMSS wieder in den Bereich der empirischen Bildungssoziologie getreten (Becker 2007a; Becker und Schubert 2006; Becker 2004). In diesen und weiterführenden Studien wird gezeigt, dass sowohl der Kompetenzerwerb als auch die schulischen Leistungen mit der sozialen Herkunft korrelieren (Baumert und Schümer 2002; Jungbauer-Gans 2004).³

Betrachten wir für Westdeutschland die Bildungsbeteiligung in den weiterführenden Schullaufbahnen der Sekundarstufe I im Zeitraum von 1952 bis 2004 (Abbildung 1): Die gestiegene Beteiligung an weiterführender und höherer Schulbildung beschreibt den Prozess der Bildungsexpansion in der Nachkriegszeit. Von Anfang der 1950er Jahre bis Mitte der 1960er Jahre ist der Anteil der 13-jährigen Schulkinder, die im Anschluss an die Primarstufe die Hauptschule besucht haben, von 79 auf 66 Prozent gesunken, während der Besuch der Realschule von 6 auf 13 Prozent und der Besuch des Gymnasiums von 12 auf

³ Nicht dass die 15-jährigen Deutschen im internationalen Vergleich von Leseleistungen und anderen Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften so ungünstig abgeschnitten haben, ist das erstaunliche Ergebnis der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 und der nachfolgenden Erhebungen in den Jahren 2003 und 2006, sondern die enorme soziale Disparität der Lesekompetenzen bei unterdurchschnittlichen Leseleistungen im Ländervergleich. Demnach gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Verteilung von Lesekompetenzen dergestalt, dass Kinder aus Elternhäusern mit geringen sozioökonomischen Ressourcen eine geringere Performanz als die altersgleichen Kinder aus höheren Sozialschichten aufweisen, wobei sich die Verteilungen individueller Leseleistungen in unterschiedlichen Schulformen überlappen. Den Ergebnissen von PISA 2000 zufolge sind für 15-jährige Jugendliche diese Korrelationen am stärksten für Länder wie *Deutschland, Schweiz und Belgien* (Baumert und Schümer 2001). Dieser Zusammenhang bleibt übrigens auch dann für diese Länder bestehen, wenn die Kinder von Migranten bzw. mit einem Migrationshintergrund, die zudem weitaus ungünstigere Lesekompetenzen als Einheimische aufweisen, von der Berechnung für Mittelwert und Streuung der Lesekompetenzen ausgeschlossen werden (Baumert und Schümer 2001). Zudem bestehen wie für die Einheimischen auch für die Migranten ähnliche Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Lesekompetenzen, wobei die spätere Einschulung in das deutsche Schulwesen und die ungünstigen Lernvoraussetzungen bzw. -bedingungen die Schlechterstellung der Migranten bei den Leseleistungen ausmachen (Ammermüller 2005). Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz ist die „Risikogruppe“ der leistungsschwachen Schulkinder mit prekären Leseleistungen relativ groß.

16 Prozent gestiegen ist. Bis 1990 ist der Hauptschulbesuch weiter auf 31 Prozent und bis 2004 auf 22 Prozent gesunken.

Abbildung 1: Bildungsbeteiligung im Wandel – 13-jährige Schulkinder in weiterführenden Schullaufbahnen der Sekundarstufe I (Westdeutschland, 1952-2004)



Datenbasis: Gesis-ZUMA System sozialer Indikatoren für die Bundesrepublik Deutschland – eigene Darstellung (Becker 2008a)

Hingegen besuchten im Jahre 1990 rund 31 Prozent der 13-Jährigen das Gymnasium und 27 Prozent die Realschule. Während bis 2004 der Gymnasiastenanteil in dieser Altersgruppe weitgehend unverändert geblieben ist, ging der Anteil der Übergänge in die Realschule geringfügig auf 26 Prozent zurück. Deutlich gestiegen ist auch die Bildungsbeteiligung im Gymnasium: In der Zeit von 1971 bis 2000 ist der Anteil der 13-Jährigen, die auf die Gesamtschule gewechselt sind, auf 10 Prozent angestiegen. In der gleichen Zeit ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ohne Hauptschulabschluss als Mindestqualifikation von der Schule abgegangen sind, von 16 auf 9 Prozent zurückgegangen (zu Details: siehe Solga und Wagner 2001, 2008; Klemm 1991).

„Die enorme Bildungsexpansion in den vergangenen Jahrzehnten (...) ist im öffentlichen Bewusstsein weithin als Erfolg durchgesetzter Chancengleichheit verstanden worden“ (Friedeburg 1997: 45). Zu Recht weist Friedeburg (1997) darauf hin, dass diese Deutung der Bildungsexpansion die unterschiedliche Entwicklung relativer Bildungschancen in den einzelnen Bevölkerungsgruppen verkenne. Diese Fehlinterpretation kommt dadurch zustande, dass die prozentualen Randverteilungen für die einzelnen Sozialschichten in den Bildungskategorien betrachtet werden. Da aber Chancengleichheit nicht die Gleichheit von

Bildungsergebnissen im Sinne der Gleichverteilung von Bildung meint, kann nach Handl (1985) auch die Chancenungleichheit nicht anhand der Verteilungsungleichheiten in Bildungswegen oder Bildungskategorien beurteilt werden. Vielmehr ist – wie bereits oben gesehen – beim inhaltlichen Konzept der Chancengleichheit der Prozess des ungleichen Bildungszugangs zu betrachten, über welchen die unterschiedlichen Startchancen und Bildungsergebnisse zustande kommen (Handl 1985: 703). In statistischer Hinsicht sind statt des Vergleichs von Prozentsätzen und Prozentsatzdifferenzen die relativen Chancen (odds ratios), gemessen am Verhältnis von Chancen für unterschiedliche Gruppen, zu betrachten. Denn Prozentsätze und ihre Veränderungen reflektieren lediglich die Größenordnungen der Bildungskategorien, und sind nicht vom relativen Verhältnis zweier Gruppen im Zugang zu den Bildungskategorien abhängig. Hingegen berücksichtigen Prozentsatzverhältnisse im Unterschied zu den Prozentsatzdifferenzen „Chancenungleichheiten“ in ihrer reinen Form, da ausschließlich die Allokationsprozesse der betroffenen Personen im Vordergrund stehen (Handl 1985: 709). Aufgrund dieser methodischen Bedenken werden nunmehr die Chancenverhältnisse als Maßzahl für die Größe von sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen nach sozialer Herkunft betrachtet.⁴

So hatten im Jahre 1965 die Beamtenkinder eine 19-mal bessere Chance als die Arbeiterkinder, auf das Gymnasium zu wechseln. Danach verbesserten sich bis zum Jahre 1985 die Bildungschancen zugunsten der Arbeiterkinder. Jedoch hatten im Jahre 1989 die Beamtenkinder immer noch eine rund 12-mal bessere Chance als Arbeiterkinder, das Gymnasium besuchen zu können. In den 1990er Jahren verringerte sich die Bildungsungleichheit weiterhin in geringem Maße (vgl. Müller und Haun 1994; Henz und Maas 1995; Schimpl-Neimanns 2000). So hatten im Jahre 1995 die Schulkinder aus den Dienstklassen (einschließlich der Beamtenkinder) gegenüber den Kindern aus den Arbeiterschichten eine 9-mal und im Jahre 2000 eine 7-mal bessere Chance, ins Gymnasium zu wechseln (Becker 2006).⁵

⁴ Um ein konkretes Zahlenbeispiel zu geben: Wenn den Zahlen des Mikrozensus im Jahre 1989 von allen Arbeiterkindern im Alter von 13 und 14 Jahren 11 Prozent die Hauptschule besuchen und der Rest von 89 Prozent eine andere Schule besuchen, dann beträgt der odds für die Arbeiterkinder, ein Gymnasium zu besuchen: $11 : 89 = 0,12$. Im gleichen Jahr haben 58 Prozent der altersgleichen Beamtenkinder das Gymnasium und 42 Prozent entweder die Haupt- oder Realschule besucht (Böttcher 1991: 153). Für die Beamtenkinder beträgt der entsprechende Wert für die Chance, das Gymnasium zu besuchen: $58 : 42 = 1,38$. Um die relative Chance, dass Beamtenkinder im Vergleich zu Arbeiterkindern das Gymnasium besuchen, zu berechnen, werden die Verhältnisse der Chancen dieser beiden Gruppen berechnet. Daraus resultiert das so genannte Chancenverhältnis, das im Fachjargon „odds ratio“ genannt wird: $(58 : 42) / (11 : 89) = 1,38 / 0,12 = 11,5$. Dieser Odds-Ratio-Wert besagt, dass Beamtenkinder eine rund 12-mal bessere Chance haben, das Gymnasium zu besuchen, als Arbeiterkinder. Es ist eine Ironie der Soziologiegeschichte, dass Max Weber (1905) selbst in seiner Protestantismus-Studie kritiklos die Daten aus der Dissertation seines Schülers Martin Offenbacher (1901) über die Bildungsverteilungen im Großherzogtum Baden aus dem Jahre 1870 übernahm. Diese Bildungsverteilungen beschrieben anhand von Zustromprozenten die Zusammensetzung der Bildungsgruppen nach der Konfession. Einerseits korrespondieren diese statistischen Berechnungen der Bildungsverteilung nicht mit seinem eigenen Chancenbegriff, den er bereits zuvor im Jahre 1913 in seinem Kategoriensatz publiziert hat. Statt der Abströme aus dem Elternhaus – also der Maßzahl für relative Chancen (odds) – verwendete Weber für die einzelnen Konfessionen die Zuströme nach Bildung. Somit konnte er im Grunde genommen nur Aussagen über die Bildungsheterogenität innerhalb von Konfessionen machen, aber keine Schlussfolgerungen zu ungleichen Bildungschancen von Konfessionen ziehen. Andererseits verglich er die Bildungsverteilungen für die einzelnen Konfessionen mit der Randverteilung für die Konfessionen und diskutierte die Bildungsungleichheiten im Sinne eines Proporzmodells der proportionalen Chancengleichheit (Becker 2007c).

⁵ Durch Veränderungen von Fragen im Mikrozensus ist es für die Zeit nach 1989 nicht mehr möglich, die soziale Herkunft von Schulkindern nach Ende der Grundschulzeit differenziert für die einzelnen Schullaufbahnen der Sekundarstufe I zu betrachten. Statt der Schullaufbahnen werden nunmehr die Klassenstufen erhoben, die zwar für

Kurzum: Bei frühen Bildungsübergängen am Ende der Primarschulzeit haben sich zwar im Zuge der Bildungsexpansion die traditionellen Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft moderat reduziert, aber der Bildungszugang ist weiterhin von beträchtlicher Chancenungleichheit geprägt. Weiterführende Analysen belegen, dass vor allem die unteren Mittelschichten von der Bildungsexpansion profitierten (Rodax 1995) wie auch die neuen Mittelschichten, die im Zuge der Bildungsexpansion und Tertiarisierung von Bildung und Berufsstruktur zunehmend an Bedeutung gewonnen haben (Müller 1998; Becker 1993; Blossfeld und Becker 1989; Blossfeld 1985). Zwar verringerte sich beim Zugang zur Realschule generell die Chancenungleichheit nach sozialer Herkunft, aber dagegen hängen die Chancen für den Übergang zum Gymnasium immer noch von der sozialen Herkunft – also von der sozialen Position des Elternhauses und dessen sozioökonomischen Ressourcen – ab.

Hat im Zuge der Bildungsexpansion gleichzeitig eine Umverteilung der Bildungschancen zugunsten von Schichten stattgefunden, die beim Bildungszugang im Nachteil waren? Während sich die Bildungschancen von Jungen und Mädchen zugunsten der bislang benachteiligten Mädchen mehr als angeglichen haben (Diefenbach und Klein 2002; Rodax und Rodax 1996), 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).⁶ So haben Kinder aus unteren Sozialschichten weiterhin ungünstigere Bildungschancen (Becker 2006), während die Geschlechter- sowie Stadt-Land-Unterschiede weitgehend beseitigt wurden (Geißler 2006). 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). Bei frühen Bildungsübergängen haben sich zwar im Zuge der Bildungsexpansion die traditionellen Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft moderat reduziert, aber der Bildungszugang ist weiterhin von beträchtlicher Chancenungleichheit geprägt. Insgesamt erbrachte die Bildungsexpansion einen *Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen*, aber *keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen* (Müller 1998; Meulemann 1995, 1992; Blossfeld 1993).

einen internationalen Vergleich herangezogen werden können, aber nicht mehr für die Messung von herkunftsbedingten Bildungschancen (Schimpl-Neimanns und Lüttinger 1993). Daher wurden Daten des Sozio-ökonomischen Panels ausgewertet, um Bildungschancen nach sozialer Herkunft beurteilen zu können (SOEP Group 2001). Soziale Herkunft wurde anhand der EGP-Klassifikation gemessen (Erikson und Goldthorpe 1992).

⁶ Das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ war die symbolische Kunstfigur für die sozialstrukturelle Beschreibung von Bildungsungleichheiten und für die Initiierung bildungspolitischer Reformbemühungen in der Bundesrepublik der 1960er und 1970er Jahre (Becker 2007c). Vor allem Dahrendorf (1965) verwies im Anschluss an empirische Befunde von Carnap und Edding (1962) in seinem Plädoyer für aktive Bildungspolitik auf die Gruppen der seinerzeit im Bildungssystem besonders Benachteiligten – nämlich „auf die drei großen Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte katholische Kinder kommen“ (Dahrendorf 1965: 48). Auch lange Zeit nach den 1970er Jahren war das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ ein populärer Inbegriff des sich beim Bildungserwerb besonders im Nachteil befindlichen Kindes (Below 1999: 273). In der Bildung von symbolischen Kunstfiguren ist das katholische Arbeitermädchen auf dem Lande vom türkischen Arbeitersohn im Großstadtquartier abgelöst worden (Geißler 2005). Einen Überblick über die Bildungschancen von Migranten liefert Diefenbach (2008) in ihrem Beitrag in diesem Band.

Tabelle 1: Entwicklung der Bildungschancen in der Generationenabfolge in Westdeutschland (odds ratios)

Kohorten	1919-21		1929-31		1939-41		1949-51		1959-61		1971	
	MR	ABI	MR	ABI	MR	ABI	MR	ABI	MR	ABI	MR	ABI
<i>Geschlecht</i>												
Weiblich	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Männlich	0,5 8*	1,7 8*	0,8 8	1,8 7*	0,9 8	1,4 6*	0,9 1	1,6 0*	0,6 0*	1,0 2	0,8 6*	0,8 8*
<i>Herkunft</i>												
Arbeiter- schicht	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Mittel- schicht	2,2 4*	2,2 0*	2,5 5*	7,8 4*	3,0 5*	6,0 6*	1,8 4*	2,0 4*	1,9 4*	2,3 2*	1,6 9*	3,0 2*
Oberschicht	12, 7*	27, 2*	17, 2*	132 *	23, 5*	86, 6*	9,0 0*	16, 5*	3,6 9*	13, 9*	3,0 7*	14, 5*
Pseudo-R ²	0,119		0,155		0,143		0,086		0,076		0,055	
N	2429		2352		2040		1944		3425		4524	
Erfolgsquo- ten	(19%/10%)		(10%/7%)		(13%/8%)		(16%/13%)		(25%/26%)		(36%/30%)	

* mindestens $p \leq 0,05$; MR = Mittlere Reife, ABI = Abitur

Datenbasis: Deutsche Lebensverlaufsstudie (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, und CIQLE, Yale University)

Mit aktuellen multivariaten Analysen von Lebensverlaufsdaten der Deutschen Lebensverlaufsstudie (Hillmert 2004; Brückner und Mayer 1998; Mayer 1990) kann auch für jüngere Geburtskohorten gezeigt werden, dass der Erwerb von schulischen Bildungsabschlüssen durch die soziale Herkunft strukturiert wird (Tabelle 1).⁷ Zum einen zeigen die Kohortensanalysen, dass die Bildungsexpansion nicht mit einer linearen Veränderung der Bildungs-

⁷ Betrachtet man den unmittelbaren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulabschluss, dann liegt das methodische Problem vor, dass nur der Brutto-Zusammenhang für Chancengleichheit abgebildet wird. Wie Meulemann (1992) zu Recht betont, bedarf es für die Beurteilung von Chancengleichheit der Kontrolle schulischer Leistung, um dann den Netto-Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserwerb als Indikator von Chancengleichheit durch das Bildungswesen zu isolieren. Aber vorliegende Analysen zeigen, dass sich an der Struktur und dem Ausmaß der Bildungsdisparitäten nichts Wesentliches ändert (Becker 2004). Ein weiteres methodisches Problem in der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen ist oftmals die fehlende Berücksichtigung aller Kinder, welche ein Elternpaar hat: Sørensen (1986) hat in einer richtungsweisenden, aber offensichtlich zu wenig beachteten Arbeit gezeigt, dass traditionelle Mobilitätsstudien, die so tun, als hätten die Eltern nur ein einziges Kind, Struktur, Ausmaß und Richtung der intergenerationalen Mobilität – in unserem Falle: die Weitergabe von Bildungschancen – sowie damit verbundene soziale Ungleichheiten von Bildungschancen in verzerrter Weise wiedergeben. Daher wird im Folgenden die intergenerationale Transmission von Bildungschancen nicht nur für die in sozialwissenschaftlichen Erhebungen befragten Personen, sondern auch für alle ihre Geschwister berücksichtigt. Zwar sind die Schätzungen der Einflüsse von sozialer Herkunft auf die Bildungschancen der nachwachsenden Generation exakter, aber sie weichen nicht signifikant von den traditionellen Analysen in der empirischen Bildungssoziologie ab (Becker 2006). In den folgenden beiden Tabellen werden die Bildungschancen anhand der mittels logistischer Regression geschätzten *odds ratios* (Anti-Logarithmus der geschätzten Logit-Koeffizienten) dargestellt. Wenn es keinen Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variable gibt, liegt der Odds-Ratio-Wert bei 1. Größere Werte als 1 indizieren positive Effekte und Werte kleiner als 1 jeweils einen negativen Effekt.

ungleichheiten einherging (Mayer et al. 2008).⁸ Beispielsweise hatten bis zur Kohorte der um 1950 Geborenen die Männer bessere Chancen gehabt, ihre Schulbildung mit dem Abitur abzuschließen, während die Frauen in der jüngsten Kohorte 1971 vergleichsweise bessere Chancen haben, das Abitur zu erwerben, als die Männer. Zum anderen scheint nach einem Abschwächen der Herkunftseffekte auf die Bildungschancen der Erwerb des Abiturs restriktiver von der sozioökonomischen Lage des Elternhauses abzuhängen.

