

Steffen Hillmert

Bildungsentscheidungen und Unsicherheit

Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs

Zusammenfassung

In gesellschaftlichen wie sozialwissenschaftlichen Diskussionen rücken Phänomene der Unsicherheit zunehmend ins Blickfeld, auch in Bezug auf das Bildungsverhalten. Allerdings ist das Themenfeld Unsicherheit sehr heterogen. Der vorliegende Beitrag liefert einen Überblick über ausgewählte soziologische Zusammenhänge mit Unsicherheiten im Rahmen von Bildungsprozessen und -entscheidungen. Hierfür wird zunächst auf Grundelemente theoretischer Modelle der Bildungsentscheidung zurückgegriffen, die zur schematischen Erklärung sozialer Unterschiede im Bildungsverhalten verwendet worden sind. Daran anknüpfend werden Erweiterungen diskutiert, mit deren Hilfe die Bedeutung gesellschaftlicher Unsicherheiten für Bildungsverläufe besser erfasst werden kann. Diese Erweiterungen betreffen insbesondere die Rolle von Institutionen, die dynamische Erfassung von Lebensverläufen und Entscheidungsprozessen und die empirische Analyse des konkreten Entscheidungsverhaltens in sozialen Kontexten.

Schlüsselwörter: Unsicherheit; Bildung; Entscheidung; Lebensverlauf; Institutionen

Summary

Educational Decisions and Insecurity: Sociological aspects of a multi-layer context

In both society and the social sciences, phenomena of insecurity have become a major issue of discussion. This also applies to the field of education. The notion of insecurity as a field of research is, however, rather heterogeneous. This paper gives an overview on selected sociological connections between insecurities and educational behavior. It draws upon theoretical models of educational decisions which have been developed to explain social differences in educational behavior. On this basis, the paper outlines extensions to these models which facilitate an improvement to studies on the impact of societal insecurities on educational careers. These extensions are mainly concerned with the role of institutions, the dynamic relationship between educational decisions and the life-course, and an empirical analysis of concrete decision-based behavior in social contexts.

Keywords: insecurity; education; decisions; life-course; institutions

1 Einleitung

In gesellschaftlichen wie in sozialwissenschaftlichen Diskussionen haben Phänomene der Unsicherheit in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit erhalten. Dabei wird häufig eine generelle Zunahme von Unsicherheit als gesellschaftlicher Trend identifiziert.

Es werden soziale Unsicherheiten angesprochen, die sich in institutionellen Veränderungen und vor allem in biografisch erlebten und gleichzeitig entscheidungsbezogenen Unsicherheiten zeigen (vgl. BECK 1986). Bisweilen wird in der Unsicherheit das zentrale Problem (post-)moderner, marktbezogener Gesellschaften gesehen (vgl. BAUMAN 1999).

Auch Bildung und Erziehung sind von dieser Diskussion beeinflusst (vgl. etwa HELSPER/HÖRSTER/KADE 2003). Wie Lebensverläufe allgemein gelten Bildungsverläufe als zunehmend entscheidungsabhängig und risikoreich (vgl. BECK/BECK-GERNSHEIM 1994). Wie aber ‚übersetzen‘ sich gesellschaftliche Unsicherheiten in Bildungsverläufe? Wie und warum wirken sich beispielsweise Unsicherheiten auf dem Arbeitsmarkt auf die Struktur von Bildungskarrieren aus? Der vorliegende Beitrag diskutiert, wie solche Fragen konzeptionell besser verstanden und analysiert werden können. Er fokussiert auf die Rolle verschiedener Arten von Unsicherheiten, die im Zusammenhang mit individuellen Bildungsentscheidungen und daraus resultierenden Bildungsverläufen stehen, um soziale Zusammenhänge mit diesen Unsicherheiten präzisieren zu können. Da es eine große Heterogenität im Verständnis des Begriffs der Unsicherheit, in der angenommenen Relevanz dieser Unsicherheit sowie in ihrer Bewertung gibt, liefert der Beitrag gleichzeitig einen Überblick über verschiedene soziologische Überlegungen in diesem Bereich.

Hierfür wird in Kapitel 2 zunächst auf Grundelemente von Modellen rationaler Bildungsentscheidungen zur Beschreibung der individuellen Entscheidungssituation zurückgegriffen, die zur schematischen Erklärung sozialer Unterschiede im Bildungsverhalten entwickelt worden sind. Diese bieten die Vorteile formaler Klarheit und flexibler Erweiterungsmöglichkeit. In Anknüpfung daran werden in Kapitel 3 Anschlussmöglichkeiten skizziert, mit denen sozial selektive Bildungsentscheidungen und ihr Verhältnis zu subjektiv wahrgenommenen, gesellschaftlichen Unsicherheiten näher erforscht werden können, ohne Unsicherheiten als Problem zu dramatisieren. Folgende Aspekte erscheinen hier besonders wichtig: die Berücksichtigung der Rolle von Institutionen (3.1), die dynamische Erfassung von Bildungslaufbahnen und Entscheidungsprozessen innerhalb des Lebensverlaufs (3.2) und die empirische Analyse des konkreten Entscheidungsverhaltens (3.3). Den Abschluss des Beitrags (Kapitel 4) bildet ein kurzer Ausblick auf Anwendungsmöglichkeiten der empirischen Ergebnisse.

2 Grundmodelle rationaler Bildungsentscheidungen

Versteht man unter einer Entscheidung allgemein die Auswahl von Handlungsoptionen aus einer gegebenen Menge möglicher Alternativen, so lassen sich bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Entscheidungsprozessen zwei große Richtungen unterscheiden. Auf der einen Seite gibt es die eher *präskriptiv* orientierte Entscheidungslehre, die vor allem in den Wirtschaftswissenschaften beheimatet ist und gerade angesichts der Unübersichtlichkeit vieler Situationen zum möglichst rationalen Entscheiden anleiten möchte (vgl. etwa HAMMOND/KEENEY/RAIFFA 1999). Sie versucht, zu mehr Klarheit über Ziele und Alternativen zu verhelfen und den Entscheidungsprozess zu formalisieren. Auf der anderen Seite stehen die eher *deskriptiven* Verhaltens- und Entscheidungstheorien, insbesondere aus der Psychologie, die das faktische Entscheidungsverhalten der Menschen beobachten und aus ihrer subjektiven Weltsicht heraus verständlich machen möchten (vgl. etwa KAHNEMAN/SLOVIC/TVERSKY 1982). Bei diesen interessieren tat-

sächliche Strategien des Umgangs mit wahrgenommenen Unsicherheiten der Entscheidungssituation. Allerdings arbeiten auch sie i.d.R. mit Modellen der Beschreibung und Erklärung von Entscheidungen.

