

## KLASSENLAGE UND BILDUNGSENTSCHEIDUNGEN

Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie\*

Rolf Becker

*Zusammenfassung:* Die vorliegende Untersuchung ist ein empirischer Beitrag zur Erklärung der klassenspezifischen Bildungsungleichheit beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I. Neueren Erklärungsansätzen zufolge basiert die Bildungsungleichheit neben historischen Bedingungen und institutionellen Regelungen des Bildungssystems vor allem auf Entscheidungen der Eltern. Demnach hängen klassendifferenzierende Bildungschancen mit klassenspezifischen Unterschieden in der Kosten-Nutzen-Abwägung für höhere Bildung und darauf basierenden Bildungsentscheidungen zusammen, die dann – vermittelt über die Selektions- und Allokationsfunktion des Bildungssystems und den Ressourcen des Elternhauses – zur sozialen Ungleichheit von Bildungschancen führen. Für die empirische Überprüfung der Modellaussagen wird ein zweistufiges Entscheidungs- und Prozessmodell vorgeschlagen. Mit Hilfe von Paneldaten und logistischen Regressionen wird unter besonderer Berücksichtigung von sozialer Herkunft zunächst die Entstehung von Bildungsabsichten und danach der tatsächliche Bildungsübergang detailliert untersucht. Insgesamt bestätigen die empirischen Befunde die von den werterwartungs- und entscheidungstheoretischen Erklärungsansätzen angenommenen Mechanismen und Prozesse der Bildungsentscheidung und des Bildungsübergangs. Weitgehend offen ist jedoch die Frage nach der historischen Dauerhaftigkeit der klassenspezifischen Bildungsungleichheit trotz Bildungsexpansion und Schulreformen.

### *1. Soziale Herkunft und Bildungsungleichheit – ein Dauerbrenner der Bildungsforschung*

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen ist seit den 60er Jahren ein aktueller wie zentraler Forschungsgegenstand in der bildungssoziologischen Forschung. Während bislang eher empirische Beschreibungen von Bildungsungleichheiten dominierten (Henz und Maas 1995; Müller und Haun 1994; Blossfeld und Shavit 1993; Köhler 1992), konzentrieren sich neuere Erklärungsansätze aus werterwartungstheoretischer Perspektive nunmehr wieder auf zentrale Ursachen von Bildungsungleichheit (Esser 1999; Kristen 1998; Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Goldthorpe 1996). In Anlehnung an richtungsweisende Überlegungen von Boudon (1974) führen sie Bildungsungleichheit auf klassenspezifische Unterschiede im Bildungsverhalten und in den Bildungsabschlüssen von Kindern, die in unterschiedli-

---

\* Für Hinweise danke ich Hartmut Esser, Michael Häder, Isolde Heintze, Wolfgang Lauterbach, Thomas Saalfeld, Bernhard Schimpl-Neimanns und Klaus Schömann sowie den Herausgebern und dem anonymen Gutachter der Zeitschrift. Besonderer Dank für hilfreiche Kommentare gilt Cornelia Kristen.

chen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen, zurück (Müller und Haun 1994: 3). Demnach ist Bildungsungleichheit eine aggregierte Folge individueller Bildungsentscheidungen im Familienkontext (Breen und Goldthorpe 1997: 299). Folglich stehen die *Mechanismen des Bildungsentscheidungsprozesses* im Vordergrund der modelltheoretischen Überlegungen, die eine systematische Erklärung für das Zustandekommen von Bildungsungleichheit bieten sollen. Diese Mechanismen können anhand klassenspezifischer Kalkulationen von Kosten und Nutzen der Ausbildung, subjektiver, zwischen sozialen Klassen differierender Einschätzungen des Bildungserfolgs von Kindern und darauf basierender Entscheidungen von Eltern aufgezeigt werden.

Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung ist es, einen Beitrag zur Erhellung des Bildungsentscheidungsprozesses und damit auch zur Erklärung von herkunftabhängiger Bildungsungleichheit zu leisten. Dazu werden zwei unterschiedliche werterwartungstheoretische Erklärungsmodelle empirisch angewandt, die von Erikson und Jonsson (1996) und von Esser (1999) vorgelegt wurden.<sup>1</sup> Untersucht werden zentrale Prozesse und Mechanismen der Bildungsentscheidung, die zur Herkunftabhängigkeit der Bildungsbeteiligung beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I führen. In Bezug auf die soziale Selektivität bei der Schulwahl ist der Übergang am Ende der Grundschule der bedeutsamste (Müller und Haun 1994: 35; Köhler 1992: 126). Des Weiteren ist die „Wahl des Schultyps die erste einer Reihe realer Entscheidungen über die Bildungslaufbahn des Kindes, deren Rekonstruktion das *Verständnis des Mechanismus der Herkunftseinflüsse* vertiefen sollte ... Sie hängt stärker als andere Bildungsentscheidungen von dem Willen der Eltern ab, während bei späteren Wechseln der Schulart oder bei einem vorzeitigen Abgang von der Schule die Schulleistungen und die Motivation des Kindes wichtiger sind“ (Henz und Maas 1995: 610; Hervorhebung durch die Autorinnen).<sup>2</sup> 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).

Zunächst werden im folgenden Abschnitt anhand der zentralen neueren Erklärungsansätze das Zustandekommen der elterlichen Bildungsentscheidung und die institutionellen Determinanten des Bildungsübergangs kurz rekonstruiert. Danach wird ein

---

1 Im Beitrag werden diese beiden Ansätze aus zwei Gründen ausgewählt. Erstens heben sie sich durch die eindeutige Benennung von Mechanismen der Bildungsentscheidung und ihre ausgeprägte, komplexitätsreduzierende Formalisierung von anderen ähnlichen Ansätzen hervor (z.B. Meulemann 1985; Ditton 1992; Goldthorpe 1996; Breen und Goldthorpe 1997; Kristen 1998). Diese Eigenschaft vereinfacht ihre empirische Anwendung. Zweitens schliessen die beiden Ansätze Argumentationen der anderen, hier nicht weiter berücksichtigten Ansätze ein. Ihre Vernachlässigung soll keine Wertung ausdrücken, sondern nur das Bestreben, unnötige Redundanz zu vermeiden.

2 Elterliche Bildungsentscheidungen in der entscheidenden Bildungsphase des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I sind in der Regel gut durchdachte, konsequenzenreiche und mit Risiken verbundene Entscheidungsprozesse und ein Teil der Lebensplanung für ihre Kinder (vgl. Meulemann 1985). Bildungsentscheidungen ergeben sich weniger aus routinemäßigem Verhalten, sondern bestehen vielmehr aus komplexen Entscheidungsprozessen, denen in der Regel mehr oder weniger umfassende Informationssuchen, selektive Informationsverarbeitungen und darauf basierende Abwägungsprozesse vorausgehen.

Modell vorgeschlagen, das die Prozesse der Bildungsentscheidung und des Bildungsübergangs integriert und seine empirische Überprüfung ermöglicht. Im dritten Abschnitt werden die Paneldaten des Konstanzer Projekts „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“, das methodische Vorgehen, die statistischen Verfahren und die Variablen erläutert. Die Darstellung der empirischen Befunde erfolgt im vierten Abschnitt. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen bilden den fünften Abschnitt.

## II. Neuere Erklärungsansätze: Bildungsentscheidung als Ausgang von Bildungsungleichheit

### 1. Klassenspezifische Bildungsentscheidungen – das Modell von 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 erbringen. Als Bildungserträge führen die Autoren neben dem Erwerb von Statusmerkmalen wie Einkommen oder soziales Prestige die Erhaltung der sozio-ökonomischen 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 avisierten 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 das einfache Modell der subjektiven Werterwartung (SEU) ergibt schließlich:

$$U = PB - C.$$

Bei der Erklärung des Zusammenhangs zwischen Klassenlage und Bildungsentscheidung orientieren sich Erikson und Jonsson (1996) weitgehend an der Argumentation von Boudon (1974). Auf Grund günstiger Voraussetzungen im Elternhaus weisen Kinder aus höheren Sozialschichten eher bessere Schulleistungen auf, während Arbeiterkinder auf Grund ihrer sozialen Herkunft eher kognitive Nachteile haben. Auf Grund 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 ist 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 1998).

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. Auf Grund 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.<sup>3</sup> Dagegen stellen für die beiden Autoren die Bildungserträge an sich nicht die alles entscheidenden Einflüsse der

---

3 Aus der Vielzahl der Restriktionen, die sich nach Erikson und Jonsson (1996) aus der institutionellen Struktur des Bildungssystems ergeben, sind für den ersten Bildungsübergang im bundesdeutschen Bildungssystem hauptsächlich zwei Faktoren ausschlaggebend. *Erstens* geht die *Dauer der Schullaufbahn* bis zum Erreichen eines Bildungsabschlusses in die Kalkulation von Kosten und Aufwand ein. Je ähnlicher die Dauer einzelner Laufbahnen, desto geringer ist der Einfluss der Kosten und je eher werden insbesondere beim ersten Bildungsübergang höhere Laufbahnen gewählt (Erikson und Jonsson 1996: 33). Diese These würde teilweise die deutlich gesunkene und weiterhin sinkende Attraktivität der Hauptschule erklären. Weil sich die Dauer, die Haupt- oder Realschule bis zu einem regulären Schulabschluss besuchen zu müssen, angeglich hat, ist es bei einer günstigeren beruflichen Verwertbarkeit der Mittleren Reife rational, die Realschule der Hauptschule vorzuziehen. *Zweitens* sind die *Übergangsregeln* ein weiteres institutionelles Moment für elterliche Bildungsentscheidungen. Neben den schulischen Leistungen und dem Elternwillen werden für den Bildungsübergang so genannte *Grundschulempfehlungen* herangezogen. Der Stellenwert dieser Bildungsempfehlungen, in denen die zu erwartende Leistungsfähigkeit wie der zu erwartende Bildungserfolg von Lehrern eingeschätzt wird, variiert von Bundesland zu Bundesland. Sofern die Eltern nicht an diese Empfehlung gebunden sind, können sie Einspruch einlegen, falls die Empfehlung von ihrem Schulwunsch abweicht. Je nach Bundesland wird dann sofort dem elterlichen Einspruch stattgegeben oder es gibt eine zusätzliche Prüfung, in der die Empfehlung korrigiert werden kann. Gerade besser gebildete Eltern versuchen auf diesem Wege, ihre Bildungsvorstellungen aufrechtzuerhalten, und im Unterschied zu den weniger gebildeten Eltern kennen sie diese Möglichkeit (Jürgens 1989: 397). Schließlich sind sie eher als weniger gebildete Eltern in der Lage, auch bei abweichenden Bildungsempfehlungen auf dem Wege von Verhandlungen Revisionen zu erreichen. *Drittens* sind Umfang des Bildungsangebots und die geographische Erreichbarkeit von Schulen weitere institutionelle Faktoren, die mit ausschlaggebend für die Bildungsentscheidung sind. Durch den Ausbau des Schulwesens und des damit verbundenen Bildungsangebots sind die Stadt-Land-Disparitäten bei der Bildungsungleichheit weitgehend verschwunden. Unerheblich für unsere Fragestellung sind hingegen andere Faktoren wie die Größe des Bildungssystems, die die Zahl der Entscheidungsalternativen und Häufigkeiten von Entscheidungen festlegen, die Rolle der Elite-Institutionen und Schulen mit Gebühren (mit Ausnahme der Waldorf-Schulen oder Internate).

