

DER BEITRAG DER THEORIE SUBJEKTIVER WERTERWARTUNG
UND ANDERER RC-THEORIEN ZUR ERKLÄRUNG DER
HERKUNFTSBEDINGTEN BILDUNGSCHANCEN UND
BILDUNGSUNGLEICHHEIT

Eine Antwort auf den Diskussionsbeitrag von Max Haller

Rolf Becker

Zusammenfassung: In seiner kritischen Würdigung meines Beitrags über den Zusammenhang von Klassenlage, Bildungsentscheidung und Bildungsungleichheit versucht Haller kritische Aspekte der angewandten RC-Theorien zu thematisieren. Dabei wird offenkundig, dass seine Einwände auf Missverständnissen theoretischer und methodisch-statistischer Natur beruhen.

In seiner kritischen Diskussion versucht Max Haller, ausgehend von meinem Beitrag „Klassenlage und Bildungsentscheidungen“ (Becker 2000a), seine bekannten Einwände und Vorbehalte gegenüber dem Rational Choice-Ansatz, insbesondere der werterwartungstheoretischen Variante von Esser (1999), zu bekräftigen (vgl. Haller 1999; siehe auch Hartmann 2000). Abgesehen davon, dass die in meinem Beitrag angeführten RC-Theorien institutionell-strukturelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems und gesellschaftlicher Verhältnisse übersehen haben sollen, wird von Haller (2001) angemerkt, dass die geringe statistische Erklärungskraft des Modells der elterlichen Bildungsentscheidung als auch der vergleichsweise geringe Effekt der elterlichen Bildungsentscheidung auf den tatsächlich vollzogenen Bildungsübergang am Ende der Grundschulzeit die eng gesteckten Grenzen der RC-Theorien aufweisen. Des Weiteren wird dann – ausgehend von Einwänden gegenüber der Datenqualität und von einer spekulativen Interpretation der Interviewsituation – der Schluss gezogen, eine Anwendung der RC-Theorie sei im Grunde nicht möglich. Zur Unterstützung seiner Argumentation führt Haller zwei Studien an, die jedoch wegen ihrer theoretischen und methodischen Schwächen wenig hilfreich sind, die grundsätzlichen Probleme der theoretischen Erklärung von Bildungsungleichheit zu diskutieren. Insgesamt offenbaren sich in seiner Darstellung sowohl theoretische Defizite genereller Natur als auch methodisch-statistische Missverständnisse. In der folgenden Antwort werde ich in aller Kürze die von Haller dargestellten Sachverhalte kritisch beleuchten und gegebenenfalls richtig stellen.

I. Theoretische Missverständnisse

Die von mir vorgeschlagene Theorie der Bildungsübergänge am Ende der Grundschule geht davon aus, dass sich Eltern zunächst für eine bestimmte Schullaufbahn entschei-

den und dann der Übergang auf die weiterführenden Schullaufbahnen erfolgt, wobei das Ergebnis sowohl von institutionellen Voraussetzungen, als auch der Reaktion der Eltern auf diese mitbestimmt wird. In meinen Ausführungen habe ich zu verdeutlichen versucht, dass diese Sichtweise sehr wohl kompatibel mit den angeführten RC-Theorien ist, wenn es darum geht, die Mechanismen der elterlichen Bildungsentscheidung und des tatsächlichen Vollzugs des Bildungsübergangs zu benennen und empirisch zu überprüfen (vgl. Erikson und Jonsson 1996; Müller und Haun 1994). Nach der SEU-Theorie sind menschliche Entscheidungen und das soziale Handeln in situative Kontexte eingebettet und Menschen orientieren sich in ihren Entscheidungen und in ihrem Handeln daran – so z.B. am Bildungsangebot, an der Rolle von Bildungspatenten für den Lebensverlauf und an den institutionellen Bedingungen des Bildungswesens. Das Handeln von Personen ist als Resultat einer Handlungsentscheidung zu verstehen, die an der subjektiven Wahrnehmung und subjektiven Interpretation der aktuellen Situation orientiert ist, erwartete Konsequenzen der jeweiligen Handlung in Rechnung stellt und auf bestimmten, situational erzeugten und aktualisierten Deutungen und Präferenzen beruht. Dabei greifen Individuen selbstreferentiell auf Erfahrungen und Ressourcen zurück, die sie selbst zuvor in ihrem Lebenslauf erworben haben (Huinink 1995). Fortzusetzende Familientraditionen, Erwartungen der Bezugspersonen in der sozialen Klasse, Lebenspläne und vieles mehr (Meulemann 1985) können beim Evaluations- und Entscheidungsprozeß unter Unsicherheit hilfreich sein, so dass dieser dann mehr oder weniger bewusst und routinisiert vonstatten geht (vgl. Esser 1999). Gemäß ihrer *subjektiven Rationalität* wählen dann Individuen relativ zu ihren subjektiven Vorstellungen, subjektiven Wahrnehmungen, die gemessen an objektiven Tatsachen verzerrt und objektiv falsch sein können, und ihren verfügbaren, subjektiv bewerteten Ressourcen die ihnen am vernünftigsten oder vorteilhaftesten erscheinende Handlung aus. Hiermit sollte verdeutlicht werden, dass ich in meinem Beitrag sozialpsychologisch unterfütterte und durchaus interpretative Komponenten beinhaltende RC-Varianten angewandt habe, und nicht die überkommene und mitunter zu Recht kritisierte *ökonomistische Variante*, die Haller (1999) offensichtlich immer noch im Visier hat.