Der Bezug der Entscheidungstheorie zum Konzept der Unsicherheit erfolgt dabei zunächst über formale Eigenschaften offener Entscheidungssituationen. Es ist wiederholt darauf hingewiesen worden, dass Unsicherheit keine besondere Entwicklung, sondern eine normale Begleiterscheinung des Handelns ist, da Entscheidungssituationen meist komplex sind, es also mehrere Entscheidungsalternativen gibt, die sowohl in ihrer gesamten Struktur wie auch in ihren Konsequenzen nicht erkenn- oder absehbar sind. Ein wesentliches Merkmal der Komplexität von Entscheidungssituationen ist das, was man als die prinzipielle Unsicherheit über die Zukunft bezeichnen kann. Unsicherheit über die Zukunft ist also Bestandteil des Problems der unvollständigen Information in Entscheidungssituationen (vgl. EISENFÜHR/WEBER 2003). Entscheidungen werden *objektiv* immer unter Bedingungen der Unsicherheit getroffen. Niemand kann garantieren, dass die Welt morgen so sein wird wie heute bzw. dass die Vorstellungen, die heute die Grundlage der Entscheidung bilden, morgen noch Gültigkeit haben.¹ Erfahrungsgemäß unterscheidet sich aber das Ausmaß der diesbezüglich relevanten Veränderungen stark, je nach Art der Entscheidung und dem jeweiligen institutionellen, sozialen und historischen Kontext.

Bildungsentscheidungen eignen sich gut als Anwendungsfall für Entscheidungstheorien, da es sich hierbei häufig um explizite, zu festen Zeitpunkten stattfindende und formalen Regeln unterliegende Entscheidungen handelt. Insbesondere die Werterwartungstheorie (vgl. BREEN/GOLDTHORPE 1997; ESSER 1999; KRISTEN 1999) erlaubt es, erwartete Kosten und Erträge bei Bildungsentscheidungen in formalisierter und verallgemeinerter Form, d.h. für mehrere Entscheidungsalternativen und in verschiedenen Entscheidungsdimensionen, gegenüber zu stellen. Diese Modelle werden hier in Grundzügen und in beschreibender Form wiedergegeben.

Die wesentlichen Grundelemente von Modellen rationaler Bildungsentscheidungen sind:

1. der *Entscheidungsraum* der zur Wahl stehenden Alternativen,
2. die Art und die Wahrscheinlichkeit des jeweiligen *Bildungserfolgs*, sowie
3. die Art und die Wahrscheinlichkeit der jeweiligen *Bildungskonsequenzen* („Bildungsertrag“), welche im Vergleich mit den zu erwartenden *Kosten* und vor dem Hintergrund der individuellen *Präferenzen* und der individuellen Ausgangssituation bewertet werden.

Das Eintreten einzelner Konsequenzen ist nicht mit Sicherheit bekannt, deshalb handelt es sich hierbei um Entscheidungen, die unter Unsicherheit getroffen werden. Die Akteure verleihen den Alternativen modellgemäß jedoch subjektive Wahrscheinlichkeiten; insofern kann man von Entscheidungen unter Risikobedingungen sprechen (zur Abgrenzung dieser Begriffe vgl. den Stichwortbeitrag von KEINER in diesem Heft).

In der Modellvorstellung führt der Entscheider für alle Alternativen eine subjektive Kosten/Nutzen-Kalkulation durch. Es wird dann diejenige Handlungsalternative ausgewählt, die in der individuellen Situation im Hinblick auf den Erwartungswert des Nutzens optimal ist. Es handelt sich also – und dies ist ein weiteres zentrales Element – um Modelle *subjektiver* Nutzenkalkulation. Allein der subjektive Nutzen ist handlungsrelevant.

Für jedes dieser Grundelemente kann man sich nun vorstellen, dass es in vielfältigen Abhängigkeitsbeziehungen zu konkreten Bedingungen steht. So dürfte die Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs etwa abhängen von den individuellen kognitiven und materiellen Ressourcen (Bin ich für diesen Bildungsgang geeignet? Kann ich ihn mir finanziell

leisten?). Soziologisch relevant ist, dass sowohl die individuellen Voraussetzungen als auch die weiteren Entscheidungsbedingungen nicht gleich verteilt sind, sondern systematische soziale Unterschiede zu vermuten sind.

Die Theorie der rationalen Wahl formuliert eine einfache Erklärung der Persistenz sozialer Ungleichheiten bei Übergängen in weiterführende Schullaufbahnen aufgrund eigener Wahlentscheidungen (vgl. ESSER 1999), die aber nicht einer verzerrten Wahrnehmung der Realität oder allgemeinen Verhaltensdispositionen zugeschrieben werden, sondern strukturellen Bedingungen. Bildungsfernere Familien zeigen demnach eine geringere ‚Bildungsmotivation‘, da sie ihren Status auch bei einem Verzicht auf weiterführende Bildung erhalten könnten. Hier wirkt sich die ‚relative Risikoaversion‘ (vgl. BREEN/GOLDTHORPE 1997) aus, die Vermeidung eines möglichen Statusverlustes in Kombination mit unterschiedlichen Ausgangspositionen. Bildungsfernere Schichten haben zudem eine geringere Erfolgserwartung und damit eine geringere ‚Investitionsbereitschaft‘. Beides zusammen führt zu einer geringeren Bildungsbeteiligung ihrer Kinder.

Empirisch haben sich Zusammenhänge zwischen dem Bildungsverhalten und einer ganzen Reihe von Ressourcen gezeigt, die beeinflussen, inwieweit man die Möglichkeiten – im doppelten Sinne – ‚wahrnehmen‘, also erkennen und nutzen kann. Hierzu zählen neben ökonomischen Parametern (z.B. Einkommen oder Beschäftigungssicherheit der Eltern) soziales Kapital (persönliche Netzwerke der Familie, vgl. auch COLEMAN 1988), kulturelle Ressourcen, wie etwa das Freizeit- und Konsumverhalten (vgl. ASCHAFFENBURG/MAAS 1997; BAUMERT/WATERMANN/SCHÜMER 2003) oder auch das individuelle Zeitbudget. Zum anderen dürfte sich die unterschiedliche Kenntnis des Bildungssystems auswirken.

Das Entscheidungsrisiko ist ein wesentliches Merkmal in den genannten Modellen. Es zeigt sich sowohl in der Form der Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolges als auch in der Wahrscheinlichkeit des Bildungsertrags unter der Bedingung des Bildungserfolges (insbesondere: Erreichen einer bestimmten beruflichen Position, Verhinderung eines Statusverlustes). Beides kann sich auch historisch verändern.² Die Dauer ist dabei eine der wesentlichen Quellen der Unsicherheit von Bildungsprozessen. Dies gilt insbesondere in Bezug auf den sozialen Tauschwert der Bildungsergebnisse: der Nutzen der Bildung tritt zeitlich häufig deutlich nach der ‚Investition‘ ein, dafür winkt später eventuell ein höherer Ertrag. Mit Hilfe der Humankapitaltheorie (vgl. MINCER 1974; BECKER 1975) etwa lässt sich formal darstellen, wie langfristig mitunter der Zeithorizont von Ausbildungsinvestitionen angelegt ist, welche die individuelle Produktivität und damit das Einkommen erhöhen.