elterlichen Bildungsentscheidungsprozesse dar, sondern es bleibt letztlich empirisch zu überprüfen, welche der Determinanten der Bildungsentscheidung ein grösseres Gewicht einnimmt (vgl. Kristen 1998).

## 2. Warum der Apfel nicht weit vom Stamm fällt – das Modell von Esser (1999)

Im Anschluss an die Ansätze von Boudon (1974), Erikson und Jonsson (1996) sowie Breen und Goldthorpe (1997) verdeutlicht Esser (1999: 266–275) aus werterwartungstheoretischer Sicht zunächst an einem Grundmodell die Mechanismen der elterlichen Bildungsentscheidung am Ende der Grundschulzeit ihrer Kinder.<sup>4</sup> 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 der elterlichen Bildungsentscheidung ausschließlich an subjektiv eingeschätzten Nutzen-, Kosten- und Erfolgswerten. Des Weiteren erweitert er die bereits vorliegenden Erklärungsansätze, insbesondere auch das recht einfache Modell von Erikson und Jonsson (1996), um zusätzliche Determinanten, um die Unterschiede zwischen sozialen Klassen und Schichten stringenter in der Logik der subjektiven Werterwartung erklären zu können.

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 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 Sta-

<sup>4</sup> Breen und Goldthorpe (1997) orientieren sich in ihrem Erklärungsmodell sowohl an Boudon (1974) als auch an Erikson und Jonsson (1996). Für die Erklärung klassenspezifischer Bildungsentscheidungen führen sie wie Boudon (1974) primäre und sekundäre Herkunftseffekte an, die die höheren Klassen privilegieren. Die Klassenunterschiede in den Bildungsentscheidungen kommen durch drei Wirkungsmechanismen zustande. Erstens heben sie die Bedeutung der relativen Risikoaversion, d.h. das Motiv des Statuserhalts in der Generationenabfolge, hervor, die wiederum von der Klassenlage des Elternhauses abhängt. So vermeiden positiv privilegierte Klassen solche Bildungsentscheidungen, die einen sicheren sozialen Abstieg bedeuten, während für negativ privilegierte Klassen dieselben Bildungsentscheidungen eher eine Statuserhaltung bedeuten können. Zweitens variieren wegen Unterschieden in den schulischen Fähigkeiten und im erwarteten Bildungserfolg die Bildungsentscheidungen zwischen den Klassen. Und schließlich bringen drittens unterschiedliche Ressourcenausstattungen der Elternhäuser klassenspezifische Bildungsentscheidungen hervor. Insgesamt ist bei Breen und Goldthorpe (1997) im Unterschied zum Ansatz von Boudon (1974) oder von Erikson und Jonsson (1996) die zwischen Klassen variierende Risikoaversion der entscheidende Mechanismus für Bildungsungleichheit, der durch die Erfolgswahrscheinlichkeit und die Bildungskosten modifiziert wird.

tusverlust 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:

$$\begin{aligned} EU(A_n) &= c(-SV) \\ EU(A_b) &= pU+(1-p)c(-SV)-C. \end{aligned}$$

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

$$U + cSV > C/p.$$

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 Boudons 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. 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 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 neueren Ansätze augenfällige Gemeinsamkeiten auf, da sie sich in ihrer Argumentation vornehmlich an Boudon (1974) orientieren

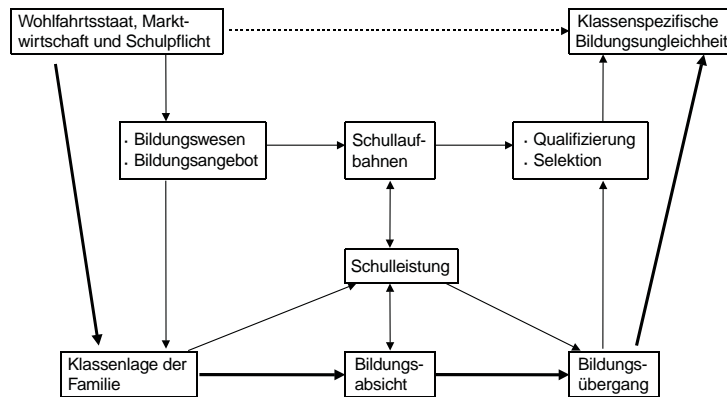
und sich graduell in der Gewichtung von primären und sekundären Herkunftseffekten unterscheiden. Im Unterschied zur Modellierung von Erikson und Jonsson (1998) sowie von Breen und Goldthorpe (1997) trägt Esser (1999) jedoch vor allem dem *Motiv der Statuserhaltung* in besonderer Weise Rechnung, indem 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).

### 3. Ein empirisches Modell der rationalen Bildungsentscheidung

Die beiden diskutierten SEU-Modelle der Bildungsentscheidung bleiben meines Erachtens für die Erklärung von Bildungsungleichheit jedoch unvollständig, wenn zwar unter Benennung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Eltern für die Lebensplanung ihrer Kinder die theoretische Verknüpfung zwischen der gesamtgesellschaftlichen und individuellen Ebene vorgenommen wird (Makro-Mikro-Link), wenn bei der systematischen Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Lage des Elternhauses, der daran geknüpften Definition der sozialen Situation und der sich daran orientierenden elterlichen Bildungsentscheidung (Mikro-Mikro-Link) zentrale Mechanismen der Bildungsentscheidung im Familienkontext aufgezeigt werden, aber schließlich die Rolle des Bildungssystems bei der theoretischen Verknüpfung von elterlicher Bildungsentscheidung auf der Individualebene und dem auf der strukturellen Ebene angesiedelten Phänomen der Bildungsungleichheit (Mikro-Makro-Link) vernachlässigt wird. Der Stellenwert des Bildungssystems – insbesondere dessen institutionelle Vorgaben und Angebote an die Eltern von Schulkindern – beschränkt sich bei den angeführten Rational Choice-Modellen hauptsächlich auf dessen Einfluss auf die elterliche Bildungsentscheidung – also auf die individuelle, subjektive Abwägung von Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Bei der Aggregation vieler einzelner elterlicher Bildungsentscheidungen muss jedoch die hochgradig institutionalisierte Selektionsleistung des Bildungssystems systematisch eingeschlossen werden, damit die theoretische Verknüpfung zwischen der individuellen und gesamtgesellschaftlichen Ebene gelingt. So können über die Selektion seitens des Bildungssystems die elterlichen Bildungsentscheidungen dahin gehend modifiziert werden, dass die sozial ungleiche Verteilung der Bildungsentscheidungen nicht mehr mit der sozialen Ungleichheit von tatsächlich vollzogenen Bildungsübergängen übereinstimmt. Deswegen ist die eingangs angeführte Prämisse der Vertreter von Rational Choice-Modellen, die Bildungsungleichheit sei eine aggregierte Folge individueller Bildungsentscheidungen, einzuschränken.

Für die theoretische Erklärung von Bildungsungleichheit ist die elterliche Bildungs-

Abbildung 1: Modell zur Beschreibung und Erklärung von herkunftsabhängiger Bildungsungleichheit



entscheidung zwar notwendig, aber keineswegs hinreichend. Um die oftmals zu beobachtende *Diskrepanz zwischen der Bildungsplanung und der Realisierung einer Bildungsentscheidung beim tatsächlichen Bildungsübergang* abbilden zu können, muss der gesamte Prozess, der letztlich entscheidend zur Entstehung von Bildungsungleichheit beiträgt, in zwei Schritten betrachtet werden. So planen die meisten Eltern zunächst einen weiterführenden Schulbesuch der Kinder. Das ist der *erste Schritt der elterlichen Bildungsentscheidung*. Aber realisiert wird diese – und das ist der *zweite Schritt des tatsächlichen Bildungsübergangs* – zumeist von höher gebildeten Eltern, die in der Regel höheren Sozialschichten angehören (Jürgens und Lengsfeld 1977: 130). Die Diskrepanz zwischen Planung und Realisierung ist in der Regel bei statushöheren Klassen geringer als bei Familien in niedrigen Sozialschichten, weil diese eher die beim Bildungsübergang wirksamen institutionellen Mechanismen kennen und auf Grund ihrer vorteilhaften Ressourcen eher in der Lage sind, die vielfältigen Möglichkeiten beim Vollzug des Bildungsübergangs auszuschöpfen.