Tabelle 2: Entwicklung der intergenerationalen Bildungsaufstiege in Westdeutschland (odds ratios)

Geburtskohorten	1919-21	1929-31	1939-41	1949-51	1959-61	1971
<i>Geschlecht</i>						
Weiblich	1	1	1	1	1	1
Männlich	1,02	1,20	1,09	1,22	0,82*	0,89*
<i>Soziale Herkunft</i>						
Arbeiterschichten	1	1	1	1	1	1
Mittelschichten	2,06*	2,90*	2,74*	1,55*	1,83*	1,67*
Oberschicht	7,23*	6,15*	5,00*	1,62*	2,71*	1,84*
Abitur	1	1	1	1	1	1
Geringe/mittlere Schulbildung	3,74*	2,25*	1,46	1,57*	4,80*	5,30*
Pseudo-R ² (McFadden)	0,053	0,035	0,030	0,009	0,053	0,021
N	2429	2352	2040	1994	3425	4524
Aufstiegsquoten	21%	11%	13%	19%	37%	44%

* mindestens $p \leq 0.05$

Datenbasis: Deutsche Lebensverlaufsstudie (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, und CIQLE, Yale University)

Des Weiteren gibt es empirische Anzeichen dafür, dass im Zuge der Bildungsexpansion nicht nur die Bildung an sich wichtiger und die Kopplung von Bildung und Lebenschancen immer enger geworden ist (Blossfeld 1985, 1989; Mayer und Blossfeld 1990; Becker 1993; siehe den Beitrag von Becker und Hadjar über Meritokratie in diesem Band) und daher das Interesse an mittlerer und höherer Bildung gestiegen und deswegen die soziale, an die Klassenlage geknüpfte Selektivität des Bildungsverhaltens zurückgegangen ist. Jedoch dürften vor allem diejenigen Generationen, die von der Bildungsexpansion hinsichtlich Bildungserwerb und Verwertung von Bildung auf dem Arbeitsmarkt und in anderen Lebensbereichen wie etwa dem Partnerschafts- und Heiratsmarkt profitiert haben, ein besonderes Interesse daran (gehabt) haben, ihren Kindern die gleichen, an die Bildung gebundenen Lebenschancen zu gewähren (siehe Becker 2006, 2007b und die Debatte mit Fuchs und Sixt

⁸ Die Herkunftsabhängigkeit der Bildungschancen in der Kohortenabfolge folgt statt einem linearen Trend der Logik der deutschen Geschichte mit all ihren Strukturbrüchen. Im Zuge der Weltwirtschaftskrise, des Dritten Reiches, des Zweiten Weltkrieges und der Wirren in der Nachkriegszeit vermochten nur die ohnehin privilegierten Mittel- und Oberschichten, ihren um 1930 und 1940 geborenen Kindern eine höherwertige Schulbildung zu gewähren. So hatten Kinder aus höheren Sozialschichten in der Kohorte 1929-31 eine 132-mal höhere Chance, ein Abitur zu erwerben, als Kinder aus den Unter- und Arbeiterschichten, und auch die Oberschichtkinder in der Kohorte 1939-41 hatte eine 87-mal bessere Chance, ihre Schulbildung mit der Hochschulreife abzuschließen als altersgleiche Kinder aus unteren Sozialschichten. Für die um 1950 und vor allem um 1960 Geborenen nahm die soziale Selektivität, das Abitur zu erwerben, ab. Jedoch stieg sie für die jüngste Kohorte der 1971 Geborenen wieder an.

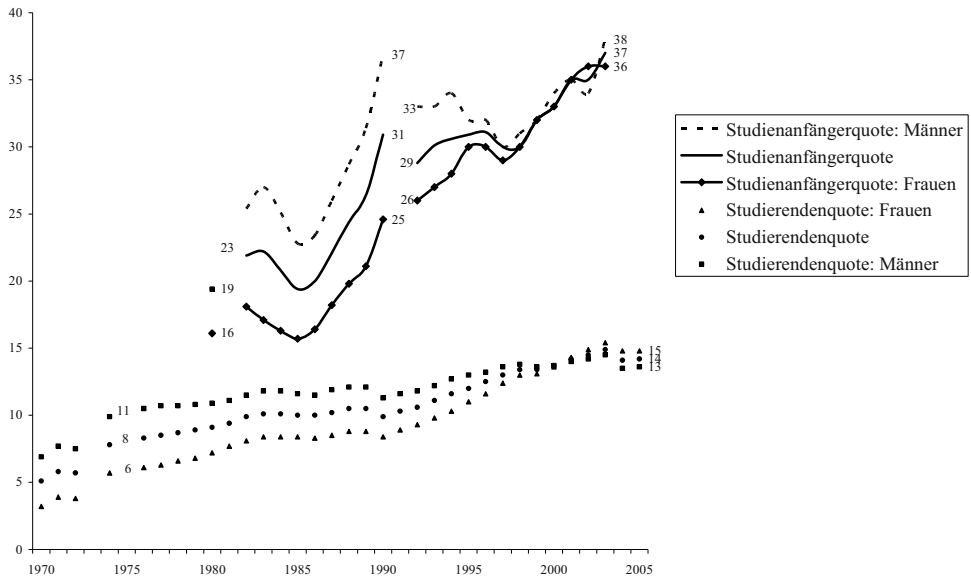
2007). So gibt es empirische Hinweise dafür, dass seit Anfang der 1980er Jahre eine erneute soziale Schließung der Gymnasien – statt nach sozioökonomischen Ressourcen nunmehr nach Bildung – im Gange ist (Müller und Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000). Diese Entwicklung kann auch anstelle des kategorialen Bildungserwerbs anhand der intergenerationalen Bildungsaufstiege abgebildet werden (siehe Tabelle 2).⁹

Im Zuge der Bildungsexpansion forcierte sich in der Kohortenabfolge die intergenerationale Reproduktion von Bildungsungleichheiten verstärkt über den erworbenen Bildungsabschluss statt über den sozioökonomischen Status. Die Bildungsexpansion trug offensichtlich dazu bei, dass Bildung bzw. Bildungspatente (wieder) zum zentralen ‚ständebildenden‘ Element der Erwerbs- und Lebenschancen wurden (vgl. Weber 1922: 247-248). Diese Entwicklung entspricht in einiger Hinsicht der Argumentation von Bourdieu (1982: 222), dass infolge der Bildungsexpansion ein sozialer Verdrängungswettbewerb in Gang gesetzt werde, in dem die oberen Sozialschichten zur Wahrung des relativen Seltenheitsgrades ihrer Abschlüsse und damit einhergehend zur Aufrechterhaltung ihrer Position innerhalb der Struktur der Klassen nun doch noch verstärkt im Bildungsbereich investieren. Aufgrund vorliegender Befunde für Deutschland ist davon auszugehen, dass dieser Verdrängungsprozess sich von der Schule in die Hochschule verlagert hat (Mayer et al. 2007; Meulemann 1992). Als Folge davon ist die Ungleichheit nach Schichtzugehörigkeit im Bereich der Realschule deutlich zurückgegangen (Müller und Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000), während gleichzeitig die soziale Homogenität in der Hauptschule drastisch gestiegen ist (Solga und Wagner 2001, 2008) und die soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang deutlich zugenommen hat (Mayer et al. 2007; Müller und Pollak 2007).

Die Bildungsexpansion fand mit einer zeitlichen Verzögerung auch an den Hochschulen statt und hält bis in die Gegenwart an (Abbildung 2). Betrachten wir die Studienanfängerquote für das Studium an Universitäten (einschließlich pädagogischer und theologischer Hochschulen) und Fachhochschulen – also den relativen Anteil der Studienanfänger an der 18- bis unter 22-jährigen Bevölkerung –, so ist sie von 19 Prozent im Jahre 1980 auf rund 31 Prozent bis Ende der 1980er Jahre gestiegen. Bis dahin blieben die geschlechtsspezifischen Disparitäten der Studienchancen relativ konstant. Nach der deutschen Einheit im Jahre 1990 ist ein Anstieg der Studienanfängerquote von 29 auf 37 Prozent zu verzeichnen. Im Zuge dieser Entwicklung sind die Unterschiede in den Studienchancen nach dem Geschlecht verschwunden. Es ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass sich die Entwicklung der Geschlechterdisparitäten beim Erwerb schulischer Bildungsabschlüsse im Hochschulzugang fortsetzt (Mayer et al. 2007). Worauf diese Entwicklungen basieren, ist bislang weder theoretisch noch empirisch eindeutig geklärt (vgl. Jonsson 1999; Buchmann et al. 2008; Becker und Hecken 2009).

⁹ Die zentralen Sozialstrukturen der dauerhaften Ungleichheit von Bildungschancen in der deutschen Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts können auch mit den relativen Chancen für intergenerationale Bildungsaufstiege untermauert werden (Tabelle 2). Je ungünstiger aufgrund historischer Rahmenbedingungen die Möglichkeiten für Bildungsgewinne waren, desto selektiver waren diese Chancen nach der Klassenlage des Elternhauses. Dies war insbesondere für die zwischen 1920 und 1940 Geborenen der Fall, während die Kohorte 1949-51 aufgrund des Zweiten Weltkrieges und der Nachkriegszeit in dieser Hinsicht ein historischer Sonderfall ist. Mit einer zeitlichen Verzögerung von ein bis zwei Generationen konnte fast die Hälfte der um 1960 und 1970 geborenen Jahrgänge intergenerationale Bildungsaufstiege realisieren. Offensichtlich handelt es sich, gemessen an der Schulbildung ihrer Eltern, um „nachgeholte“ Entwicklungen, die ihren um 1930 und 1940 geborenen Eltern wegen der historischen Ereignissen vorenthalten wurden. Obwohl die jüngsten Kohorten relativ günstige Chancen für Bildungsaufstiege hatten, sind Kinder aus den Mittel- und Oberschichten weiterhin besonders privilegiert.

Abbildung 2: Studienchancen und Studienbeteiligung (in Prozent) im Wandel, 1970-2003

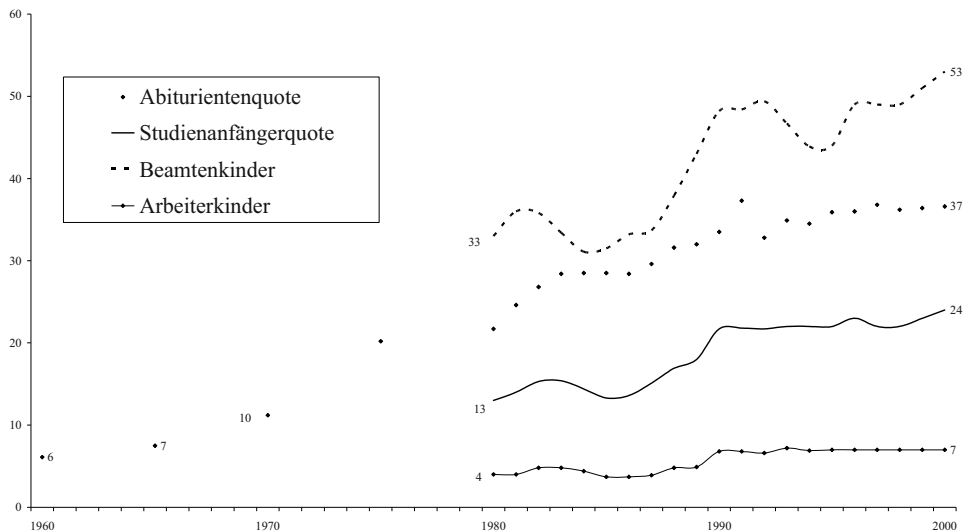


Datenbasis: Gesis-ZUMA System sozialer Indikatoren für die Bundesrepublik Deutschland – eigene Darstellung (Becker 2008a)

Die Studierendquote (prozentualer Anteil der Studierenden an der Gesamtbevölkerung im Alter zwischen 20 und 30 Jahren) stieg von 5 Prozent im Jahre 1970 auf über 8 Prozent im Jahre 1980 und schließlich auf rund 10 Prozent im Jahre 1990 und nach der deutschen Einheit auf 14 Prozent im Jahre 2003. Hierbei haben sich im Laufe der Zeit die geschlechtsspezifischen Disparitäten deutlich verringert, so dass die noch Anfang der 1990er Jahre deutlichen Unterschiede bei den Studienchancen zwischen Frauen und Männern bis zum Ende des 20. Jahrhunderts verschwanden.

Für die unteren Sozialschichten stellen sowohl der Erwerb der Studienberechtigung als auch der Übergang in das Hochschulstudium eine weitere Hürde im Bildungsverlauf dar (Mayer 2003; Mayer et al. 2007; Becker und Hecken 2007, 2008; Müller und Pollak 2007). Im Westen Deutschlands ist die Abiturientenquote – der prozentuale Anteil der Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen an der 19- bis 20-jährigen Wohnbevölkerung (am Jahresende) – von 6 Prozent im Jahre 1960 auf rund 24 Prozent im Jahre 2000 angestiegen (Abbildung 3). Bis in die Gegenwart hat sich die Abiturientenquote versechsfacht.

Abbildung 3: Studienchancen im Wandel (Abiturientenquote 1960-2000 und Studienbeginn an Universitäten 1980-2000) – nur Westdeutschland



Datenbasis: Gesis-ZUMA System sozialer Indikatoren für die Bundesrepublik Deutschland – eigene Darstellung (Becker 2006)

Gemessen an den gestiegenen Studienchancen von sozial privilegierten Personen, haben sich im Westen Deutschlands die traditionell ungünstigen Studienchancen von Arbeiterkindern seit Anfang der 1980er Jahre kaum verändert. Die relativen Gewinne, welche die Arbeiterkinder im Zuge der Bildungsexpansion zumindest beim Übergang auf weiterführende Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I erzielen konnten, fanden bislang keine Fortsetzung beim Übergang in den immer noch sozial exklusiven Bereich der tertiären Bildung (Mayer et al. 2007). Im Gegenteil haben sich die Abstände bei den relativen Studienchancen zwischen höheren und niedrigeren Sozialschichten weiterhin vergrößert. Vor allem die Arbeiterkinder werden über das Angebot alternativer Ausbildungen vom Studium an den Universitäten „abgelenkt“ (Müller und Pollak 2007; Becker und Hecken 2008).

Eine ähnliche Entwicklung liegt bei der Studienanfängerquote für das Universitätsstudium – dem relativen Anteil der Studienanfänger an der 18- bis unter 22-jährigen westdeutschen Bevölkerung, wobei der Studienbeginn an der Fachhochschule unberücksichtigt bleibt – vor.¹⁰ In der Zeit von 1980 bis 2000 ist in diesen Altersgruppen der Zugang zu Universitäten deutlich von 13 auf 24 Prozent angestiegen. Wenngleich die Arbeiterschichten ihre Studienanfängerquote von 5 auf 7 Prozent steigern konnten und im gleichen Zeit-

¹⁰ In der Zeit von 1975 bis 2000 ist im Westen Deutschlands die Studierendquote – der prozentuale Anteil der Studierenden an Universitäten (einschließlich pädagogischer und theologischer Hochschulen) an der 20- bis 30-jährigen Bevölkerung – deutlich angestiegen, wobei die Frauen mit den Männern gleichgezogen haben. Während im Jahre 1975 rund 9,5 Prozent der Männer im Alter zwischen 20 und 30 Jahren studierten, lag die Studierendquote bei den Frauen bei 5,6 Prozent. Bis zum Jahre 2000 liegen Männer und Frauen in diesen Alterskategorien mit einer Studierendquote von rund 15 bzw. 14 Prozent fast gleichauf. Diese Relationen haben sich dann bis 2004 zugunsten der Frauen verschoben.

raum zwischen 35 (1980) und 53 Prozent (2000) ein Universitätsstudium aufnahmen, so ist in Bezug auf Studienchancen die Bildungsexpansion an den Arbeiterschichten größtenteils vorbeigegangen. Während im Jahre 1980 die Beamtenkinder eine 12-mal bessere Chance als Arbeiterkinder hatten, an einer Universität zu studieren, so stieg diese ungleiche Chancenverteilung bis zum Jahre 2000, in dem die Beamtenkinder eine 15-mal bessere Chance für ein Studium an der Universität hatten als Angehörige der Arbeiterschichten. Somit haben sich im Zuge der Bildungsexpansion die Studienchancen der Beamtenkinder stetig verbessert, während sich die ohnehin ungünstigen Studienchancen der benachteiligten Arbeiterkinder seit Anfang der 1980er Jahre so gut wie nicht verändert haben.¹¹

Die relativen Gewinne, welche die Arbeiterkinder im Zuge der Bildungsexpansion zumindest beim Übergang auf die weiterführenden Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I erzielen konnten, fanden bislang keine Fortsetzung beim Übergang in den immer noch sozial exklusiven Bereich der tertiären Bildung (Klemm und Weegen 2000). Im Gegenteil: Die Abstände zwischen diesen Sozialschichten haben sich deutlich vergrößert. Dieses Faktum ist erklärungsbedürftig. Zu vermuten wäre Müller und Pollak (2008) zufolge, dass noch weitgehende Disparitäten zwischen den Sozialschichten in der Beurteilung des Abiturs als Hochschulberechtigung bestehen. Vor allem untere Sozialschichten bewerten das Abitur als omnipotente Option, die alle Möglichkeiten für eine weiterführende Ausbildung offenhält, während mittlere und höhere Sozialschichten das sofortige Studium als primäres Ziel ansehen (Becker und Hecken 2008; Hillmert und Jacob 2003). Die aufgeführten Statistiken belegen eindrücklich, dass die Bildungsexpansion – gemessen an der Bildungsbeteiligung – eine Expansion der sekundären und der tertiären Bildung darstellt, aber als Instrument einer Politik der Verminderung von Chancenungleichheit relativ erfolglos war (Meulemann 1992: 123). Zwar haben sich im Zuge der Bildungsexpansion die Bildungschancen für sozial benachteiligte Gruppen in der sekundären Schulausbildung verbessert, aber beim Zugang zur tertiären Bildung sind die Bildungsungleichheiten nicht nur weiterhin groß, sondern für Personen aus den Arbeiterschichten haben sich die Chancen für Hochschulbildung zusehends verschlechtert.