Übertragen auf unseren Sachverhalt orientieren sich Eltern bei ihrer Bildungsentscheidung auch an strukturellen und institutionellen Opportunitäten und Restriktionen, die Haller am Ende seiner Würdigung nochmals hervorhebt (vgl. Becker 2000a: 453, Fußnote 3). D.h. sie orientieren sich an gesellschaftlichen Verhältnissen (z.B. Arbeitsmarktentwicklung) und an sozialen Beziehungen (z.B. Erwartungen anderer Personen) und unterliegen dabei den Einflüssen unterschiedlicher Institutionen, Organisationen und gesellschaftlicher Ordnungen (Meulemann 1985; Becker 2000b, 2000c). Selbstverständlich schließen die Eltern die Rolle der Grundschulempfehlung in ihren Evaluations- und Entscheidungsprozess mit ein, aber können die Auswirkung dieser nur bedingt kontrollieren. Sie berücksichtigen auch das regionale Angebot an weiterführenden Schulen. All dies berücksichtigen RC-Theorien als *Opportunitäten* und *Restriktionen*. Aber ausgehend von ihren Präferenzen und Ressourcen unterscheiden sich die einzelnen sozialen Klassen bei der Bildungsentscheidung unter den gegebenen Restriktionen. Wie bei der regionalen Verteilung des Wohnortes gibt es auch eine soziale Selektivität der Bezugspersonen der Kinder, ihren „peers“. Höhere Sozialschichten leben eher in den größeren Orten mit einem ausgeprägten Bildungsangebot; Kamerad-

und Freundschaften sind sozial homogen, und Eltern aus höheren Sozialschichten nehmen eher aktiv am Schulgeschehen teil. Aber letztlich sind es die Eltern und – je nach Alter der Kinder – auch die Jugendlichen, die über ihren weiteren Bildungsweg entscheiden, und das auch bei sozialstrukturell und institutionell vorselektierten Möglichkeiten (vgl. Becker 2000c und 2000d).

Aber es gibt auch einen weiteren Grund, die Rolle der Grundschulempfehlung gesondert zu betrachten, die mit den angeführten RC-Ansätzen vereinbar ist. Zunächst erklärt der institutionelle Faktor „Grundschulempfehlung“ die herkunftsbedingte Bildungsungleichheit in keiner Weise. Er gibt nur den trivialen Fakt wieder, dass bestimmte institutionalisierte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit ein Schulkind auf eine bestimmte Schullaufbahn wechseln kann. Die Grundschulempfehlung basiert auf den vorliegenden Schulleistungen und der Einschätzung des Grundschullehrers über den zukünftigen Bildungserfolg des Schulkindes. Im Grunde genommen wird aber nur das evaluiert, was Boudon (1974) in seiner RC-Theorie den „*primären Herkunftseffekt*“ nennt, während die elterliche Bildungsentscheidung als „*sekundärer Herkunftseffekt*“ bezeichnet wird. Darauf stützen sich alle weiteren RC-Theorien der herkunftsbedingten Bildungsungleichheit. Angesichts unserer empirischen Befunde spielt bei einem frühen und daher auch konsequenzenreichen Bildungsübergang der primäre Herkunftseffekt – also die frühkindliche Sozialisation im Elternhaus und ihre Auswirkung auf die schulische Performanz des Kindes – eine herausragende Rolle für die Bildungschancen. Es ist also für das Aggregat davon auszugehen, dass solche institutionellen Regelungen unbeabsichtigt vorhandene Bildungsbenachteiligungen verstärken können (vgl. Erikson und Jonsson 1996).