In Anlehnung an die diskutierten Modelle rationaler Bildungsentscheidungen wird – wie im Makro-Mikro-Makro-Modell in *Abbildung 1* dargestellt – für die empirische Analyse der gesamte Übergangsprozess in *zwei Subprozesse* aufgeteilt (vgl. Henz und Maas 1995: 611–612; Mare 1981). Dies ist sinnvoll, wenn man für den Entscheidungsprozess zeitabhängige Präferenzen sowie zeitbezogene Erwägungen und Kalkulationen bei den Eltern einbezieht (vgl. Blossfeld und Müller 1996). Weil sich die gesellschaftlichen Verhältnisse, die elterlichen Ressourcen und die Schulperformanz der Kinder in der Zeit verändern, wird der Prozess der subjektiven Kosten-Nutzen-Kalkulation als ein zeitabhängiger, sich an den veränderlichen Randbedingungen orientierender Iterationsprozess verstanden (vgl. Friedrichs et al. 1993). Versteht man Bildungsentscheidungen als Entscheidungen unter Unsicherheit hinsichtlich der Bildungserträge, Bildungskosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten, dann stellt die langfristige Zeitperspektive eine Restriktion für den konsequenzenreichen Entscheidungsprozess dar, „da sich die Handlungsfolgen nicht unmittelbar ergeben, sondern sich oftmals erst im Laufe der Zeit herauskristallisieren“ (Kristen 1998: 55).



Im *ersten Teilprozess* entsteht die *Bildungsabsicht der Eltern* (vgl. Fishbein und Ajzen 1975). Sie ist das Produkt der elterlichen Bildungsentscheidung und wird im Rahmen der Lebensplanung der Eltern für ihre Kinder noch vor der Bekanntgabe der Grundschulempfehlungen getroffen. Es werden also zunächst die Handlungssituationen definiert und die möglichen Alternativen im familialen Verhandlungs- und Entscheidungsprozess evaluiert. In dieser Hinsicht sind die Überlegungen von Fishbein und Ajzen (1975) nichts anderes als eine spezielle Variante des SEU-Modells. Auf Grund der exponierten Stellung des Gymnasiums und der schwindenden Attraktivität der Hauptschule zugunsten der Realschule wird die elterliche Bildungsabsicht über die Wahrscheinlichkeit, dass die Eltern für ihr Kind das Gymnasium vorsehen, gemessen. Im *zweiten Teilprozess* kommen dann zusätzlich zu den elterlichen Bildungsintentionen die institutionellen Regelungen und Selektionsleistungen des Bildungssystems sowie die elterlichen Aushandlungsprozesse mit der Schule zum Zuge. Das Ergebnis dieses zweiten Teilprozesses, nämlich der tatsächliche Bildungsübergang  $P(B)$ , ist eine Funktion der elterlichen Bildungsintention  $BI$ , der institutionellen Selektion  $S$  und des Entscheidungsspielraums, der sich aus der Interaktion beider Faktoren ergibt:

$$P(B_{ij}) = f(BI_i + S_j + (BI \cdot S)_{ij}),$$

wobei  $i = 1, \dots, 3$  und  $j = 1, \dots, 3$  die Ausprägungen „Hauptschule“, „Realschule“ oder „Gymnasium“ abbilden. Grenzfälle wie Sonderschule oder Gesamtschule bleiben außer Betracht.

Der Entscheidungsspielraum umfasst die Adaption der elterlichen Bildungsentscheidungen an die Grundschulempfehlungen, die Kontrollüberzeugung, dass die Bildungsempfehlung kein endgültiges Ergebnis darstellt, und schließlich die tatsächlichen Kompetenzen der Eltern, möglicherweise ihren Bildungswillen gegen die institutionellen Beschränkungen durchsetzen zu können. Für den Bildungsübergang selbst sind die elterlichen Bildungsentscheidungen eine notwendige Voraussetzung, aber keine hinreichende Garantie für ihre Realisierung. Nur dort, wo dem Willen der Eltern keine institutionellen Grenzen gesetzt werden, wird eine unmittelbare Umsetzung der elterlichen Bildungsentscheidung in den Bildungsübergang zu beobachten sein.

### III. Datenbasis, statistische Verfahren und Variablendefinition

#### 1. Datenbasis

Die empirischen Analysen basieren auf den Panel-Daten des Konstanzer Forschungsprojektes „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“, das von Fauser (1983, 1984) durchgeführt wurde.<sup>5</sup> Berücksichtigt werden die beiden Befragungen, die im Herbst 1982 und Herbst 1983 erfolgten. Im Herbst 1982 wurden Eltern mit Kindern in der vierten Grundschulklasse (Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen), in der Abschlussklasse der Orientierungsstufe (Niedersachsen) und in der sechsten Klasse der Grund-

<sup>5</sup> Für unsere Fragestellung sind zur Zeit keine anderen und aktuelleren Sekundärdaten zugänglich. Die Daten sind beim Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung als Studie Nr. 1611: „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ erhältlich.

schule (West-Berlin) zunächst über ihre Schulwünsche für das Kind befragt. Dieselben Eltern wurden dann im Herbst 1983 nach der inzwischen getroffenen Bildungsentscheidung und dem erfolgten Übergang in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I befragt.

An der ersten Befragung nahmen 4.252 Eltern und an der zweiten Befragung noch 3.085 Eltern teil. Die Familien, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, bilden die Grundgesamtheit. Nach Ansicht von Fauser (1984: 13) unterscheiden sich die beiden Befragungen in zentralen Ergebnissen kaum voneinander. Ausfälle gab es vor allem bei Arbeiterfamilien, weniger gebildeten Familien und Familien mit niedrigeren Schulwünschen für ihre Kinder. Eltern, die ihr Kind auf die Hauptschule schickten, sind gemessen an den tatsächlichen Übergangsquoten unterrepräsentiert (Fauser 1983: 12). Weil Informationen zu den Ausfällen nicht verfügbar sind, ist die Korrektur einer eventuell vorliegenden Stichprobenverzerrung nicht möglich.

Familien, die für ihr Kind die Gesamtschule avisierten, oder Fälle mit fehlenden Angaben zu Bildungsvorstellungen und anderen, für unsere Fragestellung zentralen Variablen (z.B. Klassenlage) wurden von der Analyse ausgeschlossen.<sup>6</sup> Nach Ausschluss dieser Fälle stehen dann noch für insgesamt 1.964 Familien auswertbare Informationen über ihren Bildungsentscheidungsprozess und den Bildungsübergang ihrer Kinder zur Verfügung. Die *Analysestichprobe mit 1.964 Familien* weicht ebenfalls nicht signifikant von der Gesamtstichprobe der beiden Befragungen ab. Aber gerade bei den Bildungsvorstellungen und Bildungsabsichten zeigt es sich, dass eine statische Erhebung von individuellen Präferenzen unzureichend ist. Zum einen fehlen Informationen zur Entstehung von elterlichen Bildungswünschen und zum anderen wissen wir, dass die statistischen Ergebnisse sozialer Prozesse auch vom Zeitpunkt der Beobachtung selbst abhängen. In unserem Falle ist nicht auszuschließen, dass bei vielen Familien der Entscheidungsprozess noch nicht abgeschlossen war, und es wäre daher wünschenswert gewesen, die Entwicklung der elterlichen Bildungspräferenzen kontinuierlich bis unmittelbar vor der letztlichen Entscheidung analysieren zu können. Schließlich bleibt bei Querschnittsdaten oder Panelerhebungen mit großen Zeitintervallen zwischen den einzelnen Beobachtungszeitpunkten unklar, ob Bildungsübergänge von Kindern aus bestimmten Bevölkerungsgruppen überhaupt auf den Bildungsentscheidungen ihrer Eltern beruhen. So wäre denkbar, dass diese Eltern keine entsprechenden Bildungsaspirationen oder nur diffuse Bildungsvorstellungen entwickelt haben. In diesem Falle könnten den Eltern die Entscheidung von Lehrern der abgehenden Schulen abgenommen worden sein.

---

<sup>6</sup> Gerade an den fehlenden Werten über Bildungsaspirationen wird deutlich, dass Bildungsentscheidungen von einer großen Unsicherheit geprägt sein können. So sind offensichtlich viele befragte Eltern nicht in der Lage, den zukünftigen Bildungsweg zu antizipieren oder den zukünftigen Bildungserträgen, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten Werte zuzuordnen. Da die Unsicherheit mit dem Ausmaß verfügbarer Informationen korreliert, ist es nicht verwunderlich, dass vor allem für statusniedrige oder „bildungsferne“ Elternhäuser fehlende Werte festzustellen waren.

## 2. Analysedesign und statistische Verfahren

Die multivariate Analyse erfolgt in drei Schritten (siehe *Abbildung 2*). Im *ersten Schritt* wird der Zusammenhang von Klassenlage und Faktoren untersucht, die den elterlichen Schulwunsch bestimmen können.<sup>7</sup> Mit Hilfe der *Probit-Regression* werden für die einzelnen abhängigen Variablen – wie der erwartete Bildungsertrag  $U$ , das Motiv des intergenerationalen Stuserhalts  $B$  bzw. des Wertes für einen Statusverlust  $-SV$ , die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit für einen Statusverlust  $c$ , die angenommene Erfolgswahrscheinlichkeit  $P$  bzw.  $p$  und die subjektiv bewerteten Kosten  $C$  – die klassendifferenzierenden Unterschiede geschätzt (siehe *Tabelle A-1 im Anhang*).<sup>8</sup> Die Schätzergebnisse werden für jede dieser abhängigen Variablen als so genannte *inverse Mill's Ratios* (IMR) herausgeschrieben und bilden neue unabhängige Variablen, die dann im zweiten Schritt in die Probit-Regressionsgleichungen integriert werden, um den Einfluss von klassenspezifischen Kosten-Nutzen-Kalkulationen auf die Bildungsintention der Eltern zu untersuchen.<sup>9</sup> Die abhängige Variable „Bildungsabsicht“ des zweiten

7 Die Klassenlage des Elternhauses wird anhand der beruflichen Stellung des Haushaltsvorstandes gemessen. Alternative Abgrenzungen nach dem Erikson-Goldthorpe-Schema (Erikson und Goldthorpe 1992) oder mit einer Unterscheidung nach Unter-, Mittel- und Oberschicht reduzieren zwar Komplexität, aber im Beispiel der frühen Bildungsentscheidungen wird der Heterogenität in den einzelnen Kategorien nicht mehr Rechnung getragen. Eine Aussage wie „die“ Arbeiterklasse oder „die“ Beamten ist allzu simplifizierend und geht über das verträgliche Maß an Komplexitätsreduktion hinaus. Deswegen wird das Kategorien-Schema der beruflichen Stellung beibehalten, was darüber hinaus auch der Vergleichbarkeit mit anderen Studien entgegenkommt. Bei der beruflichen Stellung werden 14 Kategorien unterschieden. Die Referenzgruppe sind un- und angelernte Arbeiter. Eine Reduktion der Kategorien nach dem EG-Schema oder ihre Transformation in eine Status- oder Prestige-Skala ist auf Grund fehlender Informationen zu Wirtschaftszweigen oder Tätigkeiten nicht möglich.