Individuelle Voraussetzungen und institutionelle Rahmenbedingungen charakterisieren zunächst die objektive (individuelle) Entscheidungssituation. Hinzu kommt, dass sich die objektive Wahlsituation nicht unmittelbar in die subjektive Wahrnehmung übersetzen lässt. So kann der Entscheidungsraum möglicher Alternativen subjektiv eingeschränkt sein, subjektive Chancen können sich bei gleichen objektiven Voraussetzungen unterscheiden und auch der subjektive Zeithorizont kann individuell verschieden sein (unterschiedliche ‚subjektive Diskontierung‘).³ Subjektive Verunsicherung kann dadurch entstehen, dass von unzutreffenden Voraussetzungen ausgegangen wird. Hinzu kommen möglicherweise Unklarheiten in den subjektiven Zielen und Präferenzen.

Die subjektive Unsicherheit bei Entscheidungen lässt sich aber durchaus reduzieren. Dies kann einerseits durch das Einholen von sachlichen Informationen geschehen, also explizit etwa durch die Suche nach empirischen Daten oder – weniger explizit – durch Erfahrungswissen. Sieht man von der Sonderform der Prognosen ab, so stellt diese Strategie primär auf gegenwärtige und vergangene Zustände ab, interpretiert diese aber im Hin-

blick auf Erwartungen. Dies erfolgt unter bestimmten einfachen Annahmen, wie z.B., dass eine langfristige Stabilität eines Zustands in der Vergangenheit auch für die nahe Zukunft keine dramatischen Veränderungen erwarten lässt. Anders gesagt: Es wird Vertrauen aufgebaut (vgl. auch LUHMANN 1989). Eine andere individuelle Strategie ist die Selbstbindung (vgl. ELSTER 1979), in der zu einem früheren Zeitpunkt bewusst auf die Möglichkeit späterer Entscheidungen und die mit ihnen verbundene Unsicherheiten verzichtet wird. Subjektive Entscheidungsunsicherheit wird i.d.R. bereits dadurch stark reduziert, dass ein Großteil der Komplexität der Wahlsituation gar nicht in das individuelle Bewusstsein gelangt. In neuere Theorien der rationalen Wahl ist diese Idee bereits integriert worden durch die Annahme vereinfachter Zielstrukturen (*frames*) und Mittelstrukturen (*habits*), die die Komplexität der Entscheidungssituation wesentlich vereinfachen.

Die geschilderten Modelle der (Bildungs-)Entscheidung basieren auf theoretischen Überlegungen, sind auch in ihrer Struktur sehr einfach gehalten und beziehen sich zunächst nur auf einmalige Bildungsentscheidungen. Der Vorteil für die Verwendung im Rahmen eines theoretisch angeleiteten, aber empirisch ausgerichteten Forschungsansatzes ist, dass sie sich problemlos erweitern lassen. Im Hinblick auf die eingangs aufgeworfene Fragestellung betreffen notwendige Erweiterungen insbesondere die genauere Berücksichtigung von Institutionen, die Einbettung einzelner Entscheidungen in den Lebensverlauf und die Analyse realen Entscheidungsverhaltens im sozialen Kontext.

3 Bildungsentscheidungen unter Unsicherheit in sozialen Kontexten

3.1 Institutionelle Voraussetzungen von Bildungslaufbahnen

Insbesondere von der institutionellen Struktur des Bildungssystems hängt es ab, wie ‚komplex‘ im konkreten Fall die Bildungslaufbahnen angelegt sind, an welchen Stellen also etwa über ihre Fortsetzung und weitere Richtung entschieden werden kann. Je mehr Entscheidungspunkte es in der Bildungslaufbahn gibt, umso deutlicher können sich potentiell ‚sekundäre‘ Herkunftseffekte zeigen (vgl. BOUDON 1974).

Ein besonders wichtiges Element von Bildungsinstitutionen ist die Festlegung des Verhältnisses von Selbst- und Fremdauswahl. Bildungsverläufe hängen grundsätzlich von Entscheidungen ab. Allerdings bestimmen individuelle (eigene) Entscheidungen die Gestaltung der tatsächlichen Bildungsverläufe nur zu einem gewissen Grad. Relevante Entscheidungen werden auch von anderen Instanzen getroffen (Lehrer oder Aufnahme- und Bewerbungskommissionen). Der individuelle Bildungsverlauf kann somit vereinfacht als das Ergebnis des Zusammenwirkens eigener Wahlentscheidungen (‚Selbstselektion‘) und Auswahlentscheidungen anderer (‚Fremdselektion‘) aufgefasst werden.

Die Tatsache, dass man seinen Bildungsverlauf nicht durchgängig ‚selbst in der Hand hat‘ kann Teil der subjektiv wahrgenommenen Unsicherheit sein.⁴ Der Lehrer trifft Entscheidungen über Bildungslaufbahnen der Schüler unter Risikobedingungen, die er subjektiv kalkulieren kann; die Schüler bzw. deren Eltern werden mit diesen Entscheidungen konfrontiert und sehen sich dadurch gegebenenfalls ganz neuen Bedingungen für die eigenen Entscheidungen gegenüber. Allerdings können Fremdauswahlen die eigenen subjektiven Einschätzungen auch stabilisieren, wenn sich die Schüler und Eltern etwa selbst unsicher sind (vgl. WIESE 1982).

Bei der Frage, inwieweit die unterschiedlichen Akteure jeweils überhaupt wirksam werden können, spielt die Art der Bildungsinstitution eine entscheidende Rolle. So hängt das Zustandekommen eines Ausbildungsvertrags bei einer Lehrausbildung unmittelbar vom Auswahlverhalten des jeweiligen Ausbildungsbetriebes ab. Markt- bzw. Konkurrenzbedingungen bestimmen darüber, welche Alternativen Ausbildungsbetriebe bei Rekrutierungsentscheidungen haben, und damit letztlich, welche Chancen ein konkretes Individuum bei dieser Fremdauswahl hat. Viele andere Bildungsgänge hingegen können im Wesentlichen individuell gewählt werden.

Institutionen übernehmen daneben auch eine formalisierte Funktion der Erwartungsstabilisierung. Sie ‚bürgen‘ etwa dafür, dass heute erworbene Ansprüche auch morgen noch eingelöst werden können. Bezogen auf Bildung gilt dies allerdings – zumindest in marktwirtschaftlich verfassten Gesellschaften – nur bedingt. Zwar gibt es solche institutionellen Garantien in einem begrenzten Ausmaß (verfassungsmäßig garantierte Berufswahlfreiheit, dauerhafte formale Gültigkeit von Bildungszertifikaten), und dies ermöglicht erst die langfristige Planung. Diese Garantien gehen aber nicht soweit, dass sich etwa Ansprüche auf garantierte Erträge von Zertifikaten auf dem Arbeitsmarkt ableiten ließen. Das Beispiel veränderter Zumutbarkeitskriterien bei der Gewährung von Arbeitslosenunterstützung – die mögliche Zuweisung von Arbeiten ohne Rücksicht auf Qualifikationsniveau und Beruf – zeigt zudem, dass es auch bei institutionellen Garantien Veränderungen geben kann. Formale Bildungsstrukturen (verfügbare Bildungswege, Zugangsbedingungen) können sich ändern und damit ein Moment der Planungsunsicherheit darstellen.