Als Fazit lässt sich für die Bundesrepublik Deutschland festhalten: Mit dem Ausbau des Schul- und Hochschulwesens und den institutionellen Reformen seit den 1960er Jahren ist größtenteils erreicht worden, dass institutionelle, ökonomische und geographische Barrieren beim Bildungszugang weitgehend an Bedeutung verloren haben. Bildungsdisparitäten nach sozialstrukturellen Merkmalen haben sich ebenfalls abgeschwächt (Müller und Haun 1994; Henz und Maas 1995; Schimpl-Neimanns 2000). Insbesondere konnten Mädchen ihre Bildungsdefizite gegenüber den Jungen mehr als wettmachen, so dass nunmehr von einer Bildungsungleichheit zuungunsten von Jungen auszugehen ist (Diefenbach und

¹¹ Diese Schlussfolgerung gilt auch dann, wenn man zusätzlich zum Studienbeginn an Universitäten auch den Zugang zu den Fachhochschulen berücksichtigt. Während im Jahre 1970 rund 5 Prozent in der 18- bis unter 22-jährigen Bevölkerung ein Studium an den Universitäten oder Fachhochschulen aufnahm, so liegt diese Studienanfängerquote bei 36 Prozent im Jahre 2000. Bis 1982 ist die relative Chance, ein Studium aufzunehmen, 5-mal höher als 12 Jahre zuvor, und von 1982 bis zum Jahre 2000 haben sich diese Chancen nochmals verdoppelt. Zwar stieg bei Berücksichtigung des Studienbeginns an Universitäten und Fachhochschulen für Arbeiterkinder in der Zeit von 1982 bis 2000 die Studienanfängerquote von 9 auf 12 Prozent, aber im gleichen Zeitraum nahm die Studienanfängerquote bei den ohnehin sozial privilegierten Beamtenkindern von 46 auf 72 Prozent zu. Da im Jahre 1982 Beamtenkinder eine 9-mal bessere Chance als Arbeiterkinder hatten, an Universitäten oder Fachhochschulen zu studieren, und dieses Chancenverhältnis auf das 19-fache im Jahre 2000 gestiegen ist, ist die Bildungsexpansion beim Hochschulzugang mit einer deutlichen Anhebung sozial ungleicher Studienchancen einhergegangen.

Klein 2002). Im Zuge der Bildungsexpansion gab es zwar deutliche *Niveaueffekte*, quantitative Zunahmen der Bildungsbeteiligung und Höherqualifikation in der Bevölkerung, aber – gemessen am Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit und Schulbesuch – geringe *Struktureffekte* beim Übergang in das Gymnasium (Meulemann 1995): „Die Zielgruppen der Bildungsexpansion, Arbeiterkinder, Kinder von Landwirten, einfachen Beamten und Angestellten, konnten ihre Zugangschancen zum Gymnasium verbessern, aber auch die mittleren und oberen Berufsgruppen haben ihre Zugangschancen erhöht“ (Meulemann 1984: 296).¹² Nur für den Besuch der Realschule fand eine relative Angleichung der Bildungschancen zwischen den Sozialschichten statt (Müller und Haun 1994; Henz und Maas 1995; Schimpl-Neimanns 2000). Dagegen hielt sich in den anderen Bereichen des Bildungssystems die Chancenumverteilung zwischen den Sozialschichten in deutlichen Grenzen (Meulemann 1984: 294). So hängen Chancen für den Übergang in das Gymnasium wie darauf aufbauende Bildungs- und Arbeitsmarktchancen immer noch von der sozialen Herkunft – von der Schichtzugehörigkeit und Klassenlage des Elternhauses – ab (Mayer und Blossfeld 1990; Becker 2000, 2004; Becker und Hecken 2005; Müller und Pollak 2007). Die in Deutschland bereits in den 1950er Jahren einsetzende und bis in die jüngste Gegenwart andauernde Bildungsexpansion hatte zwar zur zunehmenden Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten, aber *nicht* – wie beispielsweise von Dahrendorf (1965) erwartet – zum *umfassenden Abbau sozialer Ungleichheit von Bildungschancen* geführt: „Die Bildungsexpansion hat jedenfalls nicht wesentlich zur Verwirklichung der materiellen Chancengleichheit (Dahrendorf) beigetragen, zumindest nicht zum Abbau der Ungleichheit der Bildungsbeteiligung zwischen sozialen Klassen und Schichten“ (Müller 1998: 106). Trotz Bildungsexpansion und verbesserter Übergangschancen hat sich für niedrige wie für höhere Sozialschichten weder die *soziale Struktur der Zugangschancen zum Gymnasium* noch die *soziale Struktur der intergenerationalen Vererbung von Bildungsabschlüssen* grundlegend geändert (Rodax 1995). Insgesamt ist anzunehmen, dass (1) steigender Wohlstand in allen Sozialschichten und daher sinkende Beteiligungs- und Opportunitätskosten von Bildungsinvestitionen, (2) Veränderungen im instrumentellen Wert von Bildung und steigende Motivationen für höhere Bildung in allen Sozialschichten und (3) sinkende Bildungserträge und abnehmende Bereitschaft, in Bildung zu investieren, zwar zu Anstiegen in der Bildungsbeteiligung geführt haben, aber nur bedingt zum Abbau von Bildungsungleichheiten beigetragen haben (vgl. Müller und Haun 1994; Blossfeld 1993).

Die Frage nach der Persistenz der klassenspezifischen Bildungsungleichheit trotz der erwarteten Folgen der Bildungsungleichheit zu beantworten, ist kein leichtes Unterfangen. Nach Ansicht von Goldthorpe (1996) liegt die Persistenz der klassenspezifischen Bildungsungleichheit trotz Bildungsexpansion und Schulreformen darin begründet, dass die Balance zwischen Nutzen und Kosten für höhere Bildung unter den sozialen Klassen konstant geblieben ist. Dadurch, dass die subjektiv beurteilten Kosten-Nutzen-Relationen von höherer Bildung innerhalb der einzelnen Sozialschichten relativ stabil geblieben sind, blieb auch

¹² Die in diesem Zusammenhang von Beck (1983) entlehnte Metapher des „Fahrstuhleffektes der Bildungsexpansion“ ist nicht nur irreführend, sondern schlichtweg empirisch falsch. Nicht alle Sozialschichten konnten in Bezug auf die (höhere) Bildung in den Fahrstuhl einsteigen und ein oder mehrere Etagen nach oben fahren. Die „Kellerkinder der Bildungsexpansion“, denen höhere Bildung vorenthalten wurde, sind, um bei der bildhaften Sprache zu bleiben, erst gar nicht in den Fahrstuhl gelangt, sondern im Untergeschoss der Sozialstruktur verblieben (Klemm 1991). Die soziale Struktur der Zugangschancen zu höherer Schul- und Berufsausbildung hat sich bei verbesserten Übergangschancen für niedrige wie für höhere Sozialschichten nicht grundlegend geändert. Der Bildungszugang ist weiterhin von Chancengleichheiten geprägt.

bei einem „Fahrstuhleffekt der Höherqualifizierung“ das Verhältnis zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unverändert (vgl. Goldthorpe 1996: 492; Breen und Goldthorpe 1997: 294). Berücksichtigt man – wie oben gezeigt – die weiterhin deutlichen sozialen Disparitäten von Bildungschancen nach sozialer Herkunft (Status und Bildungsniveau der Eltern) in der Kohortenabfolge, so zeigt sich aber, dass sich in der Kohortenabfolge die Kinder aus unteren Sozialschichten in ihren Chancen auf höhere Bildung den Kindern aus höheren Sozialschichten annäherten (zu Details: Becker 2006). Auf den ersten Blick wäre dies möglicherweise ein Beleg für die ‚maximally maintained inequality‘-These von Raftery und Hout (1993), wonach Bildungsungleichheiten zurückgehen, wenn die Bildungsnachfrage in den höheren Sozialschichten gesättigt ist, und die sukzessiven Bildungsaufstiege aus den unteren und mittleren Sozialschichten zu einem strukturellen Rückgang in den Bildungsdisparitäten führen. Was bedeutet diese eher „statistische Erklärung“ anhand von Sättigungseffekten der Bildungsbeteiligung (Raftery und Hout 1993), die eine Variante der Theorie sozialer Reproduktion von Bourdieu und Passeron (1971) darstellt?

Wenn der Besuch einer bestimmten Bildungsstufe universell wird, dann nimmt der Effekt sozialer Herkunft auf den Übergang auf diese Bildungsstufe ab (Müller und Pollak 2007). Gibt es keine institutionellen Änderungen oder Ausdehnung des Bildungssystems, so wird sich keine Umverteilung der Bildungschancen zwischen den Sozialschichten ergeben. Soziale Ungleichheiten von Bildungschancen werden dann so lange bestehen, bis alle Personen aus höheren Sozialschichten höhere Bildungsniveaus erreicht haben. Auch bei einer Bildungsexpansion werden dann die Bildungsungleichheiten bestehen bleiben, wenn sich die Prozesse sozialer Selektivität – wie sie von Goldthorpe (1996) beschrieben werden – die gleichen Muster aufweisen. Bildungsaufstiege für Arbeiterkinder sind möglich, ohne dass sich die privilegierten Bildungschancen von Personen aus den mittleren und höheren Sozialschichten verschlechtern. Im Unterschied zu Bourdieu und Passeron (1971) gehen Raftery und Hout (1993) davon aus, dass die Sozialschichten nicht in der Aufrechterhaltung von Klassenunterschieden interessiert sind, sondern in der Maximierung ihrer Bildungschancen und Bildungsabschlüsse. Dieses Interesse und das darauf aufbauende rationale Bildungsverhalten führen im Endeffekt zur Persistenz von Bildungsungleichheiten.

Tabelle 3: Konstante Bildungsungleichheiten bei gleichzeitigen Zuwächsen des Bildungserwerbs nach Klassenlage (Abstromprozent)

<i>Jahr</i> <i>Bildungsniveau</i>	1925		1950		1975	
	Hoch	Niedrig	Hoch	Niedrig	Hoch	Niedrig
<i>Klassenlage</i>						
Mittelklasse	A: 40 %	B: 60 %	60	40	80	20
Arbeiterklasse	C: 20 %	D: 80 %	36	64	60	40
Odds Ratio	2,7		2,7		2,7	

Quelle: Breen (2005: 61)

Empirische Evidenzen hierfür liefert Breen (2005) in einem Gedankenexperiment (Tabelle 3). Angenommen wird, dass im Jahre 1925 von allen Mitgliedern der Mittelklasse 40 Prozent einen hohen und 60 Prozent einen niedrigen Bildungsabschluss erworben hatten, während „nur“ 20 Prozent aller Mitglieder der Arbeiterklasse über ein hohes und 80 Prozent ein niedriges Bildungsniveau verfügten. Die Mittelklasse hatte demnach eine 2,7-mal bessere Chance, einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben als Mitglieder in der Arbeiterklas-

se.¹³ Trotz der darauffolgenden Bildungsexpansion und der überproportionalen Steigerung von Bildungsanstrengungen der Arbeiter- gegenüber der Mittelklasse ist die anhand von Chancenverhältnissen bemessene soziale Ungleichheit von Bildungschancen für alle Beobachtungszeitpunkte im 20. Jahrhundert identisch. Auch wenn sich für die Arbeiterklasse die Übergänge zur höheren Bildung verdreifacht und für die Mittelklasse nur verdoppelt haben, ergaben sich keine Änderungen in den relativen Bildungschancen.

Setzt man dieses Gedankenexperiment fort, und wir können die historischen Referenzzeitpunkte ohne Weiteres durch Geburtskohorten ersetzen, dann ergeben sich – wenn die Arbeiterklasse ihre Bildungserfolge um ein Viertel und die Mittelklasse ihre um ein Fünftel steigern können – gar ansteigende Disparitäten von Bildungsungleichheiten, die wir gegenwärtig in Deutschland beim Zugang zu Universitäten beobachten können (Tabelle 4).¹⁴ Erst wenn die Mittelklasse ihre Bildungsnachfrage gesättigt hat, verringern sich die sozial disparaten Ungleichheiten von Bildungschancen dadurch, dass die Arbeiterklasse weiterhin die höhere Bildung nachfragt. Wohlgermerkt – es handelt sich hier um hypothetische Zahlenbeispiele und nicht um empirische Fakten.

Tabelle 4: Veränderung der Bildungsungleichheiten (Abstromprozente)

Jahr Bildungsniveau	2000		2025		2050	
	Hoch	Niedrig	Hoch	Niedrig	Hoch	Niedrig
<i>Klassenlage</i>						
Mittelklasse	95	5	95	5	95	5
Arbeiterklasse	76	24	92	8	95	5
Odds Ratio	6,0		1,7		1,0	

Aber dieses fiktive Simulationsbeispiel zeigt, dass die gegebene Ausgangssituation einer sozialen Ungleichheit von Lebenschancen, die sich anhand von Einkommensverteilungen oder der Klassenstruktur ablesen lässt, zur Persistenz von Bildungsungleichheiten beitragen. Erikson (1996) konnte für Schweden und Becker (2006) für Deutschland zeigen, dass die Ausprägung der sozialen Schichtung und der daran gekoppelten Lebensführung, die Ausprägtheit von Klassenstrukturen, die mit einem spezifischen sozioökonomischen Interesse auch an Bildung einhergeht, und die soziale Ungleichheit von sozioökonomischen Ressourcen, die für die Investition der Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generation mobilisiert werden kann, erheblich zur Persistenz von sozialen Bildungsungleichheiten beitragen (vgl. Coleman 1975).

Erikson und Jonsson (1996) verdeutlichen, dass bei gegebenem Bildungsangebot und Strukturen des Bildungssystems die Ausprägung der Sozialstruktur und die soziale Ungleichheit der Lebensbedingungen eine große Rolle für Entstehung, Struktur und das Ausmaß von Bildungsungleichheiten haben. Die gesellschaftliche Verteilung über verfügbare Ressourcen für Bildungsinvestitionen und selektive Anreize für Bildungsaspirationen prägen Bildungschancen. Allerdings fehlt bei geringen Einkommensunterschieden der selekti-

¹³ Die odds ratios berechnen sich in folgender Weise: $OR = (A:B)/(C:D)$. Für das Jahr 1925 beispielsweise ergibt sich folgender Wert für das odds ratio: $(40\% : 60\%)/(20\% : 80\%) = 2,7$.

¹⁴ Der im Zuge der Bildungsexpansion erfolgte Abbau von sozialer Selektivität in den unteren Stufen des Bildungswesens wird zumindest teilweise durch eine zunehmende Selektivität in den höheren Stufen kompensiert: „Je universeller Bildung im Primar- und Sekundarbereich wird, umso wahrscheinlicher ist es, dass Ungleichheit produzierende Mechanismen verstärkt im Tertiärbereich zum Zuge kommen“ (Müller und Pollak 2007: 304).

ve Anreiz, sich für höhere Bildung zu entscheiden, da dann die Kosten einer längeren Ausbildung den Nutzen in einem geringeren Maße amortisieren. Aber wenn die Bildungsaspirationen von der Klassenlage und Bildung der Eltern abhängen, die wiederum mit den Ressourcen für Investitionen in die Bildung der Kinder korreliert, dann müssten geringe Einkommensunterschiede zu einer Abnahme der Ungleichheiten von Bildungschancen führen (Erikson 1996: 99) oder anders gesagt: Große ökonomische Unterschiede zwischen den sozialen Klassen führen zu großen Bildungsungleichheiten. Ebenso hat die Wirtschaftsstruktur und wirtschaftliche Entwicklung einen Einfluss auf Bildungsungleichheiten. Hohe Arbeitslosigkeit bedeutet hohe soziale Ungleichheit beim Übergang in die Universität, da in diesem Falle die unteren Sozialschichten auf riskant erscheinende Bildungsinvestitionen verzichten und sich für vermeintlich weniger riskante Ausbildungen entscheiden (Erikson 1996: 104) – d.h. sinkende Einkommensungleichheit und steigende wirtschaftliche Prosperität (bei geringer Arbeitslosigkeit) führen zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Offensichtlich ist die subjektiv anti- und perzipierte ökonomische Sicherheit ein wichtiger Faktor, der die Bildungschancen mitbestimmt (Becker 2007d). Diese Befunden zeigen, dass die institutionelle Steuerung und Finanzierung von Bildungssystemen eine Möglichkeit ist, soziale Ungleichheiten von Bildungschancen zu reduzieren, worauf sich die deutsche Bildungspolitik aus Gründen des Stuserhalts kaum eingelassen hat (vgl. Solga 2005; Becker 2007a). Das Beispiel Schwedens zeigt, dass die Reduktion sozialer Ungleichheiten außerhalb des Bildungssystems (z.B. über Einkommensumverteilungen und andere wohlfahrtsstaatliche Programme) eine andere Möglichkeit ist, diese Bildungsungleichheiten, sofern sie als „gesellschaftliches Ärgernis“ definiert werden, aufzulösen.

3 Theorien zur Erklärung von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen

Die bislang aufgezeigten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Zugang zu Schullaufbahnen und Verteilung von Bildungsabschlüssen bilden sozial ungleiche Bildungsbeteiligungen nur bedingt ab. Aus diesen Darstellungen, die sich im wesentlichen mit Fragen nach Sozialstruktur, Ausmaß, Stabilität und Wandel von Bildungsungleichheiten befassen, kann weder auf die Prozesse rückgeschlossen werden, in denen sich Bildungsungleichheiten ergeben, noch ist es möglich, sozial ungleiche Bildungschancen *ursächlich* zu erklären: *Warum* gibt es sozial ungleiche Bildungschancen und *warum* sind sie an die Klassenlage des Elternhauses gekoppelt? Eine noch so differenzierte Beschreibung sozial ungleicher Bildungsbeteiligungen mit aussagekräftigen Daten ist notorisch unvollständig, wenn die sozialen Mechanismen weder theoretisch noch empirisch aufgedeckt werden, welche die „inequality of educational opportunity“ hervorbringen.¹⁵ Während einerseits Beschreibun-

¹⁵ Ein typisches Beispiel dafür war – trotz ihrer Verdienste für die deutsche Bildungssoziologie – die in den 1960er Jahren (vor allen in den USA) dominierende schichtspezifische Sozialisationsforschung. Sie hat zu wenigen Einsichten in die Bildungsbarrieren auf der Mikro-Ebene geführt. Ungleiche Verteilungen von Einkommen, Prestige und Bildung, die sich in einer gesellschaftlichen Hierarchie in Abstufungen nach sozialen Schichten und Klassen sowie in unterschiedlichen Arten der Lebensführung niederschlagen, sind Grundlagen dafür, dass sich durch schichtspezifische Sozialisationsprozesse „schichtspezifische Persönlichkeiten“ mit jeweils spezifischen Bildungsvoraussetzungen herausbilden. So bilden Schulkinder aus mittleren und höheren Sozialschichten eher solche Sprachfähigkeiten und Sozialkompetenzen heraus, die in der Schule erwartet werden, so dass Schulkinder aus

gen über Ausmaß und Veränderungen von Bildungsungleichheiten dominieren (etwa Carnap und Edding 1962; Dahrendorf 1965; Coleman et al. 1966; Grimm 1966; Peisert 1967; Peisert und Dahrendorf 1967; Schorb und Schmidbauer 1969; Baur 1972; Fröhlich 1973; Blossfeld 1985; Böttcher 1986; Schimpl-Neimanns und Lüttinger 1993; Klemm 2000), mangelte es bis Ende der 1990er Jahren an theoretischen wie empirisch fundierten *Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft* (Becker und Lauterbach 2004). Bis dahin war die Schlussfolgerung von Kraus (1996: 146) noch 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 theoretisch sparsamer und empirisch bewährter Erklärungsversuche, die Ursache-Wirkungszusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit aufdecken (Stocké 2007a; Erikson 2007; Jackson et al. 2007; Paulus und Blossfeld 2007; Breen und Yaish 2006; Holm und Jæger 2006; Davies et al. 2002; Lucas 2001; Need und De Jong, 2001; Breen und Jonsson 2000; Becker 2000, 2003; Esser 1999; Kristen 1999; Breen und Goldthorpe 1997; Goldthorpe 1996; Erikson und Jonsson 1996; Ditton 1992; Gambetta 1987; Boudon 1974). Von besonderem Interesse sind dabei *soziale Mechanismen*, welche die Ursache mit der Wirkung verbinden, also wie die Ursache die zu erklärende Wirkung hervorbringt (Manski 1993). Es handelt sich bei ihrer Benennung um theoretische Aussagen, meistens um „Brückenhypothesen“, die uns mitteilen, wie und warum ein Zustand oder Ereignis als Ursache die zu erklärende Wirkung hervorbringt (Hedström und Swedberg 1998: 6-7). Erst die *theoretische Identifikation und empirische Analysen solcher Mechanismen* reichen zum theoretischen Fortschritt hin zu vollständigen soziologischen Tiefenerklärungen kollektiver Phänomene, also den soziologischen Erklärungsgegenständen wie die Bildungsungleichheit, und damit auch Erkenntnisfortschritt in der Bildungssoziologie.