II. Methodisch-statistische Missverständnisse

1. Ein weiterer Einwand von Haller ist die geringe statistisch erklärte Varianz bei den Modellen elterlicher Bildungsentscheidung. Zum einen ist zu bedenken, dass das Pseudo-R² von McFadden ein überaus konservatives Gütemaß statistischer Modellierung ist. Werte von 0,2 bis 0,4 sind hervorragende Werte für sozialstrukturelle Fragestellungen. Zum anderen hat sie einen datentechnischen Grund. Obwohl die elterliche Bildungsentscheidung ein Prozess in der Zeit ist, und für die Untersuchung von Prozessen daher Längsschnittdaten notwendig sind (vgl. Becker 2000a: 470), konnte ich lediglich Querschnittdaten für zwei Zeitpunkte verwenden. All diejenigen Eltern, die ihren Evaluations- und Entscheidungsprozess noch nicht abgeschlossen hatten, wurden für die statistischen Analysen nicht berücksichtigt. Weil vor allem bei Eltern aus unteren Sozialschichten der von vielen Unsicherheiten geprägte Evaluationsprozess offensichtlich länger dauert, und die endgültige Entscheidung daher bei einer einmaligen Querschnittserhebung in frühen Phasen des gesamten Prozesses oftmals nicht erfasst wird, haben wir es auf Grund dieses Zensierungsproblems mit unter Umständen erheblich verzerrten Daten zu tun (vgl. Becker 2000b, 2000c). Aus diesem erhebungstechnischen Problem kann jedoch nicht – wie Haller (2001) dies tut – geschlossen werden, dass „viele Eltern ... nicht in einem Kosten-Nutzen-Bezugsrahmen“ denken. In Bevölkerungsumfragen wird für untere Sozialschichten generell eine Unterausschöp-

fung festgestellt, die auf verschiedenen Formen der Nichterreichbarkeit und des Non-responses beruht (Schnell 1991). Die These von Haller (2001), dass statushöhere Eltern eher in solchen Kosten-Nutzen-Kategorien denken und wegen sozialer Erwünschtheit eher antworten, ist wenig plausibel. Plausibler scheint mir, dass in Abhängigkeit vom Entscheidungsgegenstand klassendifferenzierende wie zeitabhängige Prozesse der Evaluation und Entscheidung vonstatten gehen, die bei der Datenerhebung und der Anlage des Analysedesigns zu berücksichtigen sind. All dies spricht für die Verwendung von Längsschnittdaten, die geeignet sind, RC-Theorien empirisch zu überprüfen, aber nicht gegen die herangezogenen RC-Theorien (vgl. Blossfeld 1996).

2. Bei der Variablen „Intention für das Gymnasium“ in Tabelle 2 meines Beitrages (S. 466) handelt es sich nicht – wie Haller (2001) vermutet – um den *pauschalen* Schulwunsch der Eltern. Es handelt sich um das Resultat der elterlichen Bildungsentscheidung. Da dieses Resultat die einzelnen Determinanten der Bildungsentscheidung beinhaltet, wird auf diesem Wege die Struktur und Dynamik der Bildungsentscheidung beim tatsächlichen Vollzug des Bildungsübergangs berücksichtigt. Die zuvor geschätzten und in Tabelle 1 (S. 464) dokumentierten Auswirkungen der Beträge der subjektiv erwarteten Vor- und Nachteile höherer Bildung sowie der subjektiv erwarteten Wahrscheinlichkeiten für das Eintreten dieser Vor- und Nachteile auf die klassenspezifische Bildungsentscheidung wurden herangezogen, um die Variable „Intention für das Gymnasium“ zu bilden (siehe Abbildung 2 in Becker 2000: 462). Dieses Vorgehen ist m.E. eleganter als ein pfadanalytisches Modell, zumal deutlich weniger Koeffizienten zu schätzen sind, als dies bei der von Haller präferierten Pfadanalyse der Fall gewesen wäre (vgl. Becker 2000a: 461, Fußnote 11). Damit werden die Auswirkungen des „kalkulierten Kosten-Nutzen-Rahmens“ (Haller 2001) auf den tatsächlichen Bildungsübergang berücksichtigt.