Im Rahmen einer Analyse der Auswirkungen gesellschaftlicher Unsicherheiten auf das Bildungsverhalten kann eine Institutionenanalyse also die Rahmenbedingungen der jeweiligen Entscheidungssituation genau beschreiben: jene Regelungen, die Entscheidungsmöglichkeiten und ihre Grenzen definieren. Hierunter fällt die Festlegung der entscheidenden Akteure; Bildungsinstitutionen machen aber auch direkte Vorgaben (zur Auswahl stehende Bildungsgänge, verfügbare Plätze, formale Zugangskriterien und -beschränkungen) oder setzen selektive Anreize für bestimmte Entscheidungsalternativen. Stärker auf das Entscheidungsverhalten bezogen wird damit die Rolle der Institutionen bei der Stabilisierung oder Destabilisierung subjektiver Erwartungen deutlich.

3.2 Einbettung des Bildungserwerbs in den Lebensverlauf

Ein weiterer wichtiger Bezug der einzelnen Bildungsentscheidung zu realen sozialen Kontexten betrifft die Einbettung konkreter Entscheidungen in den individuellen Lebensverlauf (zum theoretischen Konzept des Lebensverlaufs vgl. MAYER 2001a). Zwei Dimensionen des Lebensverlaufs sind hier besonders wichtig: die zeitliche Ausdehnung mit engen Bezügen zwischen früheren und späteren Lebenssituationen und die Verknüpfung verschiedener Lebensbereiche.

Zeitliche Ausdehnung: Bildungsverläufe sind nicht das Ergebnis einmaliger Entscheidungen, und nicht nur die allgemeine Schulbildung, sondern auch berufliche und akademische Ausbildung weisen inzwischen bei vielen Menschen ausgedehnte und komplexe Verläufe auf (vgl. HILLMERT/JACOB 2003a; JACOB 2004). Bildungsinstitutionen, Marktverhältnisse und Entscheidungen im Lebensverlauf hängen eng zusammen, und das individuelle Entscheidungsverhalten kann sich während der Bildungslaufbahn verändern. Solche Veränderungen können aber nur festgestellt werden, wenn Entscheidungen und unsicherheitsbezogene Strategien tatsächlich im Verlauf betrachtet werden.⁵

Eine wesentliche Fragestellung empirischer Forschungen ist, wie sich die Entscheidungsabhängigkeit in Bildungslaufbahnen entwickelt. Dies kann zunächst unmittelbar an die institutionelle Analyse anschließen. Innerhalb der kumulativen Bildungslaufbahn wird der Einzelne mitunter mit Alternativen und Unsicherheiten konfrontiert, die Folgen vorangegangener Bildungsprozesse und -entscheidungen sind. Vom bisher gewählten Bildungsvorlauf können sowohl individuelle Voraussetzungen (Ressourcen) abhängen als auch die (institutionell) zur Wahl stehenden Möglichkeiten. Bereits an dieser Stelle werden also auch mögliche Risiken von ‚Nicht-Entscheidungen‘ deutlich: Unsicherheiten in der Lebenssituation kann eine endogene Folge von ‚verpassten‘ Bildungsentscheidungen sein. Bedeutsam ist dabei die zeitliche Positionierung von Entscheidungen im individuellen Lebensverlauf. Empirisch zeigen sich etwa sogenannte sensible Phasen im Bildungsvorlauf (vgl. BLOSSFELD 1988): Bestimmte Bildungsentscheidungen, wie beispielsweise die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung, müssen offensichtlich innerhalb eines bestimmten Zeitfensters getroffen werden und können nur schwer nachgeholt oder revidiert werden.

Aus der Endogenität von Bildungsentscheidungen und Bildungsvorlauf folgt, dass gerade auch *Bildung selbst* ein Medium der Kompensation von Unsicherheiten darstellen kann. In sozialer Hinsicht ist es der Wert von erworbenen formalen Qualifikationen, der die Absicherung von biografischen Lebensrisiken ermöglicht. Dies gilt insbesondere auf dem Arbeitsmarkt, auf dem das Qualifikationsniveau stark negativ mit dem Risiko der Arbeitslosigkeit zusammenhängt (vgl. etwa REINBERG/SCHREYER 2003). Damit bedeutet der unterdurchschnittliche Bildungserwerb und damit das Fehlen entsprechender (Bildungs-)Ressourcen ein erhöhtes Risiko in einer Vielzahl von Lebensbereichen. Bildung erhält eher zunehmendes Gewicht, wenn konventionelle Formen der Unsicherheitsbewältigung (insbesondere wohlfahrtsstaatliche Leistungen) an Bedeutung verlieren. Dies dürfte nicht nur in materieller Hinsicht und hinsichtlich des Tauschwertes der formalen Bildungszertifikate gelten. Bildung kann aber in sozialer Hinsicht auch Eigenschaften eines positionalen Gutes (vgl. HIRSCH 1977) haben, das in seiner Funktion als Medium differentieller Statuszuweisung nicht beliebig vermehrbar ist. In inhaltlicher Hinsicht lässt sich Bildung als zunehmende (kognitive) Fähigkeit des Umgangs mit unsicheren Situationen auffassen. Nach BERGER (1998) rücken „gerade angesichts der größeren Vielfalt von Lebenslaufmustern und biografischen Entwürfen auch die subjektiven Differenzen in den Fähigkeiten, mit ‚offenen‘ und ‚unsicheren‘ Situationen umzugehen“ immer stärker in den Vordergrund. Diese „Unsicherheitsbewältigungskompetenzen“ sind selbst ungleich verteilt, „womit die Herkunft aus unterschiedlichen Sozialmilieus auch angesichts stärker individualisierter Lebenslaufmuster ihre Bedeutung erhält“ (ebd., S. 27f.).

Die Endogenität von Bildungsentscheidungen und Bildungsvorlauf ermöglicht es ferner, dass die eigene *Bildungsgeschichte* als Ressource der Kompensation von Unsicherheiten bei Entscheidungen herangezogen werden kann. So kann beispielsweise der Blick auf die eigenen Bildungserfolge dazu dienen, zu einer subjektiven Einschätzung über das eigene Leistungsvermögen zu gelangen, welche als Basis für eine weitere Bildungsentscheidung dienen kann. Umgekehrt bedeutet dies, dass die Unsicherheit am Anfang des Bildungsvorlaufs besonders groß sein dürfte: der verbleibende Zeithorizont ist lang, und es liegen noch keine Informationen über das eigene Bildungsverhalten vor.

Verbindungen zwischen Lebensbereichen: Eine Quelle der Unsicherheit können insbesondere die Zusammenhänge sein, die zwischen einzelnen Lebensbereichen und über die (Lebens-)Zeit hinweg bestehen. Unsicherheiten, die die biografische Sicherheit im Sinne einer Erwartbarkeit des Lebenslaufs stark reduzieren, erscheinen für Bildungsentschei-

dungen besonders relevant. Dies betrifft vor allem aber die Gefährdung von Ressourcen (etwa das eigene Einkommen oder das der Eltern), die Bestandteil der Kalkulation bei Bildungsentscheidungen sind. Aktuell werden insbesondere die Folgewirkungen von als unsicher empfundenen Erwerbsverläufen diskutiert (vgl. WOHLRAB-SAHR 1993; BECK/BECK-GERNSHEIM 1994; MARRIS 1996).