8 Bei Sekundäranalysen von Daten findet man nicht immer die optimale Operationalisierung von Variablen vor, sondern muss sich wie in unseren Fall mit 0/1-kodierten Proxy-Variablen behelfen. Der erwartete Bildungsertrag wird daran bemessen, ob die Eltern die höhere Schulbahn bedeutsam für den beruflichen Werdegang ihres Kindes einschätzen oder nicht. Für das Motiv des intergenerationalen Stuserhalts bzw. für den eingeschätzten Wert eines Statusverlusts bei suboptimalen Bildungsentscheidungen wird das Bestreben der Eltern herangezogen, dass das Kind denselben oder einen höheren Schulabschluss erreicht, als denjenigen, den sie selbst erworben haben. Die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts wird behelfsweise dadurch gemessen, dass für das Kind ein niedrigerer Schulabschluss gewünscht wird als derjenige, den die Eltern bereits haben. Die mit höherer Bildung verbundenen Kosten werden mangels alternativer Operationalisierung daran gemessen, dass zwei und mehr Kinder einer Familie die Schule besuchen. Die subjektiv eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit wird über die Schulleistungen abgebildet und bemisst sich daran, dass der Notendurchschnitt für Deutsch und Mathematik besser (mithin niedriger) als 2,5 ist.

9 In der Regel wird das IMR in Einkommensanalysen als unabhängige Variable herangezogen, um in Regressionsschätzungen Stichprobenverzerrungen auszugleichen, die dadurch zustande kommen, dass Personen überzufällig keine Einkommensangaben machen oder keine Einkommen haben (vgl. Becker und Schömann 1999). Im unserem Fall wird das zweistufige Verfahren von Heckman (1979) angewendet, um klassenspezifische Selektivitäten für die einzelnen erklärenden Variablen zu kontrollieren. Aus *theoretischer Sicht* dient das IMR als metrische Instrumental-Variable, um den *kausalen* Einfluss der mit der Klassenlage verbundenen Ressourcen, Konditionen und Beschränkungen auf subjektive Bewertungen, rationale Entscheidungen und objektive Lebenschancen der Kinder abzubilden, wenn die dabei wirksamen Mechanismen

Schrittes indiziert den elterlichen Schulwunsch – also ob die Eltern das Kind auf das Gymnasium schicken wollen. Das Resultat dieser Schätzung wird ebenfalls als IMR festgehalten und geht schließlich im *dritten Schritt* als Indikator für die Bildungsintention in die Analyse ein, die den tatsächlichen Bildungsübergang untersucht. Für diese abschließende Modellschätzung wird das Verfahren der *multinomialen Logit-Regression* herangezogen.<sup>10</sup> Die abhängige Variable ist die Wahrscheinlichkeit für den Übergang auf das Gymnasium oder auf die Realschule versus dem Übergang auf die Hauptschule.

Diese komplexe Vorgehensweise entspricht der Logik der von Heckman (1979) vorgeschlagenen zweistufigen Prozedur, um Stichprobenselektivität zu kontrollieren (vgl. Engelhardt 1999). Meines Erachtens ist dieses Analysedesign ein effizientes und komplexitätsreduzierendes Vorgehen, das der Kausalität und Endogenität des Entscheidungsprozesses und des tatsächlich realisierten Bildungsübergangs gerecht wird. Des Weiteren werden auf sparsame Weise Klassenunterschiede beim Entscheidungsprozess kontrolliert.<sup>11</sup>

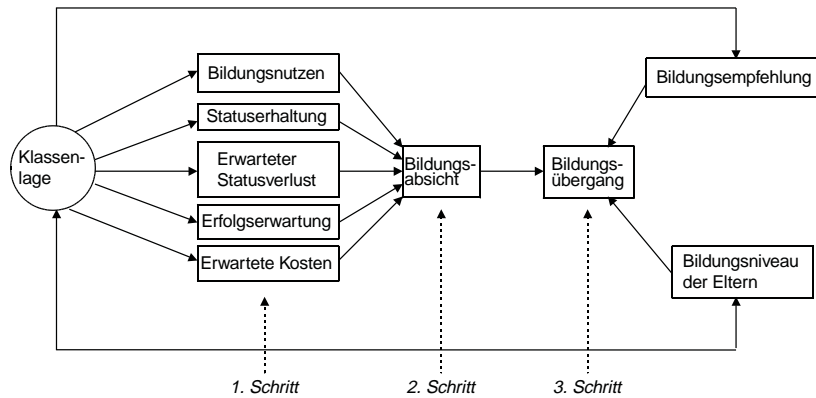
---

selbst nicht beobachtet werden können. Auf Grund der Klassenlage ist von einer *sozialen Selektivität* der Definition der Situation, ihrer Evaluation und der daraus folgenden Entscheidung für oder gegen eine höhere Schullaufbahn auszugehen. In dieser Hinsicht wird durch das schrittweise Vorgehen die Wahrscheinlichkeit für die Entscheidung zugunsten einer bestimmten Schullaufbahn mit der sozialen Selektivität der Entscheidungsdeterminanten „gewichtet“. Das IMR dient somit als eine Korrekturvariable, die notwendig ist, weil man sonst verzerrte Schätzergebnisse für die klassenspezifischen Entscheidungen und Übergänge erhalten würde. In *methodischer Hinsicht* können damit größtenteils folgende Aspekte kontrolliert werden: die unbeobachtete Heterogenität, die mit dem Einfluss von der Klassenlage auf rationales Handeln zusammenhängt (vgl. Heckman 1997), die sozial selektive, weil klassenspezifische Verteilung von Ressourcen des Elternhauses, die elterlichen Bildungspräferenzen und die Schulleistungen der Kinder (mithin primäre und sekundäre Herkunftseffekte) und das damit verbundene Kosten-Nutzen-Kalkül für die Bildungsentscheidung und schließlich die kausale Inferenz im Entscheidungsprozess. Die einzelnen Instrumentalvariablen kontrollieren die soziale, auf der Klassenlage beruhende Selektivität des Zustandekommens von Schulwünschen und dem tatsächlichen Prozess des Bildungsübergangs.

10 Neben der *verteilungstheoretischen Begründung* für diese Verfahren der Probit- und multinomialen Logit-Regression kann auch eine *entscheidungstheoretische Grundlage* angeführt werden (vgl. Urban 1993: 108). Wie oben gesehen, kann die Bildungsentscheidung mit einem handlungstheoretischen Ansatz der subjektiven Werterwartung, Kosten-Nutzen-Abwägung zwischen Handlungsalternativen oder subjektiven Optimierung von Handlungszielen beschrieben werden. In exemplarischer Weise kann solch ein probabilistisches Handlungsmodell für den Prozess einer rationalen Bildungsentscheidung mit der Logik und Statistik von Probit- oder Logit-Modellen verknüpft und überprüft werden (vgl. Urban 1993: 119).

11 Hätten wir den traditionellen Weg der Modellierung gewählt, so hätten wir bei der Schätzung der Verteilung des Schulwunsches mit der Berücksichtigung der Bildungsrenditen und der Klassenlage als erklärende Variablen für  $(1 + 13) = 14$  Dummy-Variablen die entsprechenden Koeffizienten zu schätzen. Kontrollierte man die Interaktion dieser Variablen, müssten weitere 13 Koeffizienten für die Interaktionsterme geschätzt werden und man hätte insgesamt 27 Koeffizienten zu schätzen. Bezöge man noch zusätzlich die Variablen „Wahrscheinlichkeit für Statusverlust“, „Motiv für Statuserhaltung“, „erwartete Bildungskosten“ und „wahrscheinlicher Bildungserfolg“ einschließlich der Interaktionen dieser Haupteffekte mit der Klassenlage ein, so müssten in einem einzigen binären Regressionsmodell insgesamt  $(17 \text{ Haupteffekte} + 52 \text{ Interaktionseffekte}) = 69$  Koeffizienten geschätzt werden.

Abbildung 2: Schritte der empirischen Analyse



### 3. Weitere unabhängige Variablen

Neben der *beruflichen Stellung* – die Referenzkategorie der Dummy-Variablen bilden die un- und angelernten Arbeiter – wird auch die *Bildung der Eltern* als Herkunftsindikator verwendet. Die Bildung des Haushaltsvorstandes misst des Weiteren die an das Humankapital geknüpften Ressourcen des Haushaltes und Elemente der Bildungsaspiration der Eltern. Die Bildung der Eltern misst auch ihr Humanvermögen, das zur Lösung individueller Probleme (z.B. Schulschwierigkeiten des Kindes) und gesellschaftlicher Anforderungen (z.B. durch institutionelle Regelungen geforderte risiko- und konsequenzenreiche Lebensplanung für den Nachwuchs) mobilisiert werden kann. Es wird zwischen dem Hauptschulabschluss, der Mittleren Reife und der Fachhochschulreife bzw. dem Abitur unterschieden. Die Referenzkategorie dieser Dummy-Variablen ist „Hauptschulabschluss“.<sup>12</sup>

Der institutionelle Einfluss des Bildungssystems auf den Bildungsübergang wird anhand der *Grundschulempfehlung* der abgebenden Schule kontrolliert, wobei die Interaktionen mit der Klassenlage berücksichtigt werden. Unterschieden wird zwischen der Empfehlung für die Realschule oder für das Gymnasium, während die Empfehlung für die Hauptschule die Referenzkategorie darstellt.