Ein prominentes Beispiel, das sich in jüngster Zeit dieser Herausforderung stellt, sind die zur systematischen Kategorie der zur Familie der aufgeklärten Rational-Choice-Theorien gehörigen entscheidungs- und handlungstheoretischen *Modelle des individuellen Bildungsverhaltens*, die *soziale Mechanismen für Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten* identifizieren und analysieren. 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). Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sie davon ausgehen, dass soziale Ungleichheiten

unteren Sozialschichten hingegen größere Schwierigkeiten haben, vorteilhafte Bildungserfolge zu erzielen. Weil sie in der Regel geringere Bildungserfolge aufweisen (für die auch nach Herkunftskriterien unterscheidende Verhaltens- und Leistungserwartungen auswählende und die unteren Sozialschichten benachteiligenden Lehrer aus den Mittelschichten verantwortlich gemacht werden) und daher auch die gleichen Berufe wie ihre Eltern ergreifen und somit in der Herkunftsschicht verbleiben, schließt sich nach diesem Erklärungsansatz der Zirkel einer Reproduktion von Bildungsungleichheiten. Der Ansatz eines zirkulären Verlaufs des Sozialisationsprozesses – Sozialisation der Eltern durch den Beruf und Sozialisation der Kinder durch Eltern, die einen bestimmten Beruf ausüben – beinhaltet zwar eine Vielzahl unterschiedlicher Hypothesen, stellt aber kein kohärentes und widerspruchsfreies Aussagesystem wie etwa eine Sozialisationstheorie dar, aus denen empirisch überprüfbare Hypothesen abgeleitet werden können. Darüber hinaus wurden die zentralen Thesen dieses Erklärungsversuchs über zirkuläre Sozialisation und Reaktion der Schule auf die elterliche Sozialisation kaum empirisch erhärtet.

von Bildungschancen das aggregierte Ergebnis individuellen Bildungsverhaltens ist. Bildungschancen sind demnach Ergebnisse individueller, sozial bestimmter Bildungsentscheidungen und institutioneller Mechanismen des Bildungsübergangs, die vom Bildungswesen vorgegeben sind. Sie ergeben sich aus einem inneren Zusammenhang zwischen Schulleistung und Auswahlverhalten, der zum einen durch das Bildungssystem und zum anderen durch individuelle Entscheidungen der Akteure wie etwa Eltern und ihre Kinder bestimmt wird (vgl. Böttcher 1986). Zwischen sozialen Schichten differierende Bildungsergebnisse resultieren wiederum aus sozialen Disparitäten in den Bildungsaspirationen und schulischen Leistungen. Demnach sind Bildungsungleichheiten offensichtlich aggregierte Folgen elterlicher Bildungsentscheidungen und der Schulleistungen, die zwischen den Sozialschichten variieren, sowie der leistungsbezogenen Selektion durch das Bildungssystem, die für die einzelnen Sozialschichten unterschiedliche Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf haben kann.

Solche Entscheidungen müssen von Individuen oder Elternhäusern im Bildungsverlauf an den verschiedenen Übergängen im Bildungssystem getroffen werden. An diesen Gelenkstellen des mehr oder weniger stratifizierten und segmentierten Bildungssystems sind solche Entscheidungen umso zwingender, je mehr alternative Bildungswege offenstehen (Mare 1980; Breen und Jonsson 2000).¹⁶ In Deutschland ist in Bezug auf die soziale Selektivität bei der Schulwahl der Übergang von der Primarschule auf die weiterführenden Schulen ist nicht nur die erste „einer Reihe realer Entscheidungen über die Bildungslaufbahn des Kindes, deren Rekonstruktion das Verständnis des Mechanismus der Herkunftseinflüsse vertiefen sollte“ (Henz und Maas 1995: 610), sondern auch die bedeutsamste Weichenstellung der Bildungslaufbahn im deutschen Schulsystem (Baur 1972: 13; Müller und Haun 1994: 35). Des Weiteren „(...) hängt (sie) stärker als andere Bildungsentscheidungen von dem Willen der Eltern ab, während bei späteren Wechslen der Schulart oder bei einem vorzeitigen Abgang von der Schule die Schulleistungen und die Motivation des Kindes wichtiger sind“ (Henz und Maas 1995: 610). Elterliche Bildungsentscheidungen in der entscheidenden Bildungsphase des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium) sind in der Regel wegen weitreichender Konsequenzen und Risiken gut durchdachte zukunftsorientierte Entscheidungsprozesse und ein Teil der Lebensplanung für ihre Kinder (vgl. Meulemann 1985).¹⁷ Bildungsentscheidungen ergeben sich weniger aus routinemäßi-

¹⁶ Je nach institutioneller Gestaltung des Bildungssystems nehmen frühe Bildungsentscheidungen die Möglichkeiten von darauf aufbauenden Bildungswegen und des Erwerbs bestimmter Bildungsabschlüsse vorweg. Je rigider die Stratifikation und Segmentation des Bildungssystems ist, desto schwieriger ist es, frühere Bildungsentscheidungen zu revidieren (Henz 1996), und desto größer sind auch die Risiken des Scheiterns. Die Kontingenz des Bildungsverlaufs und die endogene Pfadabhängigkeit von Bildungschancen ergeben sich aus dem Wechselspiel von individuellen Bildungsentscheidungen, den institutionell vorgegebenen Möglichkeiten, bestimmte Bildungsentscheidungen zu treffen, und den institutionell regulierten Selektions- und Sortierungsleistungen des Bildungssystems (Becker und Lauterbach 2008a).

¹⁷ Der Typus von Bildungsentscheidungen differiert vom Zeitpunkt im Lebenslauf von Individuen, wenn zwischen Bildungsalternativen gewählt werden muss. In Deutschland sind Bildungsentscheidungen am Ende der Primarschulzeit in der Regel Entscheidungen im Familien- und Haushaltskontext (Becker 1998). Es wird davon ausgegangen, dass mit zunehmendem Alter das Kind an dieser Familienentscheidung teilnimmt (Erikson und Jonsson 1996: 54). Neben der Familie strukturiert die Schule über Zeugnisse und Bildungsempfehlungen die elterliche Bildungsentscheidung mit (Becker 2000). Bei späteren Bildungsübergängen – wenn zum Beispiel die Entscheidung zwischen Berufsausbildung oder Studium ansteht – ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass es sich um echte Individualentscheidungen handelt (Hillmert und Jacob 2003): Im Unterschied zum Übergang von der Pri-

gem Verhalten, sondern bestehen vielmehr aus komplexen Entscheidungsprozessen, denen in der Regel mehr oder weniger umfassende Informationssuchen, selektive Informationsverarbeitungen und darauf basierende Abwägungsprozesse vorausgehen. Solche Bildungsentscheidungen sind an Konsequenzen reiche, an soziale Situationen orientierte und daher sinnhafte Entscheidungen unter erheblicher Unsicherheit. Das Ausmaß der Unsicherheit kovariert mit der Menge und Art der zur Verfügung stehenden Informationen über die Bildungsmöglichkeiten, den anfallenden Kosten, den individuellen Fähigkeiten sowie den strukturellen und ökonomischen Randbedingungen für die Verwertbarkeit erworbener Bildungszertifikate. Demnach erklärt vor allem die sozial bedingte Auswahl von Schullaufbahnen die Chancenunterschiede zwischen den Sozialschichten, während der Einfluss der Selektion durch die Schulen selbst von nachgeordneter Bedeutung ist (Wiese 1986: 206). Nunmehr muss geklärt werden, *wie* und *warum* aus unterschiedlichen sozioökonomischen Klassenlagen unterschiedliches Bildungsverhalten resultiert (Becker 2000; Becker und Lauterbach 2008a).

Im Folgenden werden der Übersichtlichkeit ausgewählte und derzeit einflussreiche strukturell-individualistische Erklärungsansätze zur Bildungsungleichheit dargestellt, die sich um das Aufdecken von Mechanismen ihrer Entstehung und die Ursachen des schichtspezifischen Bildungsverhaltens benennen.¹⁸ Der modernisierungstheoretische Ansatz (Treiman 1970), die Humankapitaltheorie (Becker 1975), die Statusgruppen- und Konflikttheorie (Weber 1980; Collins 1979; Parkin 1983) und die Theorie der kulturellen Reproduktion (Bourdieu und Passeron 1971) bleiben daher wie die These des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983) oder die Lebensverlaufshypothese (Blossfeld und Shavit 1993) unberücksichtigt (siehe hierzu Kristen 1999).

Education, Opportunity, and Social Inequality – der Ansatz von Boudon (1974)

Um die Emergenz und Reproduktion von sozial ungleichen Bildungschancen erklären zu können, schlägt Boudon (1974) vor, zwischen primären und sekundären Effekten der sozia-

mar- in die Sekundarstufe (vgl. Becker 2000, 2003; Stocké 2007), bei der vor allem die Eltern entscheiden, haben Abiturienten die Möglichkeit, selbst zwischen alternativen Bildungswegen zu entscheiden.

¹⁸ Es gibt keine schlüssige wie empirisch fundierte makrosoziologische Theorie, die Emergenz und Reproduktion von Bildungsungleichheiten zu erklären vermag. So wurde aus modernisierungstheoretischer Sicht in den 1970er Jahren argumentiert, dass im Zuge der Modernisierung – aufgrund funktionaler Erfordernisse an das Bildungssystem – auch die Herkunftseffekte wegen Meritokratisierung von Bildungschancen verschwinden. Angesichts verstärkter Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften im Erwerbssystem, gestiegener Bildungsnachfrage in der Bevölkerung und gesunkener Kosten von Bildung müsste man nicht nur zunehmende Partizipation an höherer Bildung erwarten, sondern man könnte auch aus modernisierungstheoretischer Sicht annehmen, dass bislang benachteiligte Sozialschichten ihre Bildungsdefizite durch verstärkte Bildungsnachfragen ausgleichen könnten. Dagegen ist einzuwenden, dass die Arbeiter so hohe Rückstände bei der höheren Bildung aufweisen, die sie kaum ausgleichen können. Sie müssten ihre Bildungsanstrengungen überproportional steigern, wobei die Modernisierungstheorie jedoch keine Aussagen dafür liefert, wie diese Entwicklung überhaupt vonstatten gehen soll. Deswegen ist dieser modernisierungstheoretische Erklärungsversuch (Treiman 1970) unvollständig, weil er keine sozialen Mechanismen benennt, unter welchen sozialen Bedingungen sich Eltern und ihre Kinder für die höhere Bildung entscheiden. Es bleibt also unklar, wie sich wirtschaftliche Entwicklungen, insbesondere Veränderungen von Nachfrage und Angebot auf dem Arbeitsmarkt, in das entsprechende Handeln von Individuen umsetzt. Solche Faktoren sind nur Voraussetzungen für ihre subjektive Wahrnehmung und das darauf basierende Handeln. Das heißt Arbeitsmarktentwicklungen an sich sind nicht verantwortlich für dauerhafte Bildungsungleichheiten, weil die Mechanismen unklar sind, die zum erklärungsbedürftigen Phänomen führen. Des Weiteren bleibt ungeklärt, warum es eine soziale Ungleichheit von Bildungschancen nach sozialer Herkunft geben sollte, da die Gesetzmäßigkeiten von Nachfrage und Angebote universalistisch sind und für alle Sozialschichten gelten. Die Transformation von Modernität in Bildungschancen bleibt atheoretisch und unempirisch.

len Herkunft zu unterscheiden. Der *primäre Herkunftseffekt* umfasst die langfristigen Wirkungen der Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess, die sich in schichtspezifischen Unterschieden der schulischen Leistung und Kompetenzen des Kindes niederschlagen. Sie stellen vom Elternhaus mitgegebene Lernvoraussetzungen und vom Elternhaus gegebene Lernmöglichkeiten dar, die sich deutlich zwischen den Sozialschichten unterscheiden (siehe den Beitrag von Grundmann in diesem Band). So erlangen Kinder aus höheren Sozialschichten infolge der Erziehung, Ausstattung und gezielten Förderung im Elternhaus eher Fähigkeiten und Motivationen, die in der Schule und Ausbildung vorteilhaft sind. Aufgrund dieser günstigen ökonomischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen im Elternhaus weisen Kinder aus höheren Sozialschichten eher bessere *Schulleistungen* auf, während Arbeiterkinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft oftmals kognitive Nachteile haben. Der kulturelle Sozialisationseffekt besteht nach dem gegenwärtigen Stand der Sozialisations- und Bildungsforschung darin, dass sich die Sozialschichten in der Vermittlung von Sprachkultur, in der Lern- und Bildungsmotivation hin zu selbstreguliertem Handeln und Lernen sowie in den habitualisierten Lerngewohnheiten voneinander unterscheiden, so dass sich zwangsläufig aufgrund sozialer Unterschiede in der außerschulischen Vorbildung herkunftsbedingte Ungleichheiten bei den Voraussetzungen für die Schulbildung und den daran geknüpften Startchancen beim Beginn des Bildungsverlaufs von Kindern ergeben.¹⁹ Des Weiteren bewirkt die soziale Herkunft als kultureller Effekt in der sozialen Schichtung, dass die Kinder wegen ihrer sozialen Herkunft und daran gekoppelten Schulleistungen ungleich auf die Schullaufbahnen verteilt werden. Weil Kinder aus unteren Sozialschichten wegen ungünstiger Sozialisationskontexte im Elternhaus und daraus resultierender kognitiver Nachteile vergleichsweise schlechtere Schulleistungen aufweisen als Kinder aus höheren Sozialschichten, scheitern sie eher an den Selektionshürden des Bildungssystems, insbesondere beim Übergang in das Gymnasium. Der primäre Herkunftseffekt – der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung und die damit verbundenen Folgen für die Auslese durch das Bildungssystem und die Abschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten durch die Eltern – ist nichts anderes als die Korrelation des sozialen Status des Elternhauses mit dem kulturellen Niveau und der sozialen Distanz zur höheren Bildung: Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Bildungserfolg (Boudon 1974: 29). Daher unterscheiden sich wegen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Startchancen die einzelnen Sozialschichten von Beginn ihrer Bildungslaufbahn an systematisch in ihren Erfolgswahrscheinlichkeiten. Da Kinder aus höheren Sozialschichten besser den jeweiligen schulischen Leis-

¹⁹ In bildungspolitischer Hinsicht scheint es für die Herstellung von Chancengleichheit von Anfang an notwendig, da vom Fortbestehen sozialer Ungleichheiten im gesellschaftlichen Schichtgefüge auszugehen ist (Heid 1988: 10-11; Lutz 1979), verstärkt in die vorschulische Bildung zu investieren und diese für die heranwachsenden Schulkinder zur Pflicht zu machen (Becker und Lauterbach 2008b; Büchel et al. 1997; Barnett 1992). Denn die bestehende Chancengleichheit im Schulsystem besteht im bildlichen Sinne darin, dass die Startchancen beim Hundertmeterlauf insofern ungleich nach sozialer Herkunft verteilt sind, als die Arbeiterkinder mit zu groß geratenen Schuhen ohne Schnürsenkel an der Startlinie stehen, während die Kinder aus höheren Sozialschichten mit bester Ausstattung einen nicht einholbaren Vorsprung von über 50 Meter haben, bevor überhaupt der Startschuss gefallen ist (vgl. Heid 1988: 5). Mittels institutionalisierter Vorausbildung in Kindergärten, Kindertagesstätten und Vorschulen, die durch hochqualifiziertes Lehrpersonal vorzunehmen ist, könnten über gezielte Förderungen sozial benachteiligter Kinder („soziale Integration für den Chancenausgleich“) bei gleichzeitiger Förderung von leistungsstarken oder sozial privilegierten Kindern („soziale Differenzierung für Herstellung von Chancengleichheit im Sinne individueller Optimierung“) der Ausgleich von primären Herkunftseffekten und die Reduktion von Chancengleichheiten zwischen Sozialschichten gelingen (Coleman et al. 1966; Heckhausen 1974: 131-132).

tungsanforderungen gerecht werden, haben sie vergleichsweise größere Chancen, auf das Gymnasium zu wechseln und mit dem Abitur die Berechtigung für ein Studium zu erwerben (*primärer Effekt der sozialen Herkunft*).²⁰

Die Beziehungen zwischen sozialer Herkunft, individueller Begabungen und schulischer Leistungen sind in groben Zügen bekannt, aber immer noch nicht genau erforscht (Stocké 2007a; Müller-Benedict 2007; Nash 2003; Floud 1967: 74). Vor allem liegen die dabei wirksamen Mechanismen der intergenerationalen Transmission des sozialen und kulturellen Kapitals mit ihren Konsequenzen für schulische Leistungen noch weitgehend im Dunklen (Diefenbach und Nauck 1997; Rössel und Beckert-Ziegelschmid 2002). Offensichtlich gibt es empirisch fundierte Hinweise dafür, dass die Beziehung zwischen Sozialstatus und schulischer Leistung enger ist als zwischen sozialer Herkunft und Intelligenz (Floud 1967: 74-75; Meulemann 1985: 90-110); aber auch hierfür sind die Mechanismen ebenfalls noch weitgehend unklar (Meulemann 1995).