Insbesondere unter den Stichworten ‚Globalisierung‘ und ‚Individualisierung‘ wird eine umfassende Transformation der bisherigen sozialen Strukturen beschrieben, die Lebensverläufe unmittelbar betrifft. An dieser Stelle seien nur einige der Ursachen globalen gesellschaftlichen Wandels genannt: die Beschleunigung von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen, die Erhöhung der wirtschaftlichen Konkurrenz durch die Internationalisierung und Deregulierung von Märkten, die zunehmend alle Lebensbereiche beeinflussen, und damit verbunden auch beschleunigter institutioneller Wandel. Die angenommenen Folgen sind eine Zunahme individueller Optionen, aber auch deutlich gestiegene biographische Unsicherheiten, die für all jene Personen (Eltern, Schüler, Lehrer) relevant werden können, welche an den individuellen Bildungsentscheidungen beteiligt sind. Allerdings sind eine Reihe von Modifikationen zu beachten. Zunächst geht es um die geeigneten zeitlichen Referenzpunkte. Historisch gesehen wurde die Erwartbarkeit des eigenen Lebens erst mit dem modernen Lebensverlauf zur Normalität (vgl. MAYER 2001a) und hat im Zuge medizinisch-technischen Fortschritts sowie der Entwicklung des Wohlfahrtsstaats und anderer Institutionen ein hohes Niveau erreicht, an dem aktuelle Veränderungen gemessen werden. Dies schließt nicht die Möglichkeit schicksalhafter Lebensereignisse aus (vgl. HILLMERT 2002), diese werden aber gerade vor diesem Hintergrund zur Besonderheit. Aktuelle Prozesse der Globalisierung werden weiterhin durch – i.d.R. noch nationalstaatlich definierte – Institutionensysteme unterschiedlich ‚gefiltert‘ (vgl. MAYER 2001b; MILLS/BLOSSFELD 2003), so dass international keine uniformen Entwicklungen zu erwarten sind. Schließlich gibt es auch bei diesen ‚neuen Risiken‘ wieder eine enge Verknüpfung mit konventionellen sozialen Differenzierungen (vgl. BREEN 1997).

Im Hinblick auf die Frage nach den Auswirkungen gesellschaftlicher Unsicherheiten auf das Bildungsverhalten kann die Lebensverlaufsperspektive also Entscheidungen innerhalb einer Bildungslaufbahn verorten und vielfältige Zusammenhänge zwischen Lebensbereichen aufzeigen. Gerade durch die Lebensverlaufsperspektive wird auch die breite Einflussmöglichkeit deutlich, die Institutionen auf Bildungsverläufe haben. Darunter fallen eben nicht nur Bildungsinstitutionen im engeren Sinn, sondern all jene Institutionen, die an der Schaffung und Kompensation entscheidungsbezogener (insbesondere biografischer) Unsicherheiten in verschiedenen Lebensbereichen beteiligt sind.

3.3 Bildungsentscheidungen und individuelle Strategien des Umgangs mit Unsicherheit

Bislang wurden Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund eines bestimmten theoretischen Entscheidungsmodells diskutiert. Um zu verstehen, welche Bedeutung der wahrgenommenen Unsicherheit im Entscheidungsprozess zukommt, ist es zunächst nötig herauszufinden, *wie* die individuellen Entscheidungen tatsächlich zustande kommen. Unter welchen Gesichtspunkten werden unter den jeweiligen Ausgangsbedingungen Entscheidungen getroffen und wie sind sie jeweils in den sozialen Kontext eingebunden?

Erstaunlicherweise weiß man bis heute relativ wenig darüber, wie Bildungsentscheidungen letztlich getroffen werden. Allerdings verlaufen Entscheidungsprozesse sel-

ten explizit. Es bietet sich daher an, auch hier zunächst auf verschiedene idealtypische Modelle individuellen Handelns zurückzugreifen, die jeweils mit Bezug auf subjektive Unsicherheiten genauer operationalisiert werden können. Auch hier kann man teilweise an die Forschung über soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb anschließen. Dabei wird deutlich, dass die Reduktion subjektiver Unsicherheit nicht in jedem Fall gleichzusetzen ist mit einer Entscheidung für höhere Bildungsalternativen.

Unsicherheit und rationale Auswahl: Interessiert man sich im Rahmen von Modellen rationaler Bildungsentscheidungen stärker für die subjektive Seite des Entscheidungsprozesses, so gilt es die Wahrnehmung von Unsicherheiten bzw. generell das Verhältnis von objektiven und subjektiven Bedingungen noch genauer zu untersuchen. So interessieren empirische Parameter wie die Perzeption und Interpretation der eigenen Leistung. Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, dass es auch hier soziale Unterschiede gibt (vgl. MEULEMANN 1985). Auch Schulpfehlungen werden von Eltern je nach sozialer Lage spezifisch wahrgenommen (vgl. BECKER 2000).

Hier ergibt sich wiederum eine Verbindung zur Verlaufsdimension des Bildungserwerbs. Wie bereits erwähnt, können bisherige Bildungserfolge (Abschlüsse, aber auch Schulnoten) als Indikator der eigenen Leistungsfähigkeit und damit der Erfolgserwartung dienen. ESSER (vgl. 1999) beschreibt, dass Kinder aus höheren sozialen Schichten auch bei schlechteren Indikatoren in den Anfangsjahren auf den höheren Schulen bleiben, während Kinder aus bildungsfernen Schichten in diesem Fall auf weitere Bildungsaktivitäten verzichten. Der Grund ist, dass das Motiv des Statuserhalts unter diesen Bedingungen relativ an Bedeutung gewinnt, so dass diese Rückmeldung bei bestimmten Gruppen zu einer relativen Unterinvestition in formale Bildung führt (vgl. ERIKSON/JONSSON 1996). Gerade für Eltern aus bildungsfernen Schichten ist es dann schwer, höhere Ausbildungsgänge bzw. deren Erfolgsaussichten einzuschätzen, weil sie über diese Alternativen aus eigener Erfahrung wenig wissen. Umgekehrt kann vermutet werden, dass die Rückmeldung des eigenen Bildungserfolges soziale Unterschiede auf höheren Stufen der Bildungslaufbahn vermindert.

Im Sinne einer direkten, intensiven Überprüfung (vgl. BRÜDERL 2004) könnte man versuchen, die relevanten Parameter der Entscheidungsmodelle (wahrgenommene Entscheidungsalternativen, Kosten, Nutzen, Risiken) jeweils unmittelbar empirisch zu bestimmen, statt sie über sozialstrukturelle Merkmale abzuleiten. Angesichts der Vielfalt und Komplexität realer Bildungsverläufe dürfte aber auch eine Erweiterung in inhaltlicher Hinsicht nötig sein. Gerade vor dem Hintergrund von Entscheidungsunsicherheiten ist neben primär arbeitsmarkt- und statusbezogenen Rationalitäten nach weiteren möglichen Rationalitäten bei Bildungsentscheidungen zu fragen.