<sup>12</sup> Die gleichzeitige Berücksichtigung der Bildung des Vaters und der Mutter war nicht möglich, weil sich in der Stichprobe auch Kinder allein erziehender Eltern befanden. Fehlende Angaben zur Bildung eines Elternteils hätten – würde man eine „complete case analysis“ anstreben – die Fallzahl noch weiter verringert.

## IV. Empirische Befunde zur Bildungsentscheidung und zum Bildungsübergang

## 1. Determinanten der elterlichen Bildungsentscheidung

Die in *Tabelle 1* dokumentierten Ergebnisse für die Determinanten der elterlichen Bildungsentscheidung bestätigen die Grundannahmen der beiden diskutierten Modelle von Erikson und Jonsson (1996) und Esser (1999). Aus der Sicht des einfachen SEU-Modells von Erikson und Jonsson (1996) hängt die Bildungsintention zu Gunsten des Gymnasiums vom erwarteten Bildungsnutzen, dem antizipierten Bildungserfolg und den bewerteten Kosten ab.<sup>13</sup> Je höher der Stuserhalt und die Erfolgswahrscheinlichkeit und je geringer die anfallenden Bildungskosten eingeschätzt werden, umso wahrscheinlicher ist es, dass Eltern ihre Kinder am Ende der Grundschulzeit auf die höchste Schullaufbahn schicken wollen. Vergleicht man die vollständig standardisierten Probit-Regressionskoeffizienten miteinander (vgl. Long 1997: 70), dann bestätigt der vergleichsweise hohe Wert für die Erfolgswahrscheinlichkeit die von Erikson und Jonsson (1996) vertretene These, dass gerade dem primären Herkunftseffekt ein großer Stellenwert, gefolgt vom erwarteten Bildungsertrag, für die herkunftsabhängige Bildungungleichheit zukommt. Diese These kann vor allem dann aufrecht erhalten werden, wenn der Bildungsertrag B mit der Erfolgswahrscheinlichkeit P gewichtet wird, und die standardisierten Effektkoeffizienten für den gewichteten Bildungsertrag PB und für die Kosten C miteinander verglichen werden.

Auch für das komplexere Modell von Esser (1999) sind analoge Zusammenhänge sowohl für das Grundmodell der Bildungsentscheidung als auch für die klassenspezifischen Variationen in den einzelnen Determinanten der elterlichen Bildungsentscheidung festzustellen.<sup>14</sup> Demnach beeinflussen zusätzlich noch die angenommene berufli-

13 In *Tabelle A-1* im Anhang wird der bekannte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und elterlicher Bildungsintention zu Gunsten des Gymnasiums bestätigt. Arbeiter (außer Meister und Poliere) und Landwirte sehen am Ende der Grundschulzeit für ihre Kinder seltener die höchste Schullaufbahn vor. Diese Korrelation ist auch für die klassenspezifische Verteilung des Motivs der Stuserhaltung und der schulischen Leistung des Kindes festzustellen. Je höher der sozio-ökonomische Status, desto eher wird ein Stuserhalt über Bildung angestrebt und desto besser sind – gemessen an den durchschnittlichen Schulnoten für Deutsch und Mathematik – die schulischen Leistungen der Kinder und umso ausgeprägter sind die Erfolgswahrscheinlichkeiten für Kinder in höheren Schulklassen. Was den Kostenaspekt, der über die Anzahl von Kindern bzw. Geschwistern erfasst wurde, anbelangt, so ergibt sich eine gewisse Unschärfe bei der Beurteilung von Kosten, wenn statt der wahrgenommenen und bewerteten Kosten die Wahrscheinlichkeit höherer Kinderzahlen verwendet wird. Andererseits ist der relative Anteil der Bildungskosten an den verfügbaren Haushaltseinkommen entscheidend. Ihr objektiver wie subjektiver Einfluss kann anhand der Kinderzahl bestimmt werden, weil die Zahl der Kinder ebenfalls einem Kosten-Nutzen-Kalkül unterliegt. So können sich privilegierte Klassen wie Beamte im höheren Dienst und Professionen sowohl eine höhere Kinderzahl als auch höhere Bildung für ihren Nachwuchs leisten.

14 Was die Einschätzung der mit höherer Bildung verbundenen Berufsaussichten betrifft, so ergibt die Analyse keine klassenspezifischen Unterschiede (siehe *Tabelle A-1* im Anhang). Dies bestätigt auch eine heuristische Grundannahme von Esser (1999), wonach der erwartete Bildungsertrag für alle Klassen gleich ist. Offensichtlich gehört der Zusammenhang zwischen Bildung und Berufschancen zum Allgemeinwissen. Dies entspricht der These von Müller und Haun (1994), dass sich die Einschätzung des instrumentellen Werts von Bildung auch bei den

*Tabelle 1:* Determinanten des Schulwunsches im sozialen Wandel – Aspiration für das Gymnasium (Probit-Regression; in runden Klammern: Standardfehler der unstandardisierten Probit-Koeffizienten; in eckigen Klammern: vollständig standardisierte Probit-Koeffizienten)

	Erikson und Jonsson (1996)		Esser (1999)	
Konstante	0.29*** (0.03)	0.29*** (0.03)	0.29*** (0.03)	0.37*** (0.03)
Bildungsertrag $U$			0.11** (0.04) [0.18]	
Bildungsertrag $B$ bzw. Statusverlust $-SV$	0.47*** (0.05) [0.59]		0.65*** (0.07) [0.80]	
Erwartung des Statusverlusts $c$			0.23*** (0.06) [0.34]	
Erfolgswahrscheinlichkeit $P$	0.38*** (0.04) [0.60]		0.37*** (0.04) [0.58]	
Kosten $C$	-0.09* (0.04) [-0.13]		-0.09* (0.04) [-0.14]	
<i>Gewichteter Bildungsertrag: <math>PB</math> bzw. Bildungsmotivation: <math>U+cSV</math></i>		0.23*** (0.03) [0.22]		0.32*** (0.03) [0.71]
<i>Kosten <math>C</math> bzw. Investitionsrisiko: <math>C/p</math></i>		-0.11*** (0.04) [-0.17]		-0.18* (0.08) [-0.14]
Pseudo- $R^2$ (nach McFadden)	0.09	0.01	0.10	0.05
Chi <sup>2</sup>	239.08	23.34	261.20	143.54
Freiheitsgrade	3	2	5	2
N	1964	1964	1964	1964

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*  $p \leq 0.001$ ; +  $p \leq 0.1$

*Quelle:* ZA-Studie 1611: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien – eigene Berechnungen.

traditionell bildungsfernen Schichten und Klassen so verändert hat, dass bei ihnen die Motivation für eine weiterführende Ausbildung besonders stark zugenommen hat (ebd.: 36). Dies korrespondiert auch mit der humankapitaltheoretischen Sichtweise (vgl. Helberger und Palamidis 1989). Eine endgültige Beurteilung bedarf jedoch einer detaillierten Kohortenanalyse. Wie bereits gezeigt wurde, ist das Motiv für Statuserhaltung insbesondere in den höheren Klassen ausgeprägt und auch die Erwartung von Statusverlust bei suboptimalen Bildungsentscheidungen nimmt mit dem sozio-ökonomischen Status zu. Erwartungsgemäß schätzen höhere Beamte und Professionen die Wahrscheinlichkeit für den Statusverlust bei suboptimalen Bildungsentscheidungen sehr hoch ein, während die Beamten im einfachen und mittleren Dienst diese Wahrscheinlichkeiten noch geringer veranschlagen als Arbeiter, Landwirte und Angehörige der sozial heterogenen Versorgungsklasse.

che Verwertbarkeit des avisierten Bildungsabschlusses und die Wahrscheinlichkeit für den Statusverlust bei einer suboptimalen Bildungsentscheidung den elterlichen Schulwunsch. Je höher der Bildungsertrag angesetzt wird, je eher der Statusverlust vermieden werden soll, je wahrscheinlicher ein sozialer Abstieg bei suboptimalen Bildungsentscheidungen erscheint, je aussichtsreicher der Bildungserfolg zu sein scheint und je niedriger die Bildungskosten beurteilt werden, desto eher entscheiden sich die Eltern für das Gymnasium. Oder anders ausgedrückt: Je höher die Bildungsmotivation ist und je geringer die Investitionsrisiken aus der Sicht der Eltern sind, desto eher wird das Gymnasium ausgewählt. Bei Kontrolle der sozialen Herkunft zeigt sich zumindest für Anfang der 80er Jahre anhand der standardisierten Koeffizienten, dass der elterliche Schulwunsch zu Gunsten der höchsten Schullaufbahn eher durch die Bildungsmotivation als durch das Investitionsrisiko dominiert wird.

Insgesamt sind jedoch bei beiden Modellen die Werte für das Pseudo- $R^2$  nach McFadden auch für soziologische Fragestellungen relativ gering. Zwar ist dies ein konservatives Gütekriterium, aber dafür sind auch methodische und theoretische Gründe plausibel. Entweder ist die Messung der Nutzen- und Kosten-Komponenten unzureichend oder es liegt unbeobachtete Heterogenität vor. Denkbar ist auch, dass die Herausbildung des elterlichen Schulwunsches ein kleiner Zwischenschritt bei der faktischen Bildungsentscheidung und dem realisierten Bildungsübergang ist. Vor allem die Evaluation der Bildungsempfehlungen, Verhandlungen mit der Schule bei unerwarteten Bildungsempfehlungen, Mobilisierung von familialen Ressourcen und andere Kontexteffekte dürften hier eine entscheidende Rolle spielen. Sollte sich dies empirisch bestätigen, dann würde dies für die zweistufige Erweiterung der theoretischen Entscheidungsmodelle sprechen.