Im Unterschied zum primären Herkunftseffekt stellt der sekundäre Effekt der sozialen Schichtung einen kurzfristigen und direkten Effekt für die Bildungschancen dar. Als *sekundären Herkunftseffekt* bezeichnet Boudon (1974) die schichtabhängigen Unterschiede in der subjektiven Bewertung von Nutzen und Kosten von alternativen Bildungswegen und die darauf basierende Auswahl eines bestimmten Bildungsweges. In Anlehnung an die „Social Position Theory“ von Keller und Zavalloni (1964) werden Nutzen und Kosten eines angestrebten oder erreichten Bildungsabschlusses in Relation zur sozialen Position des Elternhauses in der gesellschaftlichen Hierarchie (Schichtgefüge oder Klassenstruktur) betrachtet. Zum einen ergibt sich für das Elternhaus der Nutzen von Bildung aus dem Motiv, den bislang erreichten Status über Bildung ihrer Kinder erhalten zu können. Demnach müssen höhere und vor allem für mittlere Sozialschichten in die Bildung ihrer Kinder investieren, um das Stuserhaltungsmotiv befriedigen zu können, während untere Sozialschichten nicht zwingend auf höhere Bildung ihrer Kinder angewiesen sind, um den Sozialstatus in der Generationenfolge erhalten zu können. Familien treffen Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Position und wählen denjenigen Bildungsweg aus, der aus ihrer Sicht am ehesten zum Stuserhalt beiträgt, der sich wiederum aus der beruflichen Verwertbarkeit von Bildung oder aus Bildungsrenditen in Form von Einkommen und Mobilitätschancen ergibt (Boudon 1974: 51).

Kosten unterschiedlicher Art ergeben sich für verschiedenen Schichten dadurch, dass sie mit der sozialen Distanz zum System höherer Bildung entsprechende Aufwendungen machen müssen, die für höhere Sozialschichten, die in der Regel auch den höheren Bildungsgruppen angehören, geringer sind als für untere und in der Regel weniger gebildete Sozialschichten. Elternhäuser oder Individuen aus verschiedenen Sozialschichten verfolgen demnach unterschiedliche Bildungsziele, weil die soziale Distanz, die sie jeweils zur Erreichung

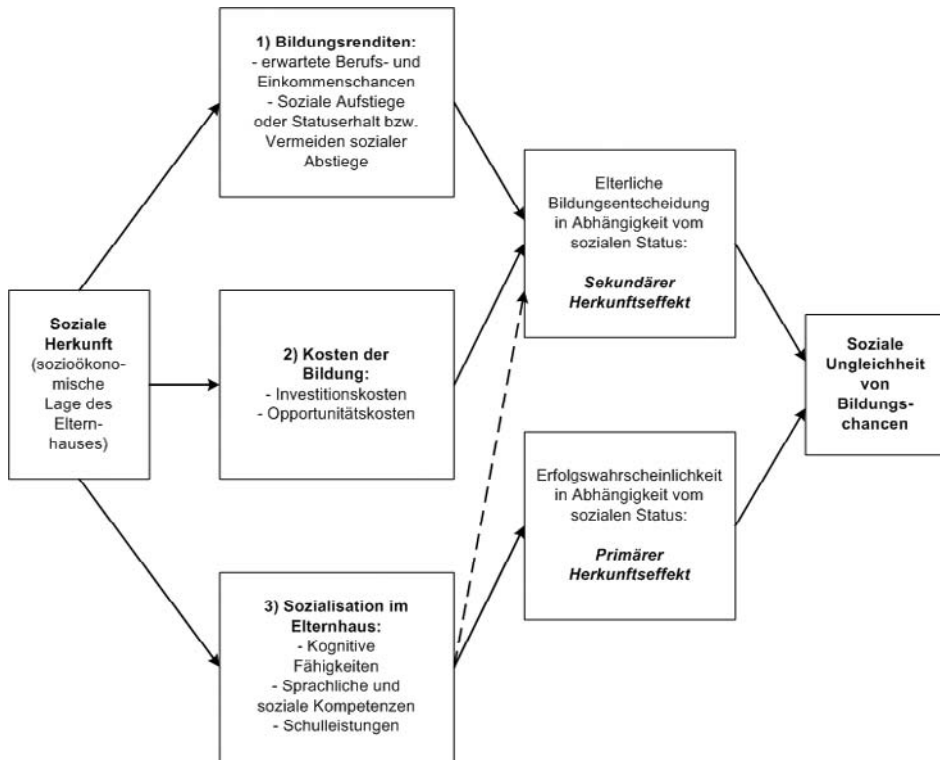
²⁰ Die primären Herkunftseffekte werden in ihrer Wirkung zum einen durch eine leistungsabhängige soziale Selektion und zum anderen durch eine leistungsunabhängige soziale Auslese im Bildungssystem verstärkt. Wie können wir das verstehen? Geht man bei den Grundschulkindern von einer interpersonalen Ungleichheit von Lernvoraussetzungen aus, dann verstärken gleiche Lerngelegenheit bestehende Ungleichheiten und tragen somit zur sozialen Ungleichheit von Bildungsergebnissen bei. Das bedeutet, dass eine Schule, die allen Schulkindern gleiche Lerngelegenheiten – also gleiche Chancen – bietet, zur Bildungsungleichheit führt, die aber gerechtfertigt scheint, da sie auf den individuellen Anstrengungen beruht. Sind bei ungleichen Lernvoraussetzungen auch die Lerngelegenheiten ungleich verteilt, dann können ungünstige Lernvoraussetzungen bestehende Ungleichheiten bei den Lernvoraussetzungen verstärken, so dass die Verteilung von Bildungsergebnissen dadurch noch ungleicher wird als im Falle gleicher Lerngelegenheiten.

eines Bildungsabschlusses überwinden müssen, unterschiedlich groß ist. So sind beispielsweise für Akademiker die sozialen Distanzen zum Hochschulsystem weitaus geringer und sie müssen auch weniger Bildungshürden überwinden als Arbeiterfamilien. Nach Boudon wird das Anspruchsniveau nicht als absoluter Standard, sondern relativ zur Statusposition interpretiert: „We should thus be prepared to find class-determined variations in aspirations not because the individual class members are more or less ambitious but because the classes themselves are nearer to some goals than to others“ (Keller und Zavalloni 1964: 60).

Demnach hängt die Bildungswahl von der sozialen Position der Familie ab: Je höher der soziale Status des Elternhauses ist, desto höher ist die angestrebte Bildungslaufbahn. Aufgrund der größeren sozialen Distanz zwischen sozialem Status und höherer Bildung müssen im Vergleich zu den höheren Sozialschichten die unteren Sozialschichten höhere Aspirationsniveaus haben, mehr Ressourcen aufbringen und sich mehr anstrengen, damit sie sich für die höhere Bildung entscheiden. Für die höheren Sozialschichten sind die subjektiv erwarteten Kosten höherer Bildung geringer, da die zu überwindende soziale Distanz zur höheren Bildung weitaus geringer ist, und auch der erwartete Nutzen für höhere Bildung ist bei den höheren Sozialschichten deutlich größer als bei den unteren Sozialschichten (Boudon 1974: 30). Weil für höhere Sozialschichten die zu überwindenden Distanzen geringer sind und ihre Kinder aufgrund privilegierter Überlebenswahrscheinlichkeiten im Bildungssystem (der Wahrscheinlichkeit, die Bildungshürden zu nehmen und daher im Bildungssystem verbleiben zu können), die an die schulischen Leistungen geknüpft sind, die erwarteten Nutzen eher realisieren können, entscheiden sich höhere Sozialschichten eher für das Gymnasium als die unteren Sozialschichten. Wegen der erwarteten Kosten, die Bildungshürden in Abhängigkeit von sozialer Position und daran geknüpfter sozialer Distanz zu überwinden, variieren nach Boudon (1974) die Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten. Demnach unterscheiden sich Kinder verschiedener sozialer Herkunft selbst bei gleichen Leistungen oder bei gleicher Leistungsfähigkeit darin, ob sie die schulische Ausbildung auf einer gegebenen Bildungsstufe beenden oder sie mit einer tertiären Bildung fortsetzen.

Somit sind soziale Ungleichheiten von Bildungschancen – und damit auch die vermeintliche „Bildungsferne“ von Arbeiterschichten – ein unbeabsichtigtes Ergebnis des Wechselspiels primärer und sekundärer Herkunftseffekte (Abbildung 4). Im Prozess der Entwicklung von Chancenungleichheit spielen nach Boudon (1974) die leistungsunabhängigen Faktoren der elterlichen Bildungsentscheidung eine bedeutendere Rolle als die leistungsabhängigen Faktoren. Boudon (1974) zufolge erfolgen elterliche Bildungsentscheidungen – die Auswahl einer Bildungslaufbahn von mehreren möglichen, die durch das Bildungssystem vorgegeben werden – nach der Abwägung von Vor- und Nachteilen höherer Bildung im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung. Die Rationalität der Bildungsentscheidung ergibt sich daher aus der (vernünftigen) Beachtung von Möglichkeiten und Zwängen der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten, die wiederum mit der sozialen Position der Familie und ihren Ressourcen gegeben sind. Systematisch zwischen Sozialschichten variierende Bildungsentscheidungen dominieren demnach individuelle Bildungschancen und machen Struktur, Ausmaß und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten aus.

Abbildung 4: Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon (1974)



Allerdings vernachlässigt Boudon (1974) die *Sozialisationswirkung der Schule*. Vorliegende Studien liefern empirische Hinweise dafür, dass die Grundschule die reinen primären Herkunftseffekte modifiziert, indem sie schichtabhängigen Startchancen eher verstärkt oder zumindest reproduziert als kompensiert oder gar nivelliert (siehe den Beitrag von Ditton in diesem Band). Daher können bei den frühesten Bildungsübergängen sowohl *subjektiv wahrgenommene Bildungsrenditen* als auch *subjektiv erwartete Erfolgswahrscheinlichkeiten* die wichtigsten Mechanismen für die soziale Ungleichheit beim Zugang in die höheren Schullaufbahnen sein (Erikson und Jonsson 1996: 55).

Eine Erweiterung dieses allgemeinen und anschlussfähigen Erklärungsansatzes liefern Hillmert und Jacob (2003), indem sie den Stellenwert des Zusammenhangs von sozialer Position und sozialer Distanz zur höheren Bildung mit dem schichtspezifischen Zeithorizont bei der Bildungsplanung verbinden. Wenn die Individuen in der Lage sind, ihre Investitionen in Hinblick auf spätere Bildungsrenditen zu kalkulieren, dann ist bei einer Kosten-Nutzenabwägung alternativer Bildungswege davon auszugehen, dass der *Zeithorizont* von der materiellen Situation der Herkunftsfamilie abhängt (Hillmert und Jacob 2003). Wenn der Zeithorizont auf sozial selektiv wirkenden Ausbildungsanreizen basiert, dann ist zu erwarten, dass Familien und Individuen aus den Arbeiterklassen einen kürzeren Zeithori-

zont aufweisen, weil für sie die sofort anfallenden Kosten wie Informationskosten, Transaktionskosten, Opportunitätskosten und Ausbildungskosten schwerer wiegen, aber die späteren Renditen vergleichsweise unsicherer erscheinen. Weil bei einkommensschwächeren Familien der Zeithorizont für die Kosten-Ertrags-Kalkulation kürzer als bei solchen aus reicheren Familien ist, lenken kürzere Ausbildungen vor allem die Einkommensschwächeren von der höheren Bildung ab, die bei einer mittleren Erfolgserwartung eine geringe zeitliche Toleranz für die Kompensation der Ausbildungskosten haben. Das wären vor allem für ein Studium hinreichend begabte Kinder aus ressourcenarmen Elternhäusern (Müller und Pollak 2007: 310). Für indirekte Wege zur höheren Bildung (zum Beispiel: Nachholen des Abiturs oder Doppelausbildungen: zuerst Berufsausbildung, dann Studium) können sich Familien oder Personen mit geringen Erfolgserwartungen entscheiden, wenn sie sich einen langen Zeithorizont für die Kompensation der Ausbildungskosten leisten können. Demnach tendieren vornehmlich risikoaverse und/oder leistungsschwächere Personen zu solchen Bildungs- und Ausbildungsentscheidungen, die vornehmlich aus höheren Sozialschichten stammen. Arbeiterschichten sind hierbei im Nachteil: Erstens erzwingt bei ihnen der Kostendruck einen kurzen Zeithorizont, wodurch sie von einer längeren Ausbildung an Universitäten abgelenkt werden. Zweitens schränken geringe Erfolgswahrscheinlichkeiten den Zeithorizont auf kürzere und weniger anspruchsvolle Bildungswege ein.

Die Entstehung von Bildungsungleichheit verdeutlicht Boudon (1974: 79ff.) anhand eines Modells, mit Hilfe dessen er die Schullaufbahnen einer Kohorte von Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft simulieren kann. Hierzu modelliert er einen sequentiellen Bildungsverlauf mit n Entscheidungspunkten an Bildungsübergängen, für die jeweils bestimmte Überlebenswahrscheinlichkeiten definiert sind. An jedem dieser Punkte muss die Familie eine Entscheidung hinsichtlich des Verbleibs oder Verlassens des Bildungssystems treffen. Boudon (1974) geht davon aus, dass in der Entscheidungssituation in erster Linie die sekundären Schichtungseffekte ausschlaggebend sind und multiplikativ, eventuell sogar exponentiell an den verschiedenen Entscheidungspunkten anwachsen, wohingegen der Einfluss der primären Effekte über die einzelnen Bildungsentscheidungen hinweg eher abnimmt (Boudon 1974: 84ff.). Unter Berücksichtigung einer Reihe zusätzlicher Annahmen gelingt es ihm zu zeigen, dass bereits ein geringer Einfluss des sekundären Effekts ausreicht, um zu drastischen Bildungsungleichheiten zu führen. Selbst wenn die Schulleistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft identisch sind, so können sie sich dennoch in der Wahrscheinlichkeit unterscheiden, die nächsthöhere Bildungsstufe tatsächlich zu erreichen.

Tabelle 5: Überlebenswahrscheinlichkeit als Funktion der Schulleistung und der sozialen Herkunft

	Schulleistung		
	R_1 (hoch)	R_2 (mittel)	R_3 (niedrig)
Oberschicht C_1	0,85	0,75	0,65
Mittelschicht C_2	0,70	0,60	0,40
Unterschicht C_3	0,60	0,40	0,20

Quelle: Boudon (1974: 76)

Zunächst werden die primären Effekte als Parameter gesetzt (Tabelle 5). Dann werden die Übergangswahrscheinlichkeiten berechnet. Um dies zu verdeutlichen, hält Boudon (1974) die Überlebenswahrscheinlichkeiten an allen Entscheidungspunkten konstant. Sprich: Die

Wahrscheinlichkeiten bleiben über alle Entscheidungspunkte hinweg jeweils identisch. Außerdem geht Boudon (1974) von gleichen schulischen Leistungen in allen Sozialschichten aus und lässt somit primäre Effekte der sozialen Herkunft unberücksichtigt. Als Überlebenswahrscheinlichkeiten werden fiktive Zahlen eingesetzt, wobei die Variation zwischen den Schichten relativ gering ist. Hinsichtlich einer anspruchsvollen Schullaufbahn beträgt diese für ein Kind aus den oberen Schichten 0.85, für ein Kind aus der Mittelschicht 0.70 und für ein Kind aus den unteren Schichten 0.60. Bei konstant gleichen Leistungen ergibt sich für einen Schüler aus der Oberschicht am zweiten Übergang eine Überlebenswahrscheinlichkeit von $(0.85)^2$, am dritten Entscheidungspunkt von $(0.85)^3$, am vierten Übergang eine Überlebenswahrscheinlichkeit von $(0.85)^4$ und so weiter.

Tabelle 6: Überlebenswahrscheinlichkeiten im Bildungssystem

	Entscheidungszeitpunkte							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Oberschicht C ₁ R ₁	0,8500	0,7225	0,6141	0,5220	0,4437	0,3771	0,3206	0,2725
Oberschicht C ₁ R ₂	0,7500	0,5625	0,4219	usw.				
Oberschicht C ₁ R ₃	0,6500	0,4225	0,2746	usw.				
Mittelschicht C ₂ R ₁	0,7000	0,4900	0,3430	0,2401	0,1681	usw.		
Mittelschicht C ₂ R ₂	0,6000	0,3600	0,2160	usw.				
Mittelschicht C ₂ R ₃	0,4000	0,1600	0,0640	0,0256	0,0102	0,0041	0,0016	0,0007
Unterschicht C ₃ R ₁	0,6000	0,3600	0,2160	0,1296	0,0778	usw.		
Unterschicht C ₃ R ₂	0,4000	0,1600	0,0640	usw.				
Unterschicht C ₃ R ₃	0,2000	0,0400	0,0080	0,0016	0,0003	0,0001	0,0000	0,0000

Quelle: Boudon (1974: 80)

In Tabelle 6 sind die Wahrscheinlichkeiten für vier Entscheidungspunkte, differenziert nach sozialer Herkunft, dokumentiert. Es lässt sich einerseits ablesen, wie auch bei identischen Schulleistungen die Chancen, dasselbe Bildungsniveau zu erreichen, sich schichtspezifisch auseinanderentwickeln. Andererseits wird auch die Heterogenität der Bildungschancen in den Sozialschichten sichtbar, die von den schulischen Leistungen abhängen.