Unsicherheitsreduktion durch soziokulturelle Nähe: In dieser Hinsicht gibt es einen naheliegenden Anknüpfungspunkt bei Arbeiten, die sich mit erfahrungsweltlich vermittelten Bedeutungs- und Relevanzstrukturen der Lebenswelt beschäftigen. Es geht dabei insbesondere um schichtspezifische Erfahrungen und Sinnstrukturen, die für Bildungsentscheidungen in Familien zentral sein können (vgl. GRUNDMANN u.a. 2003). Gerade wenn man im Bildungsverlauf auch mit Fremdauswahlen konfrontiert ist, kann die Übereinstimmung der lebensweltlichen Erfahrungen und Relevanzen mit den Anforderungen des Bildungssystems eine entscheidende Voraussetzung der Reduktion der Unsicherheit bei Bildungsentscheidungen sein.

Dass dies unterschiedlichen sozialen Klassen mehr oder weniger gut gelingt, ist unmittelbar relevant für die Ausbildung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem. Eine

Grundidee des sozio-kulturellen Ansatzes (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971; BOURDIEU 1982) besteht somit darin, von der Vorstellung einer universalisierbaren Definition von Leistung sowie eines allgemeinen Handlungsmusters der Bildungsinvestition Abstand zu nehmen. Vielmehr sind Bildungsentscheidungen milieuspezifisch zu verstehen. In den sozialen Großgruppen gibt es unterschiedliche Vorstellungen über angemessenes Verhalten und relevantes Wissen, die sozialisatorisch erworben und durchaus auch (informell) sanktioniert werden. Im Bildungssystem werden danach allerdings vorwiegend ganz bestimmte Handlungsstile und Wissensbestände, nämlich jene, mit denen die obere Mittelschicht besonders vertraut ist, akzeptiert. Als Folge können auch – rein ökonomisch gesehen – suboptimale Entscheidungen im jeweiligen sozialen Kontext funktional sein, wenn es etwa das primäre Ziel ist, der möglichen Diskriminierung etwa durch Lehrer auszuweichen. Hier stellt sich auch unmittelbar die Frage der Fremdauswahl, also etwa inwieweit Schullempfehlungen durch Lehrer ‚objektiv‘ sind und sich in ihnen bereits spezifische Erwartungen widerspiegeln, die eher auf der sozialen Herkunft als der Persönlichkeit des Kindes beruhen (vgl. WIESE 1982; DITTON 1992). In empirischer Hinsicht würde dies eine stärkere Aufmerksamkeit auf Interaktionen zwischen den beteiligten Akteuren nahe legen.

Der sozio-kulturelle Ansatz hebt die Bedeutung auch unbewusster Sozialisationsprozesse hervor. Für die Untersuchung der Bedeutung subjektiver Unsicherheiten bei Bildungsentscheidungen müssten entsprechende Entscheidungssituationen und -prozesse explizit als solche formuliert werden und die Orientierung an kulturellen Kriterien (auch) als individuelle Entscheidungsstrategie verstanden werden. Dies erscheint durchaus möglich. In diesem Sinne ist dann wohl auch die Alternative zwischen ‚freier Wahl‘ und ‚kulturellem Zwang‘ (vgl. GAMBETTA 1987) eher vordergründig. Bildungsentscheidungen erfolgen nicht nur in einem kulturellen Rahmen, sondern kulturelle Faktoren sind offensichtlich auch wichtige Entscheidungsbedingungen.

Unsicherheitsreduktion durch stark abgekürzte Entscheidungsprozesse: Ein weiterer Anknüpfungspunkt ergibt sich aus einer generellen Kritik am Realitätsgehalt von Modellen rationaler Entscheidungen (vgl. etwa LUCE 1992; GIGERENZER/TODD 1999). Solche Entscheidungsmodelle würden überkomplexen und unsicheren Entscheidungssituationen nicht gerecht. Die Individuen seien dann gezwungen, auf Handlungsmechanismen zurückzugreifen, die die Vielfalt und Unbestimmtheit möglicher Alternativen stark reduzieren. Selbst wenn solche alternativen Heuristiken in der Forschung identifiziert würden, dann doch stets als ‚Verzerrung‘ gegenüber dem rationalen Maßstab. Statt ein solches Entscheidungsverhalten jedoch als irrational zu klassifizieren, sei vor dem Hintergrund beschränkter Rationalität sein produktiver Charakter im Sinne einer schnellen und einfachen Möglichkeit der Anpassung an vorhandene Umweltinformationen herauszustellen: Es sei ein relativ effizientes Mittel der Problemlösung, gerade im sozialen Kontext und für die langfristige (evolutionäre) Gruppenentwicklung.

Die Entscheidung zwischen verschiedenen zeitlich ausgedehnten und differenzierten Ausbildungsoptionen stellt zweifellos eine solche hochkomplexe Entscheidungssituation dar. Allerdings stützt sich auch die Forschung auf diesem Gebiet des vereinfachten Entscheidungsverhaltens bislang häufig auf Experimente, die möglicherweise eher wenig über die Bedeutung dieser Verhaltensweisen in realen Situationen aussagen.⁶ Soziologisch gesehen ist vor allem auch die Frage relevant, *welche* dieser Regeln jeweils von *welchen* Personen bzw. in *welchen* Situationen verwendet werden. Auch kann bei der Komplexität und dem relativ schnellen Wandel der sozialen Welt nicht unbedingt von der

Eindeutigkeit von Zielen und einer evolutionären Bewährung jener Heuristiken ausgegangen werden.

Dennoch muss die Bedeutung solcher einfacher Entscheidungsheuristiken und Prozesse der Informationsreduktion auch für Bildungsentscheidungen wohl als hoch eingeschätzt werden. Die Beschäftigung mit einfachen Entscheidungsregeln lenkt die Aufmerksamkeit noch auf einen weiteren wichtigen Punkt, nämlich die der Entscheidung vorgelagerte aktive Informationssuche einschließlich der dort geltenden Heuristiken. Beispielsweise kann man im Anschluss an SIMON (vgl. 1954) annehmen, dass sich Individuen bestimmte, als ausreichend verstandene Schwellenwerte setzen, bei deren Erreichen sie die Suche nach weiteren Informationen einstellen. Allgemein betrifft die Analyse der Suchstrategien die Prozesse, wie Akteure zu den Informationen kommen, die sie ihren Bildungsentscheidungen zugrunde legen. Bezieht man diese Informationsgewinnung auf den gesellschaftlichen Kontext, so wäre sicherlich die Rolle medialer Vermittlung, aber auch jene wissenschaftlicher Ergebnisse zu diskutieren.⁷

Gleichzeitig werden an dieser Stelle die Grenzen einer primär auf *Entscheidungen* konzentrierten Perspektive deutlich, und zwar vor allem dann, wenn man von der Vorstellung einer *Gestaltung* individueller Bildungsverläufe ausgeht, die nicht an idealtypische Bildungslaufbahnen mit standardisierten und zeitlich fixierten Übergängen gebunden sind. Für die Entwicklung von Bildungsverläufen als mindestens ebenso wichtig wie die Frage nach der Entscheidung zwischen vorliegenden Alternativen erweist sich dann, was (subjektiv) überhaupt als Entscheidungssituation definiert und zur Entscheidung gestellt wird und wie es jeweils dazu kommt.