3. Bei der Tabelle A im Diskussionsbeitrag von Haller (2001) handelt es sich um standardisierte Effektkoeffizienten und nicht – wie (irrtümlich?) in der Fußnote angemerkt – um Pseudo-R²-Werte nach McFadden. Demnach steigt die Chance, dass ein Kind auf das Gymnasium überwechselt, um das 3,75fache, wenn die Intention der Eltern für das Gymnasium um eine Standardabweichung dieser Variablen steigt. Der überaus ausgeprägte Effekt von 5,1 für die Grundschulempfehlung zu Gunsten des Gymnasiums zeigt, dass der durch die Grundschule evaluierte und durch die RC-Theorie erklärte primäre Herkunftseffekt ebenso bedeutend ist. Was die Verbesserung der Schätzgüte anbelangt, so beträgt der Pseudo-R²-Wert 0,181, wenn lediglich die elterliche Bildungsentscheidung berücksichtigt wird und der Beitrag der institutionell-strukturellen Faktoren (Grundschulempfehlung und Grundschulempfehlung) nur unwesentlich höher bei 0,215 liegt. Die elterliche Bildungsentscheidung ist also ein notwendiger Bestandteil, um die Bildungsungleichheit theoretisch zu erklären und empirisch zu beschreiben. Im statistischen Sinne „erklärt“ die SEU-Theorie einen großen Teil der klassendifferenzierenden Bildungsübergänge. Es ist zu erwarten, dass mit angemesseneren Daten statistisch bessere Modellanpassungen gelingen.

Literatur

- Becker, Rolf, 2000a: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450–474.
- Becker, Rolf, 2000b: Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Heft 3: 447–479.
- Becker, Rolf, 2000c: Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland. Eine empirische Anwendung der Humankapital- und Werterwartungstheorie am Beispiel sächsischer Abiturienten in den Jahren 1996 und 1998, *Mitteilungen aus der Arbeitsmarktforschung* 33: 261–276.
- Becker, Rolf, 2000d: Studierbereitschaft und Wahl von ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern. Eine empirische Untersuchung sächsischer Abiturienten der Abschlußjahrgänge 1996, 1998 und 2000. WZB-Discussionpaper FS I 00-210, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1996: Macro-sociology, Rational Choice Theory, and Time. A Theoretical Perspective on the Empirical Analysis of Social Processes, *European Sociological Review* 12: 181–206.
- Boudon, Raymond, 1974: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- 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./New York: Campus.
- Haller, Max, 1999: *Soziologische Theorie im systematisch-kritischen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Haller, Max, 2001: Erklärt die Rational Choice-Theorie die Ungleichheit der Bildungschancen. Kritische Diskussion eines Beitrags von Rolf Becker, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53: 569–574.
- Hartmann, Peter H., 2000: Literaturbesprechung von „Max Haller: Soziologische Theorie im systematisch-kritischen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 799–801.
- Huinink, Johannes, 1995: *Warum noch Familie?* Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Meulemann, Heiner, 1985: *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Müller, Walter, und Dietmar Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–42.
- Schnell, Rainer, 1991: Wer ist das Volk? Zur faktischen Grundgesamtheit bei „allgemeinen Bevölkerungsumfragen“: Undercoverage, Schwererreichbare und Nichtbefragbare, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43: 106–137.

Korrespondenzanschrift: PD Dr. Rolf Becker, Technische Universität Dresden, Institut für Soziologie, Mommsenstrasse 13, D-01069 Dresden

E-Mail: becker-r@rzs.urz.tu-dresden.de