Beeindruckend ist jedoch die Vielzahl der empirischen Überprüfungen und Anwendungen des von Boudon (1974) entwickelten Modells. (1) Zum einen geht es um die *Feststellung der Größenordnung und Gewichte von primären und sekundären Herkunftseffekten* (Becker 2008b; Jackson et al. 2007; Stocké 2008b; Müller-Benedict 2007, 2004; Erikson 2006). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die theoretische Annahme von Boudon (1974), dass bei frühen Bildungsübergängen der primären Herkunftseffekt eine gewichtige Rolle spielt, aber im gesamten Bildungsverlauf die sekundären Herkunftseffekte vergleichsweise bedeutsamer sind und von Bildungsübergang zu Bildungsübergang bedeutsamer werden, empirisch zutreffend ist. Mittels einer Simulation mit PISA-2000-Daten findet Müller-Benedict (2007) für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, dass die Kompensation sekundärer Herkunftseffekte eher zur Reduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen beiträgt als die Nivellierung primärer Herkunftseffekte. Allerdings bergen die von Müller-Benedict (2007) verwendeten Daten zwei methodische Schwierigkeiten, welche die Befunde einschränken. Zum einen werden die Herkunftseffekte für 15-jährige Jugendliche analysiert, deren Bildungsübergang bereits 3 bis 5 Jahre zurück liegen. Zum anderen wird für die Operationalisierung der individuellen Schulleistung die Lesekompe-

tenzen („reading literacy“) verwendet. Abgesehen von dieser für die vorliegende Fragestellung problematischen Messung des individuellen Leistungspotentials (vgl. Becker 2007a), wird einerseits die institutionelle Selektion anhand von Schulnoten und in vier deutschen Bundesländern anhand von verbindlichen Bildungsempfehlungen der abgebenden Primarschule vorgenommen. Andererseits beeinflussen – quasi als schulischer „feedback“ zu den elterlichen Erfolgserwartungen – institutionell bewertete Schulleistungen (Schulnoten, Zeugnisse oder Bildungsempfehlung) die elterliche Bildungsentscheidung, während Eltern keine objektiven Messungen, sondern allenfalls subjektive Einschätzungen der schulischen Kompetenzen ihrer Kinder vornehmen können.

Deswegen wird mit anderen Daten für deutsche Schulpflichtige eine Replikation der Simulation von Müller-Benedict (2007) vorgenommen (vgl. Becker und Schubert 2006, 2009). So stehen mit den Daten des Konstanzer Panels über „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ Informationen über die schulische Leistung von Schulkindern am Ende der Primarschulzeit und ihre Interaktion mit deren sozialen Herkunft sowie ihr Übergang in die Sekundarstufe I zur Verfügung. Berücksichtigt wird die zweite Befragung von Eltern mit Kindern in verschiedenen Bundesländern (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und West-Berlin), die im Herbst 1983 nach der Bildungsentscheidung und dem erfolgten Übergang in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I erfolgte.

Tabelle 7: Bildungsübergang nach sozialer Herkunft (Abstromprozente)

	Arbeiterschicht	Mittelschicht	Oberschicht	Gesamt
Hauptschule	31,1%	10,7%	6,3%	15,3%
Realschule	41,5%	34,8%	18,4%	32,0%
Gymnasium	27,4%	54,5%	75,3%	52,7%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	727	1048	730	2505

Quelle: „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ – eigene Berechnungen

Mittels dieser Daten können die bekannten Strukturen sozialer Ungleichheit von Bildungschancen nachgezeichnet werden (Tabelle 7). Während drei Viertel der Oberschichtkinder und mehr als die Hälfte der Mittelschichtkinder nach der Grundschulzeit auf das Gymnasium wechseln, tritt mehr als ein Viertel der Arbeiterkinder ins Gymnasium über. Somit haben die Oberschichtkinder 8-mal und Mittelschichtkinder 3-mal bessere Chancen, auf das Gymnasium und damit auf den direkten Weg zur Hochschule zu gelangen, als Arbeiterkinder.

Tabelle 8: Schulleistung und Bildungsentscheidung (Abstromprozente)

	Sehr gut bzw. gut	Mittelmäßig	Schlecht
Mittel- und Oberschicht	55,0%	37,7%	7,3%
Arbeiterschicht	35,9%	48,1%	16,0%

Quelle: „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ – eigene Berechnungen

Da sich der Bildungsübergang in die Sekundarstufe I aus dem Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten ergibt, ist es notwendig, die individuelle Leistung (gemessen an der Deutschnote am Ende der Grundschulzeit) als intervenierende Variable

zwischen sozialer Herkunft und Zugang zu den Schullaufbahnen zu berücksichtigen (Tabelle 8). Während rund 55 Prozent der Mittel- und Oberschichtkinder über gute bis sehr gute Schulleistungen verfügen, ist dies für rund 36 Prozent der Arbeiterkinder der Fall. Es sind deutliche primäre Effekte zu erwarten, die zwischen den Sozialschichten differieren und zu signifikant unterschiedlichen Bildungschancen führen.

Tabelle 9: Schulleistung und Bildungsentscheidung

Aus der:	<i>Mittel- und Oberschicht</i>		
haben Schulperformanz:	Sehr gut bzw. gut	Mittelmäßig	Schlecht
	55,0%	37,7%	7,3%
und gehen auf das Gymnasium:	83,8%	42,8%	10,9%
Aus der:	<i>Arbeiterschicht</i>		
haben Schulperformanz:	Sehr gut bzw. gut	Mittelmäßig	Schlecht
	35,9%	48,1%	16,0%
und gehen auf das Gymnasium:	54,0%	16,3%	0,9%

Quelle: „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ – eigene Berechnungen

In einem weiteren Schritt wird daher der Zusammenhang zwischen Leistung und Bildungsübergang betrachtet (Tabelle 9). Während fast 84 Prozent der leistungsstarken Schulkinder aus der Mittel- oder Oberschicht auf das Gymnasium wechselt, tun dies rund 54 Prozent der leistungsstarken Arbeiterkinder. Dass von den Schulkindern mit dem gleichen Leistungspotential ein deutlich geringer Anteil der Arbeiterkinder auf das Gymnasium geht als sozial privilegierte, offenbart vor allem den sekundären Effekt der sozialen Herkunft.

Da diese Effekte der sozialen Ungleichheit relative Größen sind, werden sie im Folgenden über Simulationen indirekt im Vergleich zwischen den Sozialschichten gemessen – und zwar als *Wirkungen bildungspolitischer Maßnahmen*, die entstehen würden, wenn man die primären und sekundären Herkunftseffekte neutralisieren würde (vgl. Müller-Benedict 2007; Erikson 2007; Jackson et al. 2007; Becker und Schubert 2009). Zunächst wird der *primäre Herkunftseffekt* „neutralisiert“, indem für die Arbeiterkinder die gleichen Leistungspotentiale angenommen werden wie für die Schulkinder aus der Mittel- und Oberschicht. Die Verteilung ihrer Leistungspotentiale wird in Beziehung zu den Übergangswahrscheinlichkeiten für die sozial privilegierten Schulkinder gesetzt. Läge für die Arbeiterkinder die Verteilung der Leistungspotentiale wie für die Mittel- und Oberschichtkinder vor, dann würden: $55,0\% \cdot 0,54 + 37,7\% \cdot 0,163 + 7,3\% \cdot 0,9 = 42$ Prozent der Arbeiterkinder auf das Gymnasium gehen. Das sind rund 15 Prozentpunkt mehr als die faktische Übergangsrate von 27,4 Prozent (siehe Tabelle 7).

Wie groß ist die Steigerung der Übergangsrate bei den Arbeiterkindern, wenn sie bei Berücksichtigung der unterschiedlichen Leistungspotentiale (und in diesem Sinne bei Kontrolle der primären Herkunftseffekte) die gleichen Übergangswahrscheinlichkeiten wie die Mittel- und Oberschichtkinder aufweisen würden? Neutralisiert man den *sekundären Effekt* der sozialen Herkunft, dann wechseln: $35,9\% \cdot 0,838 + 48,1\% \cdot 0,163 + 7,3\% \cdot 0,009 = 52$ Prozent der Arbeiterkinder in das Gymnasium über. Im Vergleich zur faktischen Übergangswahrscheinlichkeit von 27,4 Prozent würde das eine Steigerung um 25 Prozent bedeuten. Oder anders ausgedrückt: Bei Kontrolle ihres Leistungspotentials würden dann doppelt so viele Arbeiterkinder das Gymnasium besuchen als dies tatsächlich der Fall ist. Quantitativ bemessen wären Maßnahmen, die auf die Neutralisierung sekundärer Herkunftseffekte

abzielen, weitaus wirksamer in Bezug auf die Verbesserung der nachteiligen Bildungschancen von deutschen Arbeiterkindern im deutschen Schulsystem.

Kommen wir zur Vielzahl empirischer Überprüfungen und Anwendungen des Modells von Boudon (1974) zurück: (2) Zum Anderen geht es bei der Anwendung des Modells von Boudon (1974) um die *Überprüfung des gesamten Modells* (etwa Becker 2000, 2003; Becker und Hecken 2007, 2008; Reimer und Pollak 2008). Auch diese empirischen Studien belegen, dass es für die Beschreibung und Erklärung von sozial ungleichen Bildungschancen sinnvoll ist, zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu unterscheiden, und dass die bahnbrechende Arbeit von Boudon (1974) richtungweisend für die empirische Bildungssoziologie und sicherlich auch für die Bildungspolitik und Reform des Bildungssystems ist.

Klassenspezifische Bildungsentscheidungen nach Erikson und Jonsson (1996)

Bei ihrem Modell der Bildungswahl gehen Erikson und Jonsson (1996) anknüpfend an Boudon (1974) davon aus, dass Eltern bei der Bildungsentscheidung aus einer Auswahl möglicher Bildungswege diejenige Alternative auswählen, die bei einer Abwägung von erwarteten Kosten und Erträgen sowie dem wahrscheinlichen Bildungserfolg des Kindes den größten Nutzen erbringt. Als Bildungserträge führen die Autoren neben dem Erwerb von Statusmerkmalen wie Einkommen oder soziales Prestige die Erhaltung der sozioökonomischen Position in der Generationenabfolge an. Für die einzelnen Handlungsalternativen bilden Individuen Erwartungswerte für den Nutzen U (utility), die sie miteinander vergleichen. Diese Erwartungswerte ergeben sich aus dem subjektiv eingeschätzten Wert für den Ertrag der jeweiligen Bildungsabschlüsse B (benefit), dem Wert für die erwarteten direkten und indirekten Kosten C (cost) für die einzelnen Bildungsalternativen und dem Wert für die Wahrscheinlichkeit p (probability), dass das Kind den anvisierten Bildungsweg erfolgreich abschließen wird. Erikson und Jonsson (1996) setzen den Bildungsertrag bei einem Misserfolg auf Null, während die Kosten den Wert C beibehalten. Diesen Zusammenhang stellen Erikson und Jonsson (1996: 14) in folgender Gleichung dar: $U = (B - C)P - C(1 - P)$. Eine Vereinfachung der Gleichung für dieses Modell der subjektiven Werterwartung ergibt schließlich: $U = p \cdot B - C$.

Bei der Erklärung des Zusammenhangs zwischen Klassenlage und Bildungsentscheidung orientieren sich Erikson und Jonsson (1996) weitgehend an der Argumentation von Boudon (1974). Aufgrund günstiger Voraussetzungen im Elternhaus weisen Kinder aus höheren Sozialschichten eher bessere Schulleistungen auf, während Arbeiterkinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher kognitive Nachteile haben. Aufgrund dieses primären Herkunftseffektes variiert die Wahrscheinlichkeit für den Bildungserfolg p zwischen den sozialen Klassen, wobei nach Erikson und Jonsson (1996) dieser Wert umso größer ist, je höher das Bildungsniveau der Eltern und deren daran geknüpfte Kompetenz, dem Kind in der Schule behilflich zu sein. Des Weiteren wird der Bildungserfolg umso wahrscheinlicher, je besser die Ausstattung des Elternhauses mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ist (vgl. Becker 1999).²¹

²¹ Die Unterscheidung unterschiedlicher Kapitalstöße, über die Privathaushalte sowie Familien und ihre Mitglieder verfügen, orientiert sich am Konzept von Bourdieu (1977, 1983). Das ökonomische Kapital umfasst Kapital und Besitz, das soziale Kapital beschreibt die sozialen Verpflichtungen oder „Beziehungen“ und damit Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. Beim kulturellen Kapital unterscheidet Bourdieu (1983) unterschiedliche Formen. Unter inkorporiertem kulturellem Kapital werden alle Denk- und Handlungsschemata,

Ferner stellen für statusniedrige Klassen anfallende Bildungskosten – gemessen am verfügbaren Haushaltseinkommen – eine größere finanzielle Belastung als für statushöhere Elternhäuser dar. So neigen Eltern in niedrigeren Sozialschichten dazu, die Bildungskosten zu überschätzen, während die Bildungserträge unterschätzt werden. Arbeiter mit geringen Ressourcen gehen folglich nur dann das Risiko ein, ihr Kind auf das Gymnasium zu schicken, wenn die Erfolgsaussichten sehr gut sind. Dagegen ist für höhere Klassen der Bildungsertrag bedeutsamer, weil der negative Wert eines Statusabstieges schwerer wiegt als die Kosten für eine höhere Bildung oder als die anfallenden Bildungskosten für einen nachholenden Aufstieg. Aufgrund dieses sekundären Herkunftseffekts variieren nach Erikson und Jonsson (1996) die Werte für Bildungskosten C und Bildungserträge B zwischen den sozialen Klassen in der Weise, dass für statusniedrigere Elternhäuser bei einer anstehenden Bildungsentscheidung der Kostenaspekt dominiert, während bei den höheren Sozialschichten eher Bildungserträge überwiegen. Trotz der Nähe zum Erklärungsmodell von Boudon (1974) legen Erikson und Jonsson (1996) für die Erklärung der Klassenunterschiede in der Bildungsentscheidung eher das Schwergewicht auf die primären Herkunftseffekte, also auf die Variation in der Wahrscheinlichkeit für einen Bildungserfolg der Kinder, und berücksichtigen in besonderer Weise auch die institutionellen Einflüsse des Bildungssystems. Dagegen stellen für die beiden Autoren die Bildungserträge an sich nicht die alles entscheidenden Einflüsse der elterlichen Bildungsentscheidungsprozesse dar, sondern es bleibt letztlich empirisch zu überprüfen, welche der Determinanten der Bildungsentscheidung ein größeres Gewicht einnimmt.

Das werterwartungstheoretische Modell der Bildungsentscheidung von Esser (1999)

Im Anschluss an die Ansätze von Boudon (1974), von Erikson und Jonsson (1996) sowie von Breen und Goldthorpe (1998) verdeutlicht Hartmut Esser (1999: 266-275) aus werterwartungstheoretischer Sicht zunächst an einem Grundmodell die Mechanismen der elterlichen Bildungsentscheidung am Ende der Grundschulzeit ihrer Kinder. Während Erikson und Jonsson (1996) keine plausible Begründung für ihre Unterscheidung zwischen erwarteten und tatsächlichen Erfolgswahrscheinlichkeiten, Kosten und Nutzen liefern, orientiert sich Esser (1999) in seinem werterwartungstheoretischen Modell ausschließlich auf subjektiv eingeschätzten Nutzen-, Kosten- und Erfolgswerten. Des Weiteren erweitert er die bereits vorliegenden Erklärungsansätze, insbesondere die Modelle von Erikson und Jonsson (1996) bzw. von Breen und Goldthorpe (1997), um zusätzliche Determinanten, um die Unterschiede zwischen sozialen Klassen und Schichten stringenter in der Logik der subjektiven Werterwartung erklären zu können.

Betrachten wir das genauer für die Bildungsentscheidung am Ende der Primarschulzeit. So müssen die Eltern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zwischen zwei Alternativen entscheiden: Hauptschule (A_n) oder weiterführende Schule (A_b). Eine Konsequenz der jeweiligen Entscheidung wird von Esser (1999) mit U , dem

alle Wertorientierungen sowie sämtliche durch Sozialisation erworbenen Verhaltensmerkmale verstanden (dauerhafte Dispositionen eines Individuums). Das objektivierete kulturelle Kapital umfasst alle Kulturgegenstände (Bilder, Bücher, Musikinstrumente, kulturelle Güter etc.) und die kulturelle Praxis des Privathaushaltes zusammen. Das institutionalisierte kulturelle Kapital bezeichnet die vom Individuum erworbenen Bildungszertifikate oder Titel. Bourdieu (1983) geht von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit der Kapitalien aus. Zum einen dienen sie alle dazu, die soziale Position des Einzelnen in der Hierarchie der gesellschaftlichen Klassen zu erhalten oder zu verbessern. Zum anderen ließen sich die Kapitalsorten ineinander konvertieren.

betreffenden Betrag der Bildungsrendite, bezeichnet. Die Kosten in Höhe C , die bei der Alternative A_b entstehen, und der Wert des drohenden Statusverlusts in Höhe $-SV$, der bei einer nicht den sozialen Status garantierenden Bildungsentscheidung auftritt, sind nach Esser (1999) weitere Bestandteile des Kosten-Nutzen-Kalküls der Eltern bzw. Konsequenzen ihrer Bildungsentscheidung. Des Weiteren werden zwei erwartete Wahrscheinlichkeiten als relevant angenommen: Erstens bedeutet p die Wahrscheinlichkeit für den Bildungserfolg des Nachwuchses und damit die Realisierung des Bildungsertrages U . Zweitens wird die erwartete Wahrscheinlichkeit c eingeführt, dass es keinen Statusverlust in Höhe von SV gibt, wenn die höhere Bildung für das Kind gewählt wird (Esser 1999: 267). Beim Verzicht auf die höhere Bildung beträgt die Nutzenerwartung dann $c(-SV)$, während bei fortgesetzter Bildung die entsprechende Nutzenerwartung $pU+(1-p)c(-SV)-C$ beträgt. Daraus ergeben sich folgende Gleichungen:

$$EU(A_n) = c(-SV)$$

$$EU(A_b) = pU+(1-p)c(-SV)-C.$$

Der Logik der Werterwartungstheorie entsprechend wird dann diejenige der beiden Alternativen ausgewählt, die den höchsten Nutzen erbringt (Esser 1999: 269). Höhere Bildungswege werden dann eingeschlagen, wenn gilt:

$$EU(A_b) > EU(A_n) \text{ bzw. } pU+(1-p)c(-SV)-C > c(-SV).$$

Über eine Transformation gelangt Esser (1999: 270) zu folgender Ungleichung:
 $U + cSV > C/p$ bzw. Bildungsmotivation > Investitionsrisiko.

Esser (1999: 270) bezeichnet den Term $U+cSV$ als *Bildungsmotivation*, die umso höher ist, je höher der Wert des Bildungsertrages sowie je höher und je sicherer der drohende Statusverlust bei suboptimalen Bildungsentscheidungen eingeschätzt wird, und den Term C/p als *Investitionsrisiko*, der bei konstanten Kosten umso größer ist, je unsicherer der Bildungserfolg erscheint. Vernachlässigt man die Höhe der Bildungskosten, dann muss bei geringen Erfolgswahrscheinlichkeiten die Bildungsmotivation der Eltern sehr groß sein, damit sie sich für die weiterführenden Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I entscheiden.