4 Ausblick

Insgesamt erscheint also eine genauere Analyse der Konsequenzen gesellschaftlicher Unsicherheiten für individuelle Bildungsverläufe im Anschluss an die soziologische Bildungsforschung möglich und sinnvoll, gerade in der Kombination einer differenzierten Institutionenbetrachtung mit dem Lebensverlaufskonzept und analytischen Entscheidungstheorien. Allerdings sind im konkreten Fall jeweils empirische Verbindungen zu den vorliegenden sozialen Bedingungen zu schaffen. Dies betrifft insbesondere die Spezifikation der geltenden institutionellen Voraussetzungen, die Suche nach relevanten Lebensverlaufsdimensionen bei den beteiligten Akteuren sowie die Beobachtung des realen Entscheidungsverhaltens in sozialen Kontexten.

Abweichungen zwischen objektiv beschreibbaren Entscheidungsbedingungen und ihrer subjektiven Wahrnehmung können dabei durchaus Gründe liefern, die Erkenntnisse auch im Sinne der präskriptiven Entscheidungslehre zu verwenden. Die subjektive Rationalität wird dadurch nicht unbedingt als irrational identifiziert, denn es kommt ja darauf an, wie Nutzen definiert und auf welcher sozialen Ebene er angesiedelt ist. Was dem individuellen Bedürfnis nach schneller Entscheidung entgegen kommt, könnte sich langfristig als individuelles Problem herausstellen. Für konkurrierende (kollektive) Nutzungsaspekte wie ‚Wissensfortschritt‘ oder ‚Ausgleich gruppenbezogener Bildungschancen‘ kann dies noch verstärkt gelten. Unreflektiert übernommenes Verhalten mag dann vielleicht eine in der Situation kurzfristig und individuell rationale, aber keine kollektiv produktive Strategie sein. Zum anderen ist diese Verwendungsweise nicht als Vorgabe von

persönlichen Zielen zu verstehen, sondern als Unterstützung einer besseren Entscheidungsfindung bei gegebenen Zielen. Das kann sich etwa bereits darin zeigen, dass diejenigen, die sich an bestimmten Entscheidungskriterien orientieren (beispielsweise dem aktuellen Arbeitsmarktwert einer Ausbildung), empirische Informationen zur Verfügung gestellt werden, die dem Stand der Forschung entsprechen. Dies gilt gerade dann, wenn sich die Hypothese bewahrheitet, dass interindividuelle Unterschiede bei Bildungsentscheidungen zu einem nennenswerten Teil Unterschieden in der subjektiven Wahrnehmung von und im individuellen Umgang mit Unsicherheiten geschuldet sind.

Anmerkungen

- 1 Bildung ist darüber hinaus in inhaltlicher Hinsicht in modernen Gesellschaften per se in nennenswertem Ausmaß mit Ungewissheit verbunden. Schließlich ist kognitive Unsicherheit im Sinne eines möglichen Wissensfortschritts ein wesentliches, produktives Element ergebnisoffener, innovativer Bildungsprozesse. Die Variation von Bildungsergebnissen, nicht die Konformität, gilt geradezu als Merkmal fortgeschrittener und selbstbestimmter Sozialisations- und Ausbildungsprozesse (vgl. KOHN 1969; COLEMAN 1992).
- 2 Bei der Analyse beobachtbarer Bildungskonsequenzen ist die Forschung allerdings häufig an Mittelwerten bzw. mittleren Effekten für einzelne (Bildungs-)Gruppen orientiert. Im Zusammenhang mit Fragen der ‚Unsicherheit‘ wäre es angebracht, hier stärker auf die gruppeninternen Variationen von Erträgen zu achten.
- 3 In der ökonomischen Literatur gibt es eine ausführliche Diskussion zum Zusammenhang zwischen Handeln und zeitlichem Planungshorizont (vgl. etwa HAMERMESH 1985).
- 4 Für das Individuum stellt sich diese Unsicherheit in der Dichotomie von ‚Risiken‘, welche den eigenen Entscheidungen bzw. dem eigenen Handeln zurechenbar sind, und ‚Gefahren‘, welche von außen kommend erlebt werden, dar (vgl. LUHMANN 1991). In sozialen Beziehungen sind die entscheidungsabhängigen Risiken der einen (Gruppe) die Gefahren der anderen.
- 5 Dies gilt bereits für die Interpretation im Rahmen vereinfachter (ökonomischer) Entscheidungsmodelle. So ist etwa festgestellt worden, dass sich die als Versicherungsstrategie interpretierte Doppelqualifizierung im Sinne der Kombination von Lehrausbildung und Hochschulstudium in ökonomischer Hinsicht nicht auszahlt (vgl. BÜCHEL/HELBERGER 1995), da sich im Mittel kein Einkommensvorteil gegenüber einem Hochschulstudium (allein) ergibt. Allerdings ist die Versicherungsstrategie damit noch nicht als irrational zu bezeichnen, wenn sich nämlich zeigen lässt, dass es ohne die ‚Versicherung‘ Berufsausbildung gar nicht zur Aufnahme eines Studiums gekommen wäre. Dazu ist es allerdings nötig, die Doppelqualifizierung nicht ex-post als ‚Gesamtpaket‘, sondern als Prozess im Längsschnitt (vgl. HILLMERT/JACOB 2003b) zu analysieren.
- 6 Verschiedene Autoren (vgl. etwa ESSER 1996; FRIEDRICHS/OPP 2002) haben auf das Problem der externen Validität in vielen der entscheidungstheoretischen Studien hingewiesen. Statt Probleme der Entscheidung in künstlichen Experimentalsituationen zu studieren, sollte das Entscheidungsverhalten in realen Alltagssituationen untersucht werden. Dies gilt auch in Bezug auf Bildungsentscheidungen.
- 7 Wissenschaftliche Wissensproduktion ist i.d.R. heterogen, was von außen als Unsicherheit interpretiert werden kann. Das Phänomen der Unsicherheit im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Wissen wird häufig thematisiert (vgl. NOWOTNY/SCOTT/GIBBONS 2001). Bei vielen Phänomenen kann diese innerwissenschaftliche Variation (für praktische Zwecke) zwar wohl oft vernachlässigt werden, häufig werden aber öffentlich Situationsbeschreibungen kommuniziert, die sehr uneinheitlich sind. Dies kann dann eine zusätzliche Quelle der subjektiven Unsicherheit sein.