## 2. Determinanten des Bildungsübergangs

Die in *Tabelle 2* dokumentierten Befunde für den realisierten Bildungsübergang bestätigen unsere Annahme. Gemeinsam ist allen Modellen der ausgeprägte Einfluss des *elterlichen Schulwunsches* – also die auf Kosten- und Nutzen-Abwägungen von höherer Bildung basierende elterliche Bildungsentscheidung – auf den Bildungsübergang. Je ausgeprägter die elterliche Bildungsabsicht ist, das Kind auf das Gymnasium zu schicken, desto eher wechselt das Kind auch in der Tat auf das Gymnasium. Dieser Befund unterstreicht zunächst die starke Abhängigkeit des Bildungsübergangs vom Willen der Eltern.

Betrachtet man den Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf den Bildungsübergang, dann ist entsprechend der These von Boudon (1974) sowie von Erikson und Jonsson (1996) eine intergenerationale Reproduktion der Bildungsverläufe festzustellen. Je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, und je kürzer deswegen die sozialen Distanzen für höhere Bildung sind, desto eher wechseln ihre Kinder auf das Gymnasium. Ob die Bildungseffekte beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen vornehmlich primäre Herkunftseffekte wiedergeben oder mit Bildung verbundene Kenntnisse über Bildungslaufbahnen vorherrschen, kann nicht endgültig entschieden werden. Deskriptive Analysen ergaben aber, dass sich gerade besser gebildete El-



*Tabelle 2:* Determinanten des Bildungsübergangs – Multinomiale Logit-Regression  
(in Klammern: Standardfehler der unstandardisierten Logit-Koeffizienten)

	Erikson und Jonsson (1996)		Esser (1999)	
	Realschule	Gymnasium	Realschule	Gymnasium
Konstante	0.97*** (0.15)	1.23*** (0.14)	0.98*** (0.14)	1.20*** (0.14)
<i>Schulwunsch der Eltern</i>				
Intention für das Gymnasium	-0.01 (0.13)	1.75*** (0.14)	0.28* (0.13)	1.75*** (0.14)
<i>Sozio-kulturelles Kapital:</i>				
Bildungsniveau der Eltern				
– Realschule	0.55* (0.23)	0.97*** (0.23)	0.55* (0.23)	0.97*** (0.23)
– Fachhochschulreife bzw.Abitur	0.56+ (0.33)	2.08*** (0.30)	0.55+ (0.32)	2.20*** (0.30)
<i>Grundschulempfehlung</i>				
– Realschule	1.57*** (0.12)	0.47*** (0.13)	1.57*** (0.12)	0.46*** (0.14)
– Gymnasium	1.20*** (0.16)	2.11*** (0.16)	1.21*** (0.16)	2.10*** (0.16)
Pseudo-R <sup>2</sup> (nach McFadden)	0.387		0.396	
N	1964		1964	

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*  $p \leq 0.001$ ; +  $p \leq 0.1$

*Quelle:* ZA-Studie 1611: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien – eigene Berechnungen.

tern eher mit ihren Bildungsvorstellungen durchsetzen können, wenn unerwartete Bildungsempfehlungen für ihre Kinder vorliegen, als weniger gebildete Eltern. Je höher die Bildung der Eltern ist, desto eher werden Bildungsaspirationen unabhängig von der Schulleistung und Bildungsempfehlung aufrecht erhalten. Dagegen beharren Eltern aus unteren Schichten auch dann auf niedrigeren Schullaufbahnen, wenn für das Kind eine höhere Schullaufbahn empfohlen wird. Dieser Prozess der intergenerationalen Bildungsreproduktion steht im Einklang mit den beiden SEU-Modellen von Erikson und Jonsson (1996) sowie von Esser (1999). Als Begründung dafür kann zum einen die Korrelation zwischen Klassenlage, Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau angeführt werden. Zum anderen ist das elterliche Bildungsniveau als eine Ressource für den faktischen Vollzug einer Bildungsentscheidung anzusehen. Mit dieser Ressource können die Eltern zusätzlich zur Erfolgswahrscheinlichkeit, die von der Schulleistung des Kindes abhängt, zur Realisierungswahrscheinlichkeit der eigenen Bildungsabsicht beitragen.

Ebenso deutlich ist der bereits angedeutete Einfluss institutioneller Regelungen, gemessen an den *Bildungsempfehlungen*, auf den Bildungsübergang.<sup>15</sup> Aus nahe liegenden

<sup>15</sup> In *Tabelle A-2* wird die Verteilung der Bildungsempfehlungen über die Klassenstruktur dokumentiert. Je höher die Klassenlage, umso eher erhalten die Kinder die Empfehlung für das

Gründen wechseln diejenigen Schulkinder vornehmlich auf das Gymnasium, für die eine entsprechende Bildungsempfehlung vorliegt. Die Schulkinder mit einer Empfehlung für die Realschule besuchen dann auch die Realschule. Dagegen wechseln Kinder mit einer Empfehlung für eine der beiden weiterführenden Schullaufbahnen nicht in die Hauptschule über. Das heißt, dass Korrekturen des Elternwunsches nach unten kaum vorkommen. Vergleicht man den Einfluss des Schulwunsches und der Bildungsempfehlungen der abgebenden Schulen miteinander, so dominiert bei den Gymnasialisten der elterliche Schulwunsch für den Besuch des Gymnasiums über den Einfluss der Bildungsempfehlung. Bei den Realschülern dagegen hat die Bildungsempfehlung für die Realschule oder für das Gymnasium ein größeres Gewicht auf den Bildungsübergang als der elterliche Bildungswunsch. Für den Übergang auf das Gymnasium bestimmt vornehmlich der elterliche Entscheidungsprozess den weiteren schulischen Werdegang des Nachwuchses, aber auch die Bedeutung des mittelbaren Einflusses des primären Herkunftseffektes über die Schulleistungen und die darauf folgende Bildungsempfehlung ist nicht zu vernachlässigen. Der signifikante Einfluss der institutionellen Regelung für den Bildungsübergang verdeutlicht wiederum, dass Bildungsungleichheit nicht ohne weiteres ausschließlich als eine aggregierte Folge individueller Bildungsentscheidungen anzusehen ist. Für die Verbindung zwischen individueller und struktureller Ebene beinhalten die Institutionen des Bildungssystems wichtige Transformationsregeln; sie sind offensichtlich bedeutsam, je früher im Bildungsverlauf eine konsequenzenreiche und kaum revidierbare Bildungsentscheidung getroffen werden muss. Schließlich belegen unsere empirischen Befunde die Tragfähigkeit unserer theoretischen Erweiterung der angeführten SEU-Modelle rationaler Bildungsentscheidungen. Es macht für die Erklärung von Bildungsungleichheit Sinn, zwischen den zwei Subprozessen der elterlichen Bildungsentscheidung und des faktischen, oftmals durch das Bildungssystem modifizierten Bildungsübergangs zu unterscheiden.

Insgesamt weisen sich die Modellschätzungen durch eine vergleichsweise hohe Erklärungskraft aus, wenn man die konservativen Pseudo- $R^2$ -Werte nach McFadden betrachtet. Für komplexe sozialwissenschaftliche Fragestellungen wie im Falle von Bildungsentscheidungen sind Werte zwischen 39 und 40 Prozent an statistisch erklärter Varianz beachtlich. Unterscheidet man auf Grund der Vielfalt institutioneller Regelungen und Gelegenheiten für den Übergang auf weiterführende Schulen zwischen den einzelnen Bundesländern, dann erhöht sich die Devianzreduktion auf rund 50 Prozent. Während der hier vorliegenden Feldphase zwischen 1982 und 1983 gestanden lediglich vier Bundesländer (Berlin, Niedersachsen, Bremen und Schleswig-Holstein) die Entscheidung über die Wahl einer weiterführenden Schulform allein den Eltern zu. Zwar wurden von der Schule Empfehlungen für den Übertritt in das weiterführende Schul-

---

Gymnasium. Insbesondere die Kinder von Selbständigen, Beamten und Angestellten erhalten diese Empfehlung. Vor allem Kinder von leitenden Angestellten, Beamten im höheren Dienst und Eltern mit professionellen Berufen erhalten im Unterschied zu den Kindern aus anderen sozialen Klassen keine Empfehlung für niedrigere Schullaufbahnen. Es ist gewiss nicht zwingend davon auszugehen, dass die Lehrer auf Grund einer Mittelschichtorientierung die Bauern- und Arbeiterkinder benachteiligen (Wiese 1986; vgl. dagegen Ditton 1992). Dagegen sind die Kinder von Professionen, Beamten im gehobenen und höheren Dienst und von leitenden Angestellten besonders privilegiert. Sie erhalten ausschließlich die Empfehlung für das Gymnasium.

system ausgesprochen, aber es wurde bei abweichender Entscheidung der Erziehungsberechtigten auf besondere Eignungsprüfungen verzichtet (Jürgens 1989: 390).<sup>16</sup>

### V. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Ziel des vorliegenden Beitrages war es, aktuelle werterwartungstheoretische Erklärungsansätze für die herkunftsabhängige Bildungsungleichheit empirisch anzuwenden. Wegen seiner grundlegenden und weit reichenden Konsequenz wurde die gegen Ende der Grundschulzeit anstehende Bildungsentscheidung und der darauf folgende Bildungsübergang untersucht. Den herangezogenen Modellen von Erikson und Jonsson (1996) sowie Esser (1999) zufolge ist Bildungsungleichheit eine Folge der elterlichen Bildungsentscheidungen und der realisierten Bildungsübergänge, die wiederum zwischen sozialen Klassen differieren. Diese Modelle knüpfen an den Ausgangsüberlegungen des von Boudon (1974) vorgelegten Rational Choice-Ansatzes dar.