Für die Erklärung klassenspezifischer Bildungsentscheidungen nimmt Esser (1999) in Anlehnung an die Argumentation von Boudon (1974) an, dass der Wert für den Bildungsertrag U und die Kosten C für alle Sozialschichten gleich ist. Jedoch gilt erstens: Für statusniedrige Elternhäuser ist der Statusverlust geringer als für statushöhere Sozialschichten, wenn sie auf die höhere Bildung der Kinder verzichten. Anlehnend an die ‚Social Position Theory‘ (Boudon 1974; Keller und Zavalloni 1964) und übereinstimmend mit Kernaussagen der ‚Prospect Theory‘ von Kahneman und Tversky (1979) wird angenommen, dass der bislang vom Elternhaus erreichte Status die Referenzposition in der gesellschaftlichen Hierarchie darstellt, von dem aus Statusverluste infolge suboptimaler Bildungsentscheidungen bewertet werden (Esser 1999: 348-349). Somit sind mittlere und höhere Sozialschichten in Abhängigkeit ihrer Positionierung im gesellschaftlichen Schichtgefüge motiviert, über weitere Bildungsanstrengungen wahrscheinliche Statusabstiege zu vermeiden. Je höher die Klassenlage, desto größer die Wahrscheinlichkeit für einen Statusabstieg, wenn nicht die weiterführende Schullaufbahn eingeschlagen wird. Darum ist bei den höheren Schichten die auf dem Motiv, den sozialen Status in der Generationen zu erhalten (Statuserhaltungsmotiv) basierende Bildungsmotivation größer als bei den niedrigeren Schichten (Esser 1999: 271).

Zweitens gilt: Die Erfolgserwartung p ist in höheren sozialen Klassen größer als für Kinder in niedrigeren Klassen. Für statusniedrige Elternhäuser sind deswegen die Investitionsrisiken größer als für statushöhere Sozialschichten. Insgesamt zeigt Esser (1999: 271), dass die Klassenunterschiede in der Bildungsbeteiligung über die Differenzen in den Bildungsmotivationen und Investitionsrisiken zustande kommen, insbesondere durch klassendifferenzierende Variationen bei der Erfolgswahrscheinlichkeit und – falls auf höhere Bildung verzichtet wird – bei der Wahrscheinlichkeit des drohenden Statusverlusts. Diese Unterschiede würden auch dann zustande kommen, wenn man zusätzlich die Nutzen- und Kostenbeträge über die sozialen Klassen variieren würde, also unterstellen würde, dass die Bildungserträge von statusniedrigen Elternhäusern als geringer bewertet werden, aber dafür die relativen Kosten von höherer Bildung höher eingeschätzt werden.

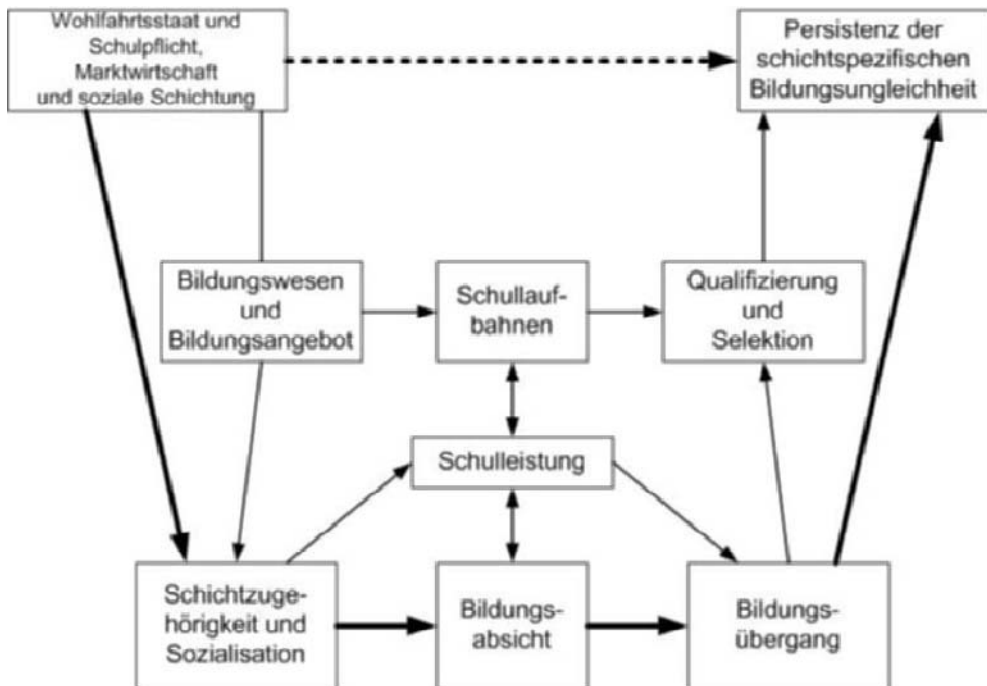
Zunächst weisen die diskutierten Ansätze augenfällige Gemeinsamkeiten auf, da sie sich in ihrer Argumentation vornehmlich an Boudon (1974) orientieren und sich graduell in der Gewichtung von primären und sekundären Herkunftseffekten unterscheiden. Im Unterschied zur Modellierung von Erikson und Jonsson (1996) sowie von Breen und Goldthorpe (1997) trägt Esser (1999) jedoch vor allem dem *Motiv der Statuserhaltung* in besonderer Weise Rechnung, indem er der *Vermeidung von Statusverlust* einen zusätzlichen Nutzen- und Erwartungswert zuordnet (vgl. Kristen 1998: 36). Anknüpfend an Boudon (1974) sieht Esser (1999) die Rolle der elterlichen Ressourcen darin, dass sie zur Variation der Erwartungswahrscheinlichkeiten und gegebenenfalls zur Kompensation unerwarteter Misserfolge beitragen. So können einkommensstarke Klassen die ungünstigen schulischen Leistungen ihres Nachwuchses über Privatlehrer und Internatsbesuche ausgleichen, wozu den niedrigeren Klassen die notwendigen Mittel fehlen. Höhergebildete, sich in der Regel in höheren Sozialschichten befindliche Eltern verfügen darüber hinaus über das nötige Know-how, um die schulischen Schwierigkeiten ihres Nachwuchses auszugleichen (Esser 1999: 272). Insgesamt sind die Unterschiede in der Bewertung von Bildungsmotivation und Investition zwischen den Sozialschichten und die darauf basierende Bildungsentscheidung das entscheidende Moment für die Entstehung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Im Hinblick auf die soziale Ungleichheit der Bildungschancen ergibt sich die „Bildungsferne“ unterer Sozialschichten aus dem Zusammenspiel von sozialen Disparitäten der schulischen Leistungen und des erwarteten Studienerfolgs (primäre Herkunftseffekte) und den Bildungsmotivationen und Investitionsrisiken (sekundäre Herkunftseffekte). Die in Bezug auf Interesse an Bildung ergebenden Bildungsmotivationen („Bewusstsein“) und darauf basierenden Bildungsungleichheiten ergeben sich aus den ungleichen sozioökonomischen Bedingungen der Individuen in unterschiedlichen Klassenlagen („Sein“).

4 Schlussbetrachtung

Beim gegenwärtigen Forschungsstand in der empirischen Bildungssoziologie können wir davon ausgehen, dass statt einer Monokausalität eine Vielzahl von Ursachen, eine komplexe Wechselwirkung verschiedener Einflüsse, vorliegt, die für Entstehung und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit verantwortlich zu machen ist (Breen und Jonsson 2005; Becker und Lauterbach 2008a). Für die Erklärung dieses Faktums liegen mit den ausführlich dargestellten entscheidungs- und handlungstheoretischen Ansätzen kohärente Aussagesysteme für individuelle Bildungsentscheidungen und strukturelle Emergenz von Bildungs-

ungleichheiten. Diese Theorien haben sich bereits in mehreren empirischen Studien bewährt hat (Becker und Hecken 2007, 2008, 2009; Stocké 2007a; Van de Werfhost und Hofstede 2007; Breen und Yaish 2006; Need und De Jong 2001; Jonsson und Erikson 2000; Becker 2000, 2003; Jonsson 1999). Die Logik dieses Erklärungsversuches kann anhand des folgenden als *Makro-Mikro-Makro-Schemas der soziologischen Tiefenerklärung* (Abbildung 5) zusammengefasst werden (Hedström und Swedberg 1998; Esser 1993; Coleman 1986; McClelland 1967).

Abbildung 5: Heuristisches Modell für Genese und Dauerhaftigkeit von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen



Von besonderem Interesse ist – wie bereits mehrfach gesehen – der Prozess der Handlungsauswahl auf der Individualebene. Die *Kognition* der Situation umfasst in Bezug auf Bildung oder Ausbildung die Definition der sozialen Situation vor dem Hintergrund der sozialen Lage (Schichtzugehörigkeit und der damit verbundenen Interessen und Möglichkeiten) und den institutionellen Vorgaben des Bildungssystems. Die subjektive *Evaluation* der Konsequenzen bestimmter Bildungsentscheidungen hängt – wie gesehen – von den anvisierten Zielen und den gegebenen Möglichkeiten, diese Ziele realisieren zu können, ab. Solche Evaluations- und Auswahlprozesse müssen nicht zwangsläufig bewusst vorgenommen werden. Vielmehr werden grösstenteils kognitive Schemata oder Skripte sowie kognitive Situationsdefinitionen („frames“) und Handlungsroutinen oder Rollensequenzen („habits“) aktiviert, die die Entscheidungsfindung erleichtern und zeitlich abkürzen. Weil höhere Sozialschichten im Allgemeinen und Akademikerfamilien im Besonderen mit der höheren Bildung und

Ausbildung vertraut sind und möglicherweise eine entsprechende Bildungstradition über Generationen hinweg vorweisen können, werden sie im Unterschied zu den Arbeiterklassen solche an Konsequenzen reiche und mit Unsicherheiten behaftete Bildungsentscheidungen kaum im Sinne wohlüberlegter und kalkulierter Abwägungen von Vor- und Nachteilen höherer sekundärer und tertiärer Bildung im Vergleich zu alternativen Ausbildungen treffen. Eher werden in diesen Sozialschichten mit Hilfe bereits vorhandener „frames“ und „habits“, die sich in der Vergangenheit immer bewährt haben, sichere wie „automatische Entscheidungen“ zugunsten weiterführender Bildung und Ausbildung gefällt, weil höchstwahrscheinlich nur ein minimalistischer Handlungsset ohne wirkliche Alternativen zum Studium wahrgenommen wird. Dieser Umstand würde auch erklären, warum Dienstklassen ihre Ausbildungsentscheidung im Unterschied zu den Arbeiterklassen weitgehend unabhängig von Arbeitsmarktentwicklungen vornehmen. Die situations- und kontextspezifische *Selektion* einer bestimmten Handlung nach der Regel der Nutzenmaximierung bzw. die Regel, dass Personen Vorteile haben, aber Nachteile vermeiden möchten, hängt bei den Bildungsentscheidungen auch von den institutionellen Regelungen des Bildungssystems ab.

Auch in Bezug auf Bildung ist der Prozess der individuellen Entscheidung ein Resultat der Anpassung zielorientierter Akteure an äußere situative, von Akteuren subjektiv perzipierte und bewertete Restriktionen (z.B. eingeschränkte Mittel, ungünstige Situationen, fehlende Opportunitäten, mangelhafte Leistung etc.). Im Aggregat ergeben die zwischen den Sozialschichten variierenden Bildungsentscheidungen und die für Sozialschichten unterschiedliche Selektionen durch das Bildungssystem das zu erklärende Phänomen – nämlich die soziale Ungleichheit von Bildungschancen.

Dieser Typus von Erklärung reiht sich in die Familie der strukturell-individualistischen bzw. institutionellen Erklärungen in der Bildungssoziologie ein. Sie gehen von einer zentralen Strukturierungswirkung staatlicher Institutionen für individuelle Interessen und Handlungsweisen und damit auf den Bildungsverlauf und Bildungserfolg im Lebenslauf aus. Sie stellen auch auf die Kontingenz von Bildungsentscheidungen für den Bildungsverlauf ab, die sich durch die Wirkungsweise von Bildungsinstitutionen ergeben. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass in deutschsprachigen Ländern wie Schweiz, Deutschland oder Österreich die erste zentrale und Weichenstellung im Bildungsverlauf frühzeitig nach vier, fünf oder sechs Grundschuljahren erfolgt und damit vergleichsweise früher als in vielen anderen europäischen Staaten. Die dadurch „erzwungenen“ Bildungsentscheidungen des Elternhauses haben langfristig bindende, schwerlich revidierbare wie sozial selektive Konsequenzen, die sich auf jede darauf aufbauende Weichenstellung im Bildungssystem und damit auf Struktur und Chancen im Bildungs-, Berufs- und Lebensverlauf auswirken. Zudem sind diese frühen Entscheidungen durch Unsicherheiten geprägt, da zu frühen Zeitpunkten noch geringere Evidenzen für Leistungsfähigkeit der Schüler und eigene Interessiertheit der Schulkinder am Bildungsweg vorliegen.²² Daher wird sowohl den elterlichen

²² Mit Daten der PISA 2000-Studie haben Baumert und Schümer (2001) den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lesekompetenzen aufgezeigt. Es ist auffallend, dass gerade in denjenigen Ländern die soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen besonders groß sind, in denen früh nach unterschiedlichen Schullaufbahnen differenziert wird – eine sozialstrukturelle Segregation nach sozialer Herkunft erfolgt – und das Bildungssystem durch einen hohen Grad an Standardisierung und Stratifizierung des Bildungssystems bei einer ausgeprägten beruflichen Spezifität gekennzeichnet ist (z.B. Deutschland, Schweiz und Niederlande). Die günstigen Ergebnisse werden in den Ländern mit einer hohen Standardisierung, aber niedrigen Stratifizierung und beruflichen Spezifität erbracht. Offensichtlich vermag das sozial selektive Schulsystem Deutschlands nicht in ausreichender Weise die Schulkinder nach ihren Begabungen und Leistungen zu sortieren (Becker und Schubert 2006).

Bildungsentscheidungen (Ambitionen und Interessen) als auch den Entscheidungen des Lehrers und seiner Vorurteile ein entsprechend großzügiger Handlungsspielraum eingeräumt (Erikson und Jonsson 1996). Zwar basiert die Bildungsempfehlung des Lehrers hauptsächlich auf den Zensuren des Schulkindes, aber es ist auch nicht zu übersehen, dass die Zensuren größtenteils Produkt der Lehrereinschätzung des Schülerverhaltens im Leistungs- und Sozialbereich sowie der sozialen Sichtzugehörigkeit ist: Bildungsentscheidungen sind sozial selektiv, aber dies trifft eher für die Elternentscheidungen als für die Lehrerentscheidung zu (Ditton 1989: 228). Somit wiegen primäre und sekundäre Herkunftseffekte besonders schwer in den Schulsystemen, die wie das deutsche eine extrem frühe Aufteilung der Schulkinder in die verschiedenen Laufbahnen der dreigeteilten Sekundarstufe vornehmen, die „weder einer bestmöglichen Förderung der Talente noch der Erhöhung von Durchlässigkeit und sozialer Chancengleichheit dient“ (Müller 2002: 52).

Eine abschließende Beurteilung des aktuellen Forschungsstandes kann folgendermaßen lauten: Wir wissen in der Zwischenzeit recht viel über Bildungsungleichheiten als gesellschaftliches Phänomen. Jedoch sind noch viele Fragen über die Ursachen von Bildungsungleichheiten offen. Eine Vielzahl von kürzlich initiierten Längsschnittstudien, die sich den empirischen Analysen von Entstehung elterlicher Bildungsaspirationen sowie Formation von Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext widmen, hat das Potential, offene Fragen zu klären. Dazu zählen 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). Weiter zu nennen wäre DEBIMISS für „Determinanten des Bildungserfolges von Migranten im Schweizer Schulsystem“ (Rolf Becker und Michael Beck an der Universität Bern) oder TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben am Institut für Soziologie der Universität Basel). Und schließlich wird das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in enger Abstimmung mit den Bundesländern (vertreten durch die KMK), von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) sowie vom Institut für Arbeitsmarktforschung (IAB) finanzierte und von vielen Institutionen der Bildungsforschung getragene nationale Bildungspanel (NEPS für „National Educational Panel Study“ unter der Konsortiumsleitung von Hans-Peter Blossfeld) einen erheblichen Schritt in einer tiefgehenden Aufklärung von Bildungsungleichheiten tun. Auf der Basis von Kohorten-Sequenz-Analysen und unter Einbeziehung von regelmäßigen Kompetenzmessungen werden systematische wie detaillierte Längsschnittuntersuchungen über Bildungsungleichheiten vorgenommen. Im Vordergrund stehen Fragen der Kompetenzerfaltung im Lebenslauf und der Einfluss von individuellen Kompetenzen auf Bildungsentscheidungen an verschiedenen kritischen Übergängen im Bildungsverlauf. Ebenso wird verfolgt, wie und in welchem Umfang Kompetenzen von Lerngelegenheiten in der Familie, der Gleichaltrigengruppe und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in Kindergarten, Schule, Hochschule und Berufsausbildung sowie Weiterbildung und lebenslanges Lernen beeinflusst werden. Schließlich wird die Rolle von Kompetenzen für den Bildungserfolg und die Bildungsprozesse vor, in und außerhalb des Bildungssystems untersucht.

Sicherlich werden all diese Projekte zur kumulativen Beschreibung und systematischen Erklärung von Bildungsungleichheiten beitragen. Durch die Beantwortung von Fragen werden wiederum neue Probleme und Fragen auftauchen, so dass die bildungssoziologische Forschung über Ursachen, Struktur und Folgen von Bildungsungleichheiten sowohl ein spannendes Unterfangen mit sozialpolitischer Relevanz als auch ein „Motor“ für den Erkenntnisfortschritt in den Sozialwissenschaften sein wird. Wichtig ist für die Bildungssoziologie, um ein Zitat von Albert Einstein aus dem Jahre 1955 abzuwandeln, dass sie nicht aufhört zu fragen.

Literatur

- Ammermüller, Andreas, 2005: Educational Opportunities and the Role of Institutions. ZEW- Discussion Paper No. 05-44. Mannheim: ZEW.
- Barnett, Steven W., 1992: Benefits of Compensatory Preschool Education. *The Journal of Human Resources* 27: 279-311.
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer, 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. S. 323-407 in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer, 2002: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. S. 159-202 in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske+Budrich.
- Baur, Rita, 1972: Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Beck, Ulrich, 1983: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. S. 35-74 in: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Becker, Gary S., 1975: Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. New York/London: Columbia University Press.
- Becker, Rolf, 1993: Staatsexpansion und Karrierechancen. Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Becker, Rolf, 1998: Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext. Eine empirische Untersuchung zum Bildungserfolg von ostdeutschen Jugendlichen in Armut, *Zeitschrift für Familienforschung* 10: 5-28.
- Becker, Rolf, 1999: Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2: 263-285.
- Becker, Rolf, 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-475.
- Becker, Rolf, 2003: Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic Of Germany. *European Sociological Review* 19: 1-24.
- Becker, Rolf, 2004: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. S. 161-193 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27-62 in: Andreas Hadjar und Rolf Becker (Hg.): Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2007a: Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29: 13-31.