Literatur

- ASCHAFFENBURG, K./MAAS, I. (1997): Cultural and educational careers: the dynamic of social reproduction. In: *American Sociological Review*, 62. Jg., S. 573-587.
- BAUMAN, Z. (1999): *In search of politics*. – Cambridge.
- BAUMERT, J./WATERMANN, R./SCHÜMER, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., S. 46-71.
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. – Frankfurt a.M.
- BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E. (Hrsg.) (1994): *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*. – Frankfurt a.M.
- BECKER, G. S. (1975): *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. – 2. Aufl. – New York.
- BECKER, R. (2000): Klassenlagen und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungs-Theorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52. Jg., S. 450-474.
- BERGER, P. A. (1998): Sozialstruktur und Lebenslauf. In: MANSEL, J./BRINKHOFF, K.-P. (Hrsg.): *Armut im Jugendalter: soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen*. – Weinheim, S. 17-28.
- BLOSSFELD, H.-P. (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Jg., S. 45-64.
- BOUDON, R. (1974): *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. – New York.
- BOURDIEU, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. – Frankfurt a.M.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. – Stuttgart.
- BREEN, R. (1997): Risk, recommodification and stratification. In: *Sociology*, 31. Jg., S. 473-489.
- BREEN, R./GOLDTHORPE, J. H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: *Rationality and Society*, 9. Jg., S. 275-305.
- BRÜDERL, J. (2004): Die Überprüfung von Rational-Choice-Modellen mit Umfragedaten. In: DIEKMANN, A./VOSS, T. (Hrsg.): *Rational-Choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme*. – München, S. 163-180.
- BÜCHEL, F./HELBERGER, C. (1995): Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Der Effekt eines zusätzlich erworbenen Lehrabschlusses auf die beruflichen Startchancen von Hochschulabsolventen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 28. Jg., S. 32-42.
- COLEMAN, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *Supplement to American Journal of Sociology*, 94. Jg., S. S95-S120.
- COLEMAN, J. S. (1992): Some points on choice in education. In: *Sociology of Education*, 65. Jg., S. 260-262.
- DITTON, H. (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. – Weinheim.
- EISENFÜHR, F./WEBER, M. (2003): *Rationales Entscheiden*. – 4. Aufl. – Berlin.
- ELSTER, J. (1979): *Ulysses and the sirens: studies in rationality and irrationality*. – Cambridge.
- ERIKSON, R./JONSSON, J. O. (1996): Explaining class inequality in education: the Swedish test case. In: ERIKSON, R./JONSSON, J. O. (Hrsg.): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. – Boulder, S. 1-63.
- ESSER, H. (1996): What is wrong with 'Variable Sociology'? In: *European Sociological Review*, 12. Jg., S. 159-166.
- ESSER, H. (1999): Darum fällt der Apfel nicht so weit vom Stamm! In: ESSER, H.: *Soziologie: spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln*. – Frankfurt a.M., S. 265-275.
- FRIEDRICH, J./OPP, K.-D. (2002): Rational behaviour in everyday situations. In: *European Sociological Review*, 18. Jg., S. 401-415.
- GAMBETTA, D. (1987): *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. – Cambridge.
- GIGERENZER, G./TODD, P. M. (1999): Fast and frugal heuristics: the adaptive toolbox. In: GIGERENZER, G./TODD, P. M./ABC RESEARCH GROUP: *Simple heuristics that make us smart*. – Oxford, S. 3-34.

- GRUNDMANN u.a. 2003 = GRUNDMANN, M./GROH-SAMBERG, O./BITTLINGMAYER, U. H./BAUER, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., S. 25-46.
- HAMERMESH, D. (1985): Expectations, life expectancy, and economic behavior. In: The Quarterly Journal of Economics, 100. Jg., S. 389-408.
- HAMMOND, J. S./KEENEY, R. L./RAIFFA, H. (1999): Smart choices: a practical to making better decisions. – Boston/Mass.
- HELSPER, W./HÖRSTER, R./KADE, J. (Hrsg.) (2003): Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. – Weilerswist.
- HILLMERT, S. (2002): Familiäre Ressourcen und Bildungschancen: Konsequenzen eines frühzeitigen Elternverlustes. In: Zeitschrift für Familienforschung, 14. Jg., S. 44-69.
- HILLMERT, S./JACOB, M. (2003a): Bildungsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: das Phänomen der Mehrfachausbildungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., S. 325-345.
- HILLMERT, S./JACOB, M. (2003b): Social inequality in higher education: is vocational training a pathway leading to or away from university? In: European Sociological Review, 19. Jg., S. 319-334.
- HIRSCH, F. (1977): Social limits to growth. – 2. Aufl. – Cambridge/Mass.
- JACOB, M. (2004): Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? – Wiesbaden.
- KAHNEMAN, D./SLOVIC, P./TVERSKY, A. (Hrsg.) (1982): Judgment under uncertainty. Heuristics and biases. – Cambridge.
- KOHN, M. L. (1969): Class and conformity: a study in values. – Homewood/Ill.
- KRISTEN, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: ein Überblick über den Forschungsstand (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier Nr. 5). – Mannheim.
- LUCE, R. D. (1992): Where does Subjective Expected Utility fail descriptively? In: Journal of Risk and Uncertainty, 5. Jg., S. 5-27.
- LUHMANN, N. (1989): Vertrauen: ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. – 3. Aufl. – Stuttgart.
- LUHMANN, N. (1991): Soziologie des Risikos. – Berlin.
- MARRIS, P. (1996): The politics of uncertainty: attachment in private and public life. – London.
- MAYER, K. U. (2001a): Lebensverlauf. In: SCHÄPFERS, B./ZAPF, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. – Opladen, S. 446-460.
- MAYER, K. U. (2001b): The paradox of global social change and national path dependencies: life course patterns in advanced societies. In: WOODWARD, A./KOHLE, M. (Hrsg.): Inclusions and exclusions in European Societies. – London, S. 89-110.
- MEULEMANN, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. – Frankfurt a.M.
- MILLS, M./BLOSSFELD, H.-P. (2003): Globalization, uncertainty and changes in early life courses. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., S. 188-219.
- MINCER, J. (1974): Schooling, experience and earnings. – New York.
- NOWOTNY, H./SCOTT, P./GIBBONS, M. (2001): Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty. – Cambridge.
- REINBERG, A./SCHREYER, F. (2003): Studieren lohnt sich auch in Zukunft (IAB-Kurzbericht Nr. 20/2003). – Nürnberg.
- SIMON, H. A. (1954): A behavioral theory of rational choice. In: Quarterly Journal of Economics, 69. Jg., S. 99-118.
- WIESE, W. (1982): Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. In: Zeitschrift für Soziologie, 11. Jg., S. 49-63.
- WOHLRAB-SAHR, M. (1993): Biographische Unsicherheit: Formen weiblicher Identität in der ‚reflexiven Moderne‘: das Beispiel der Zeitarbeiterinnen. – Opladen.

Anschrift des Verfassers: Dr. Steffen Hillmert, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Soziologie I, Postfach 1549, 96045 Bamberg, e-mail: steffen.hillmert@sowi.uni-bamberg.de