Gemeinsam ist diesen Modellen, dass die zieloptimierende Entscheidung für eine der Schullaufbahnen auf nutzenmaximierenden Kosten-Nutzen-Abwägungen basiert, wobei der Bewertung von Bildungserträgen und zu erwartenden Kosten sowie der Wahrscheinlichkeit für die Realisierung der Bildungsziele zentrale Rollen zukommen. Die Klassendifferenzierung der elterlichen Bildungsentscheidungen hängt bei Berücksichtigung der elterlichen Ressourcen hauptsächlich von der klassenspezifischen Ausprägung elterlicher Bildungsmotivationen (sekundärer Herkunftseffekt) und von den Schulleistungen des Kindes (primärer Herkunftseffekt) ab. In einer theoretischen Erweiterung der herangezogenen theoretischen Modelle wurde argumentiert, dass das Zusammenwirken von elterlicher Bildungsentscheidung, institutionellen Regelungen des Bildungsübergangs und der Neigung wie Kompetenz der Eltern, Diskrepanzen zwischen ihrem Schulwunsch und den schulischen Bildungsempfehlungen „verarbeiten“ zu können, dann im tatsächlichen Bildungsübergang resultiert. Im Aggregat bringt die Vielzahl dieser Entscheidungs- und Übergangsprozesse das zu erklärende Phänomen der herkunftsabhängigen Bildungsungleichheit hervor.

Für die empirische Analyse wurde ein zweistufiges Design entwickelt, in dem zu-

<sup>16</sup> Das erklärt auch den hier aus Platzgründen nicht dokumentierten, heute wohl noch gültigen Sachverhalt, dass sich Bildungsübergänge in Berlin und Niedersachsen nicht voneinander unterscheiden, während der Übergang in Baden-Württemberg restriktiv und in Nordrhein-Westfalen weniger rigide gehandhabt wurde und wohl noch wird. Nach Ansicht von Jürgens (1989: 390) führte diese „Freigabe des Elternwillens“ teilweise zu stark veränderten Übergangsquoten und hatte zur Folge, dass die Hauptschule bei gleichzeitigem Anstieg des Zulaufs zur Realschule und zum Gymnasium deutliche Verluste hinnehmen musste. Diese Befunde zeigen aber auch, dass das Bildungsangebot wie Strukturen und institutionelle Regelungen des Schulsystems sowohl die perzipierten Handlungsalternativen vorselektiert als auch eine strukturierende Wirkung auf den Bildungsübergang hat. In dieser Hinsicht hat sicherlich die in der vorliegenden Studie außer Acht gelassene Gesamtschule für bildungsmäßig benachteiligte Schichten eine entlastende Funktion bei der Wahl des Bildungswegs. Ferner bietet sie eine Alternative, wenn die schulischen Leistungen des Kindes für den sofortigen Übergang auf das Gymnasium unzureichend sind, die Eltern über den weiteren Bildungsweg des Kindes versichert sind und sie sich die Option offen halten wollen, später einen Schulformwechsel vorzunehmen.

nächst die Determinanten der elterlichen Bildungsentscheidung und danach die Prozesse des Bildungsübergangs berücksichtigt werden. Die empirischen Analysen basieren auf Panel-Daten des Konstanzer Projektes über Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien (Fauser 1983, 1984). Für die Kontrolle der klassenspezifischen Variationen für die Determinanten der Bildungsentscheidung und des Bildungsübergangs wurde die Logik des zweistufigen Verfahrens von Heckman (1979) angewandt. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine sparsame kausale Modellierung von sozial selektiven Entscheidungsprozessen und ihren Auswirkungen auf Bildungsübergänge.

Insgesamt unterstützen die empirischen Befunde die mit den werterwartungstheoretischen Ansätzen beschriebenen Mechanismen und Prozesse der Bildungsungleichheit. Subjektiv bewertete Vor- und Nachteile höherer Bildung und die erwartete Wahrscheinlichkeit für einen Bildungserfolg sind entscheidende, zwischen den sozialen Klassen variierende Determinanten der elterlichen Bildungsentscheidung. In der empirischen Analyse hat es sich aber auch bestätigt, dass das theoretische Grundmodell der Werterwartungstheorie allein nicht ausreicht, um das Phänomen der Bildungsungleichheit umfassend zu erklären. Bewährt hat sich die theoretische Erweiterung der SEU-Modelle, wonach die elterliche Bildungsentscheidung eine notwendige Voraussetzung für Bildungsungleichheit ist. Aber erst das dynamische Wechselspiel zwischen elterlicher Bildungsabsicht und Selektion durch das Bildungssystem, mit der in theoretischer Hinsicht die Verbindung zwischen individueller und struktureller Ebene hergestellt wird, ergibt in der Konsequenz das zu erklärende Phänomen.

Wie lässt sich nun erklären, dass die soziale Öffnung des Bildungswesens und die Bildungsexpansion kaum die intergenerationale Reproduktion von Bildungsungleichheit verringert hat? Eine mögliche Erklärung ist die zeitliche Variation im wahrgenommenen Bildungsnutzen (vgl. Müller und Haun 1994: 7). Die in der Zeit variierende Nachfrage nach höherer Bildung und die sich verändernden Bildungsrenditen schlagen sich in der Bewertung des Bildungsnutzens nieder (vgl. Helberger und Palamidis 1989; Müller und Haun 1994). Der Effekt zeitlich variierender Bildungsrenditen dürfte für niedrige Klassen sehr viel größer als in höheren Sozialschichten sein. Auch die Verunsicherung in der Bewertung des Zusammenhangs von Bildungsinvestitionen, Erwerbschancen und Arbeitsplatzsicherheit ist für die jeweiligen sozialen Klassen unterschiedlich. Sie dürfte bei den statusniedrigen Gruppen ausgeprägter sein als in den höheren Statusgruppen. Schließlich gibt es auch unterschiedliche Bewertungen bei den indirekten Kosten für eine längere Ausbildung der Kinder. Die Opportunitäts- und Transaktionskosten sind für niedrige Sozialschichten offensichtlich höher als für positiv privilegierte Klassen.

Gestiegene Bildungsaspirationen bei den Eltern, die zunehmende Bedeutung der beruflichen Verwertbarkeit und Nachfrage nach höherer Bildung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie die Bildungswerbung der höheren Schule haben sicherlich dazu geführt, dass die Hauptschule nicht mehr die „hauptsächliche“ Schullaufbahn ist. Der dabei zu Grunde liegende Prozess der ‚self-fulfilling prophecy‘ (z.B. Fehlbeurteilung des Stellenwerts von Hauptschule) (Merton 1995) und der Orientierung am Bildungsverhalten von anderen im Sinne des ‚threshold model of collective behavior‘ (Vermeidung von Hauptschule wegen grassierendem Schülerschwund in der Hauptschule) (Granovetter 1978) verläuft dabei zu Ungunsten der Hauptschule. In die

Hauptschule werden dann zunehmend diejenigen Schüler verdrängt, die auf Grund von primären Herkunftseffekten den Standards weiterführender Schulen nicht entsprechen können.

Diese Interpretationen korrespondieren mit der Sichtweise von Goldthorpe (1996) oder von Breen und Goldthorpe (1997). Die Persistenz klassenspezifischer Bildungsungleichheiten trotz Bildungsexpansion und Schulreformen liegt den Autoren zufolge in der Konstanz der Balance zwischen Nutzen und Kosten zwischen den Klassen. Dadurch, dass die Kosten-Nutzen-Relationen innerhalb der einzelnen Sozialschichten relativ stabil geblieben sind, blieb auch bei einem „Fahrstuhleffekt der Höherqualifizierung“ das Verhältnis zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten konstant (Goldthorpe 1996: 492). Die soziale Ungleichheit, die eine Klassengesellschaft charakterisiert, verstärkt sich nach subjektiven Beurteilungen von Kosten und Nutzen über rationale Anpassungsstrategien an gegebene Ressourcen, Gelegenheiten und Beschränkungen über die intergenerationale Weitergabe von Bildungschancen. Bloße Bildungswerbung und selektive Anreize für Bildungsbeteiligung sind deswegen, wie Mayer und Müller (1976) zeigten, relativ wirkungslos für die Anhebung elterlicher Bildungsaspirationen und Aufhebung klassenspezifischer Bildungsentscheidungen. Veränderungen der materiellen Entscheidungsgrundlagen (z.B. Veränderung der Bildungspräferenzen durch institutionelle Veränderungen) wären bildungspolitisch gesehen erfolgreicher, weil sich die bildungsmäßigen Interessen der Menschen zwangsläufig mit der institutionellen Struktur der Gesellschaft und des Bildungsangebots ändern. Um diese Mechanismen und Prozesse aber letztlich in ihrer Bedeutung beurteilen zu können, bedarf es einer Längsschnittuntersuchung von klassenspezifischen Bildungsentscheidungen und Bildungsübergängen.

Erst aus einer dynamischen Perspektive und mit einem Längsschnittdesign können die werterwartungstheoretischen Modelle rationaler Bildungsentscheidung theoretisch weiterentwickelt und in angemessener Weise empirisch überprüft werden. Die bislang noch spärlich vorliegenden empirischen Anwendungen in der Bildungsforschung zeigen, dass es in der Zukunft darauf ankommen wird, die Mechanismen von sozialen Prozessen genauer zu messen und empirisch zu analysieren, um die Entstehung und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit zu verstehen. Dazu ist es notwendig, und hier folgen wir dem Vorschlag von Blossfeld und Müller (1996: 398) oder Manski (1995: 103), zukünftig die zentralen Determinanten und Mechanismen individueller Wahlentscheidungen präziser und vor allem zeitbezogen zu erheben. Denn nunmehr ist es offensichtlich, „dass die simultane dynamische Messung der Präferenzen und Verhaltensweisen der einzig gangbare empirische Weg zur Überprüfung von Rational Choice Modellen ist“ (Blossfeld und Müller 1996: 398).