- Becker, Rolf, 2007b: Wie nachhaltig sind die Bildungsaufstiege wirklich? Eine Reanalyse der Studie von Fuchs und Sixt (2007) über die soziale Vererbung von Bildungserfolgen in der Generationenabfolge. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 512-523.
- Becker, Rolf, 2007c: „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ – Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? S. 177-204 in: Walter Herzog, Claudia Crotti und Philip Gonon (Hg.): *Pädagogik und Politik*. Bern: Haupt.
- Becker, Rolf, 2007d: Studierbereitschaft in den Zeiten hoher Arbeitslosigkeit. Eine empirische Untersuchung sächsischer Abiturienten der Abschlussjahrgänge 1996, 1998, 2000 und 2002. S. 165-174 in: Martine Chaponnière, Yves Flückiger, Beat Hotz-Hart, Fritz Osterwalder, George Sheldon und Karl Weber (Hg.): *Bildung und Beschäftigung: Beiträge der internationalen Konferenz in Bern*. Zürich: Verlag Rüegger.
- Becker, Rolf, 2008: Bildung und Chancengleichheit. S. 74-79 in: Statistisches Bundesamt (Destatis), Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Einrichtungen (Gesis-Zuma) und Wissenschaftszentrum Berlin Für Sozialforschung (Wzb) (Hg.): *Datenreport 2008. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Becker, Rolf, und Anna E. Hecken, 2005: Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. S. 133-168 in: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): *Arbeitsmarktsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken, 2007: Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* 36: 100-117.
- 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 Frank Schubert, 2009: Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. Erscheint in: Wolfgang Lauterbach und Rolf Becker (Hg.): *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach, 2008a: 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, und Wolfgang Lauterbach, 2008b: Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? S. 129-159 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Below, Susanne von, 1999: Bildungschancen von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. S. 271-299 in: Paul Lüttinger (Hg.): *Sozialstrukturanalysen mit dem Mikrozensus*. Mannheim: ZUMA.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1985: *Bildungsexpansion und Berufschancen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1989: *Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebensverlauf*. Frankfurt am Main: Campus.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1993: Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany. A Longitudinal Study of Cohorts Born between 1916 and 1965. S. 51-74 in: Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld (Hg.): *Persistent Inequality*. Boulder: Westview Press.

- Blossfeld, Hans-Peter, und Rolf Becker, 1989: Arbeitsmarktprozesse zwischen öffentlichem und privatwirtschaftlichem Sektor. Kohortenspezifische Auswirkungen der Expansion des Staates als Arbeitgeber. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 22: 233-247.
- Blossfeld, Hans-Peter, und Yossi Shavit, 1993a: Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. S. 1-23 in: Hans-Peter Blossfeld und Yossi Shavit (Hg.): *Persistent Inequality*. Boulder: Westview.
- Blossfeld, Hans-Peter, und Yossi Shavit, 1993b: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25-52.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin (Hg.): 2003: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Böttcher, Wolfgang, 1986: Ungleichheit im Bildungswesen. Bochum: Schallwig.
- Böttcher, Wolfgang, 1991: Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989. *Die Deutsche Schule* 83: 151-161.
- Boudon, Raymond, 1974: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron, 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre, 1977: Cultural Reproduction and Social Reproduction. S. 487-511 in: Jerome Karabel und Albert H. Halsey (Hg.): *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre, 1982: *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 183-199 in: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt)*. Göttingen: Otto Schwartz.
- Bourdieu, Pierre, 1984: *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breen, Richard, 2005: Why Did Class Inequalities in Educational Attainment Remain Unchanged over Much of the Twentieth Century? S. 55-72 in: Anthony F. Heath, John Ermisch und Duncan Gallie (Hg.): *Understanding Social Change: Proceedings of the British Academy*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, Richard, und Jan O. Jonsson, 2000: Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review* 65: 754-772.
- Breen, Richard, und Jan O. Jonsson, 2005: Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology* 31: 223-244.
- Breen, Richard, und John H. Goldthorpe, 1997: Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9: 275-305.
- Breen, Richard, und Meir Yaish, 2006: Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making. S. 232-258 in: Stephen L. Morgan, David B. Grusky und Gary S. Fields (Hg.): *Mobility and Inequality*. Stanford: Stanford University Press.
- Brückner, Erika, und Karl Ulrich Mayer, 1998: Collecting Life History Data. Experiences From the German Life History Study. S. 152-181 in: Janet Z. Giele und Glen H. Elder Jr. (Hg.): *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Büchel, Felix, C. Katharina Spieß, und Gert Wagner, 1997: Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49: 528-539.
- Buchmann, Claudia, Thomas A. DiPrete und Anne McDaniel, 2008: Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology* 34:319-337.
- Carnap, Roderich von, und Friedrich Edding, 1962: *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960*. Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogik.
- Coleman, James S., 1968: The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review* 38: 7-22.

- Coleman, James S., 1975: What is Meant by ‚an Equal Educational Opportunity‘? *Oxford Review of Education* 1: 27-29.
- Coleman, James S., 1986: Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *American Journal of Sociology* 91: 1309-1335.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James Mcpartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld und Robert L. York, 1966: Equality of Educational Opportunitiy. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Collins, Randall, 1979: *The Credential Society*. New York: Columbia University Press.
- Dahrendorf, Ralf, 1965: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Rowohlt.
- Davies, Scott, und Neil Guppy, 1997: Field of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education. *Social Forces* 75: 1417-1438.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Diefenbach, Heike, 2008: Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. S. 221-245 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (3. Aufl.).
- Diefenbach, Heike, und Bernhard Nauck, 1997: Bildungsverhalten als „strategische Praxis“: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. S. 277-291 in: Ludger Pries (Hg.): *Transnationale Migration*. Baden-Baden: Nomos.
- Diefenbach, Heike, und Michael Klein, 2002: „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik* 48: 938-958.
- Ditton, Hartmut, 1989: Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. *Empirische Pädagogik (Zeitschrift für Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung)* 3: 215-231.
- Ditton, Hartmut, 1992: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim: Juventa.
- Ditton, Hartmut, 2008: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. S. 247-275 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Downey, Douglas B., Paul T. Von Hippel und Beckett Broh, 2004: Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year. *American Sociological Review* 69: 613-635.
- Entwisle, Doris R., Karl L. Alexander, und Olson Steffel, 1997: *Children, Schools and Inequality*. Boulder: Westview Press.
- Erikson, Robert, 1996: Explaining Change in Educational Inequality – Economic Structure and School Reforms. S. 95-112 in: Richard Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Erikson, Robert, 2007: Social selection in Stockholm schools: primary and secondary effects on the transition to upper secondary education. S. 35-76 in: Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte und Markus Gangl (Hg.): *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt am Main: Campus.
- Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson, 1996: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1-63 in: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.): *Can Education Be Equalized?* Boulder: Westview Press.
- Erikson, Robert, und John H. Goldthorpe, 1992: *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Esser, Hartmut, 1993: *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt am Main: Campus.

- Esser, Hartmut, 1999: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, Hartmut, 2001: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur. Frankfurt am Main: Campus.
- Floud, Jean, 1967: Der Einfluss schichtspezifischer Faktoren auf den Schulerfolg. S. 63-83 in: Hans Peter Widmaier (Hg.): Begabung und Bildungschancen. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Friedeburg, Ludwig von, 1997: Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie 17: 43-55.
- Fröhlich, Dieter, 1973: Arbeit, Beruf und Bildungsverhalten. Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO).
- Fuchs, Marek, und Michaela Sixt, 2007: Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59: 1-29.
- Gambetta, Diego, 1987: Were They Pushed Or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education. Cambridge: University Press.
- Geißler, Rainer, 1996: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48: 319-339.
- Geißler, Rainer, 1999: Mehr Bildungschancen, aber weniger Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. S. 19-31 in: Marek Neumann-Schönwetter, Alexander Renner und Ralph C. Wildner (Hg.): Anpassen und Untergehen. Marburg: BdWi-Verlag.
- Geißler, Rainer, 2005: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. S. 71-102 in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa.
- Geißler, Rainer, 2006: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage).
- Goldthorpe, John H., 1996: Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. British Journal of Sociology 47: 481-505.
- Grimm, Susanne, 1966: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München: Barth.
- Grimm, Susanne, 1987: Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz. München: Ehrenwirth.
- Hallinan, Maureen T., 1988: Equality of Educational Opportunity. Annual Review of Sociology 14: 249-268.
- Handl, Johann, 1985: Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem: Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37: 698-722.
- Heckhausen, Heinz, 1974: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.
- Hedström, Peter, und Richard Swedberg, 1998: Social mechanisms: An introductory essay. S. 1-31 in: Peter Hedström und Richard Swedberg (Hg.): Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory. Cambridge: University Press.
- Heid, Helmut, 1988: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. Zeitschrift für Pädagogik 34: 1-17.
- Henz, Ursula, 1996: Intergenerationale Mobilität. Methodische und empirische Untersuchungen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte 63).
- Henz, Ursula, und Ineke Maas, 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47: 605-634.
- Hillmert, Steffen, 2004: Die Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 1946 und 1971: Projekt, Datenerhebung und Edition. S. 215-230 in: Steffen Hillmert und Karl Ulrich Mayer (Hg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hillmert, Steffen, und Marita Jacob, 2003: Social inequality in higher education: Is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review* 19: 319-334.
- Hradil, Stefan, 1999: *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich (7. Auflage).
- Jackson, Michelle, Robert Erikson, John H. Goldthorpe und Meir Yaish, 2007: Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. *Acta Sociologica* 50: 211-229.
- Jonsson, Jan O., 1999: Explaining Sex Differences in Educational Choice. An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. *European Sociological Review* 15: 391-404.
- Jungbauer-Gans, Monika, 2004: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 33: 375-397.
- Kahneman, Daniel, und Amos Tversky, 1979: Prospect Theory. An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica* 39: 342-350.
- Keller, Suzanne, und Marisa Zavalloni, 1964: Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces* 43: 58-70.
- Klemm, Klaus, 1991: Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion, *Zeitschrift für Pädagogik* 37: 887-898.
- Klemm, Klaus, 2000: Bildung. S. 145-165 in: Jutta Allmendinger und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (Hg.): *Soziologie des Sozialstaates. Gesellschaftliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen*. München: Juventa.
- Klemm, Klaus, und Michael Weegen, 2000: Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot. S. 129-150 in: Hans-Günter Rolf, Wilfried Bos, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer und Renate Schulz-Zander (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung (Band 11)*. Weinheim: Juventa.
- Kob, Jan Peter, 1963: *Erziehung in Elternhaus und Schule*. Stuttgart: Enke.
- Krais, Beate, 1996: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. S. 118-146 in: Axel Bolder, Walter R. Heinz und Klaus Rodax (Hg.): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit (Jahrbuch '96. Bildung und Arbeit)*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kristen, Cornelia, 1998: *Bildung als Entscheidung: Eine Bestandsaufnahme der theoretischen Beiträge und die Entwicklung eines allgemeinen Modells*. Universität Mannheim: Diplom-Arbeit.
- Kristen, Cornelia, 1999: *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*, MZES-Arbeitspapier Nr. 5. Universität Mannheim: MZES.
- Leschinsky, Achim, und Karl Ulrich Mayer, 1990: Comprehensive Schools and Inequality of Opportunity in the Federal Republic of Germany. S. 13-37 in: Achim Leschinsky und Karl Ulrich Mayer (Hg.): *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lucas, Samuel R., 2001: Effectively Maintained Inequality: Educational Transitions and Social Background. *American Journal of Sociology* 106: 1642-1690.
- Manski, Charles F., 1993: *Identification Problems in the Social Sciences*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mare, Robert D., 1980: Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75: 295-305.
- Mare, Robert, 1981: Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review* 46: 72-87.
- 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, 2003: Das Hochschulwesen. S. 581-624 in: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky und Karl Ulrich Mayer (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt.

- Mayer, Karl Ulrich, Sebastian Schnettler und Silke Aisenbrey, 2008: *The Process and Impacts of Educational Expansion: Findings from the German Life History Study*. CIQLE- Working Paper 2008-06. New Haven: Yale University.
- 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, Walter Müller und Reinhard Pollak, 2007: Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. S. 240-265 in: Yossi Shavit, Richard Arum and Adam Gamoran (Hg.): *Stratification in Higher Education*. Stanford: Stanford University Press.
- McClelland, David, 1967: *The Achieving Society*. New York: Free Press.
- Meulemann, Heiner, 1979: *Soziale Herkunft und Schullaufbahn*. Frankfurt am Main: Campus.
- Meulemann, Heiner, 1984: Bildungsexpansion und Bildungschancen. Soziale Selektion nach dem 10. Gymnasialschuljahr 1964 und 1973. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4: 287-305.
- Meulemann, Heiner, 1985: *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt am Main: Campus.
- Meulemann, Heiner, 1992: Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. S. 123-156 in: Wolfgang Glatzer (Hg.): *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur*. Frankfurt am Main: Campus.
- Meulemann, Heiner, 1995: Gleichheit und Leistung nach der Bildungsexpansion. S. 207-221 in: Karl-Heinz Reuband, Franz Urban Pappi und Heinrich Best (Hg.): *Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive*. Festschrift für Erwin Scheuch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Walter, 1975: *Familie – Schule – Beruf*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- 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, 2002: Zur Zukunft der Berufsbildung: Das deutsche Modell im europäischen Vergleich. S. 49-68 in: Wolfgang Glatzer, Roland Habich und Karl Ulrich Mayer (Hg.): *Sozialer Wandel und gesellschaftliche Dauerbeobachtung*. Festschrift für Wolfgang Zapf. Opladen: Leske+Budrich.
- Müller, Walter, Susanne Steinmann und Reinhart Schneider, 1997: Bildung in Europa. S. 177-244 in: Stefan Hradil und Stefan Immerfall (Hg.): *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Müller, Walter, und Dietmar Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1-43.
- Müller, Walter, und Karl Ulrich Mayer, 1976: *Chancengleichheit durch Bildung?* Stuttgart: Klett.
- Müller, Walter, und Reinhard Pollak, 2007: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? S. 303-342 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (zweite aktualisierte Auflage).
- Müller, Walter, und Wolfgang Karle, 1993: Social Selection in Educational Systems in Europe. *European Sociological Review* 9: 1-23.
- Müller-Benedict, Volker, 2004: Intendierte und nicht intendierte Folgen von Bildungspolitik – eine Simulationsstudie über die sozialstrukturellen Grenzen politischer Einflussnahme. S. 393-427 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Benedict, Volker, 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 615-639.

- Nash, Roy, 2003: Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible? *British Journal of Sociology* 54: 433-451.
- Need, Ariana, und De Jong, Uulke, 2001: Educational Differentials in the Netherlands: Testing Rational Action Theory. *Rationality and Society* 13: 71-98.
- Offenbacher, Martin, 1901: Konfession und soziale Schichtung. Eine Studie über die wirtschaftliche Lage der Katholiken und Protestanten in Baden. Tübingen und Leipzig 1901 (Bd. IV, Heft 5 der volkswirtschaftlichen Abhandlungen der badischen Hochschulen).
- Parkin, Frank, 1983: Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. S. 121-136. in: Reinhard Kreckel Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen. Otto Schwartz.
- Paulus, Wiebke, und Hans-Peter Blossfeld, 2007: Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül. *Zeitschrift für Pädagogik* 53: 491-508.
- Peisert, Hans, 1967: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Beck.
- Peisert, Hansgert, 1967: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Peisert, Hansgert, und Ralf Dahrendorf, 1967: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963. Villingen/Offenburg: Neckar-Verlag.
- Raftery, Adrian E., und Michael Hout, 1993: Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education* 66: 41-62.
- Reimer, David, und Reinhard Pollak, 2008: Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. MZES, Mannheim: unveröffentlichtes Manuskript.
- Rodax, Annelie, und Klaus Rodax, 1996: *Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Rodax, Klaus, 1995: Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 20: 3-27.
- Rolff, Hans-Günter, 1997: *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rössel, Jörg, und Claudia Beckert-Ziegelschmid, 2002: Die Reproduktion kulturellen Kapitals, *Zeitschrift für Soziologie* 31: 497-513.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard, 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636-669.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard, und Paul Lüttinger, 1993: Die Entwicklung bildungsspezifischer Ungleichheit: Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. *ZUMA-Nachrichten* 32 17: 76-116.
- Schorb, Alfons O., und Michael Schmidbauer, 1969: *Bildungsbewegung und Raumstruktur*. Stuttgart: Klett.
- SOEP Group, 2001: The German Socio-Economic Panel (GSOEP) after more than 15 years – Overview. S. 7-14 in: Elke Holst, Dean R. Lillard und Thomas A. DiPrete (Hg.): *Proceedings of the 2000 Fourth International Conference of German Socio-Economic Panel Study Users (GSOEP 2000)*. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 70.
- Solga, Heike, 2005: 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.
- Solga, Heike, und Sandra Wagner, 2001: Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4: 107-129.
- Solga, Heike, und Sandra Wagner, 2007: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. S. 187-215 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sørensen, Aage B., 1986: Theory and methodology in social stratification. S. 69-95 in: Ulf Himmelstrand (Hg.): *The Sociology of Structure and Action*. London: Sage.

- Stocké, Volker, 2007a: 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.
- Stocké, Volker, 2007b: Strength, Sources, and Temporal Development of Primary Effects of Families' Social Status on Secondary School Choice. Sfb 504-Arbeitspapier Nr. 07-70. Universität Mannheim: Sonderforschungsbereich 504.
- Stocké, Volker, 2008: Herkunftsstatus und Sekundarschulwahl. Die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte. Erscheint in: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel*. Frankfurt am Main: Campus.
- Treiman, Donald, 1970: Industrialization and Social Stratification. S. 207-234 in: Edward O. Lauman (Hg.): *Social Stratification: Research and Theory*. New York: Bobbs-Merrill Company.
- Van de Werfhorst, Herman G., and Saskia Hofstede, 2007: Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology* 58: 391-415.
- Weber, Max, 1905: *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Weber, Max, 1922: *Wahlrecht und Demokratie in Deutschland*. S. 247-248 in: Max Weber: *Gesammelte politische Schriften*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Weber, Max, 1980: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Wiese, Wilhelm, 1986: Schulische Umwelt und Chancenverteilung. *Zeitschrift für Soziologie* 15: 188-209.