## Literatur

- 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, und Klaus Schömann, 1999: Berufliche Weiterbildung und Einkommenschancen im Lebensverlauf – empirische Befunde für Frauen und Männer in West- und Ostdeutschland. S. 93–121 in: Doris Beer, Bernd Frick, Renate Neubäumer und Werner Sesselmeier (Hg.): *Ökonomische Konsequenzen beruflicher Aus- und Weiterbildung*. München/Meering: Hampp.
- Blossfeld, Hans-Peter, und Ralf Müller, 1996: Sozialstrukturanalyse, Rational Choice Theorie und die Rolle der Zeit, *Soziale Welt* 47: 382–400.
- Blossfeld, Hans-Peter, und Yossi Shavit, 1993: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25–52.
- Boudon, Raymond, 1974: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Breen, Richard, und John H. Goldthorpe, 1997: Explaining Educational Differentials, *Rationality and Society* 9: 275–305.
- Ditton, Hartmut, 1992: *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Engelhardt, Henriette, 1999: Lineare Regression mit Selektion: Möglichkeiten und Grenzen der Heckman-Korrektur, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51: 706–723.
- Erikson, Robert, und John H. Goldthorpe, 1992: *The Constant Flux*. Oxford: Clarendon Press.
- 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.
- Esser, Hartmut, 1999: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fauser, Richard, 1983: Bildungserwartungen von Eltern für ihre Kinder. Familiäre Faktoren für Schulwünsche vor dem Übergang in den Sekundarbereich. Arbeitsbericht 7 – Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien. Konstanz: Universität Konstanz.
- Fauser, Richard, 1984: Der Übergang auf weiterführende Schulen. Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen. Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien. Abschlußbericht 1. Konstanz: Universität Konstanz.
- Fishbein, Martin, und Icek Ajzen, 1975: *Belief, Attitude, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass.: Addison Wessley.
- Friedrichs, Jürgen, Martin Stolle und Gudrun Engelbrecht, 1993: Rational Choice-Theorie: Probleme der Operationalisierung, *Zeitschrift für Soziologie* 22: 2–15.
- 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: 481–501.
- Granovetter, Mark, 1978: Threshold Models of Collective Behavior, *American Journal of Sociology* 83: 1420–1443.
- Heckman, James J., 1979: Sample Selection Bias as a Specification Error, *Econometrica* 47: 153–61.
- Heckman, James J., 1997: Instrumental Variables. A Study of Implicit Behavioral Assumptions Used in Making Program Evaluations, *The Journal of Human Resources* 32: 441–462.
- Helberger, Christof, und Helene Palamidis, 1989: Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. S. 205–220 in: Peter A. Döring, Horst Weishaupt und Manfred Weiß (Hg.): *Bildung in sozioökonomischer Sicht*. Frankfurt a.M.: Böhlau.
- Henz, Ursula, und Ineke Maas, 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605–633.
- Jürgens, Eiko, 1989: Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden! Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem, *Die deutsche Schule* 81: 388–400.
- Jürgens, Hans W., und Wolfgang Lengsfeld, 1977: *Der Einfluß des Elternhauses auf den Bildungsweg der Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Köhler, Helmut*, 1992: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte 53).
- Kristen, Cornelia*, 1998: Bildung als Entscheidung: Eine Bestandsaufnahme der theoretischen Beiträge und die Entwicklung eines allgemeinen Modells. Universität Mannheim: Diplom-Arbeit.
- Long, J. Scott*, 1997: Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables. Thousand Oaks: Sage.
- Mare, Robert*, 1981: Change and Stability in Educational Stratification, *American Sociological Review* 46: 72–87.
- Mayer, Karl Ulrich*, und *Walter Müller*, 1976: Soziale Ungleichheit, Prozesse der Statuszuweisung und Legitimitätsglaube. S. 108–134 in: *Karl H. Hörning* (Hg.): Soziale Ungleichheit. Darmstadt: Luchterhand.
- Merton, Robert K.*, 1995: Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin: de Gruyter.
- Meulemann, Heiner*, 1985: Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt a.M: Campus.
- Müller, Walter*, und *Dietmar Haun*, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–42.
- Urban, Dieter*, 1993: Logit-Analyse. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Wiese, Wilhelm*, 1986: Schulische Umwelt und Chancenverteilung, *Zeitschrift für Soziologie* 15: 188–209.

*Korrespondenzanschrift:* Dr. Rolf Becker, Technische Universität Dresden, Institut für Soziologie, Mommsenstraße 13, D-01069 Dresden  
*E-Mail:* becker-r@rcs.urz.tu-dresden.de

## Anhang

Tabelle A-1: Klassenlage und Intentionen für die weitere Schullaufbahn im Jahre 1982 (Probit-Regression; in Klammern: Standardfehler der Regressionskoeffizienten)

	Bildungs- intention	Berufs- aussichten	Status- haltung	Status- verlust	Schulische Leistung	Kosten
Konstante	-0.736*** (0.172)	0.019 (0.155)	0.736*** (0.172)	-0.736*** (0.172)	-0.502** (0.163)	0.375* (0.159)
Facharbeiter	0.255 (0.190)	-0.315 (0.207)	0.271 (0.196)	-0.255 (0.196)	0.125 (0.182)	-0.311 (0.178)
Vorarbeiter	0.257 (0.244)	-0.043 (0.174)	-0.005 (0.252)	0.005 (0.254)	0.088 (0.237)	-0.240 (0.232)
Meister und Poliere	0.675** (0.235)	-0.019 (0.2285)	0.242 (0.257)	-0.178 (0.254)	0.441* (0.229)	-0.062 (0.228)
Landwirte	0.219 (0.223)	-0.080 (0.223)	-0.185 (0.223)	0.284 (0.222)	0.145 (0.214)	0.947*** (0.247)
Einfache Angestellte	0.714** (0.239)	-0.218 (0.228)	0.342 (0.268)	-0.267 (0.264)	0.303 (0.233)	-0.039 (0.233)
Mittlere Angestellte	1.172*** (0.184)	-0.052 (0.168)	0.580** (0.194)	-0.286 (0.189)	0.550** (0.175)	-0.010 (0.173)
Leitende Angestellte	1.488*** (0.191)	-0.037 (0.172)	0.658** (0.203)	0.335+ (0.188)	0.791*** (0.180)	0.156 (0.178)
Einfacher und Mittlerer Dienst	0.887*** (0.203)	0.018 (0.189)	0.480* (0.224)	-0.442* (0.222)	0.179 (0.197)	0.029 (0.195)
Gehobener Dienst	1.739*** (0.207)	-0.218 (0.183)	0.516* (0.215)	0.385* (0.198)	1.049*** (0.192)	0.259 (0.190)
Höherer Dienst	2.147*** (0.232)	-0.321 (0.189)	0.839*** (0.243)	1.573*** (0.210)	0.960*** (0.197)	0.462* (0.200)
Kleine und mittlere Selbständige	0.976*** (0.194)	-0.128 (0.179)	0.475* (0.209)	-0.328 (0.204)	0.599** (0.186)	0.127 (0.185)
Professionen	2.531*** (0.360)	-0.042 (0.229)	1.356** (0.439)	1.645*** (0.261)	1.107*** (0.243)	0.764** (0.268)
Versorgungsklasse	0.526+ (0.272)	-0.301 (0.262)	0.125 (0.295)	0.306 (0.276)	-0.087 (0.276)	-0.093 (0.265)
Fallzahl	1964	1964	1964	1964	1964	1964
Pseudo-R <sup>2</sup>	0.148	0.49	0.039	0.149	0.051	0.034
Chi <sup>2</sup>	391.53	13.43	57.46	346.40	138.17	84.59
Freiheitsgrade	13	13	13	13	13	13

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*  $p \leq 0.001$ ; +  $p \leq 0.1$

Quelle: ZA-Studie 1611: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien – eigene Berechnungen.



Tabelle A-2: Klassenlage und Determinanten des Übergangs auf die weiterführenden Schulen im Jahre 1983 (Multinomiale Logit-Regression bzw. Probit-Regression; in Klammern: Standardfehler der Regressionskoeffizienten)

	Real- schule	Gymna- sium	Empfehlung Realschule	Empfehlung Gymnasium
Konstante	0.233 (0.274)	-0.780* (0.364)	-0.375* (0.159)	-0.788*** (0.174)
Facharbeiter	0.430 (0.314)	0.870* (0.403)	0.050 (0.178)	0.235 (0.193)
Vorarbeiter	0.357 (0.432)	1.031* (0.509)	0.240 (0.232)	0.113 (0.252)
Meister, Poliere	0.659 (0.439)	1.291* (0.516)	0.189 (0.227)	0.342 (0.241)
Landwirte	-0.454 (0.376)	0.473 (0.449)	0.140 (0.210)	0.303 (0.224)
Einfache Angestellte	0.383 (0.451)	1.431** (0.509)	0.131 (0.232)	0.498* (0.242)
Mittlere Angestellte	1.395*** (0.353)	3.036*** (0.423)	-0.101 (0.173)	0.714*** (0.186)
Leitende Angestellte	0.875* (0.376)	3.098*** (0.433)	-0.351* (0.179)	0.815*** (0.190)
Einfacher oder Mittlerer Dienst	0.644+ (0.378)	1.879*** (0.443)	-0.069 (0.195)	0.503* (0.206)
Gehobener Dienst	1.386** (0.524)	3.894*** (0.554)	-0.450* (0.193)	1.201*** (0.200)
Höherer Dienst	0.693 (0.652)	4.222*** (0.625)	-0.903*** (0.215)	1.286*** (0.207)
Kleine und mittlere Selbständige			-0.056 (0.185)	0.626** (0.196)
Professionen			-0.764** (0.268)	1.392*** (0.251)
Selbständige und Professionen	0.990** (0.366)	2.726*** (0.430)		
Versorgungsklasse	0.604 (0.529)	1.399* (0.594)	0.093 (0.265)	0.113 (0.286)
Fallzahl	1964		1964	1964
Pseudo-R <sup>2</sup>	0.105		0.034	0.058
Chi <sup>2</sup>	397.18		82.51	158.09
Freiheitsgrade	24		13	13

\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*  $p \leq 0.001$ ; +  $p \leq 0.1$

Quelle: ZA-Studie 1611: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien – eigene Berechnungen.