

Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf

Steffen Hillmert

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt aus einer Lebensverlaufsperspektive wechselseitige Beziehungen zwischen Bildungserwerb und sozialer Ungleichheit. Analytisch werden Ungleichheitsaspekte in Bezug auf Bildungszugang, Bildungskonsequenzen und soziale Reproduktion über Bildung unterschieden. Dabei geht es insbesondere um die Rolle von Institutionen bei diesen Prozessen. Neben der Präsentation ausgewählter empirischer Befunde und der Diskussion theoretischer Mechanismen werden Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung von Bildungssystemen gezogen.

Schlüsselwörter: Soziale Ungleichheit · Lebensverlauf · Bildungserwerb · Bildungskonsequenzen

Education, training and social inequalities across the life course

Abstract: This paper describes mutual links between educational attainment and social inequality from a life course perspective. Analytically we distinguish between aspects of inequality with regard to access to education, consequences of education, and social reproduction through education. A special emphasis is put on the role institutions play in these processes. The paper presents selected empirical findings, discusses theoretical mechanisms, and draws some conclusions for the conceptualisation of education systems.

Keywords: Social inequality · Life course · Acquisition of education · Consequences of education

1 Einleitung

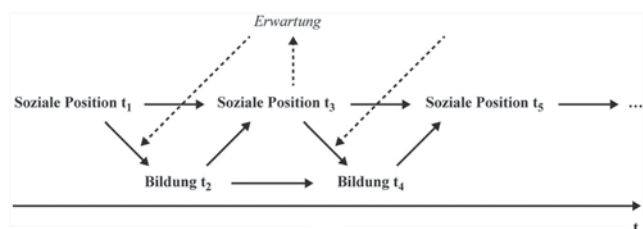
Bildung stellt in modernen Gesellschaften eine bedeutsame Dimension gesellschaftlicher Ungleichheit dar. Zum einen nehmen Bildungsphasen eine zentrale Stellung innerhalb von Lebensverläufen ein; zum anderen sind die sozialen Konsequenzen der erworbenen Bildung deutlich und vielfältig. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über grundlegende Befunde aus der lebensverlauforientierten Forschung zur Entstehung und Reproduktion bildungsbezogener Ungleichheiten. Dabei geht es insbesondere um die Rolle von Institutionen in diesen Prozessen.

Der Lebensverlauf als Forschungsperspektive ist durch eine Reihe spezifischer Merkmalen gekennzeichnet (vgl. Elder 1994; Mayer 2001), unter anderem die zeitliche Längsschnittorientierung, Mehrdimensionalität im Sinne der Betrachtung unterschiedlicher Lebensbereiche und Mehrebenenanalyse im Sinne einer Einbettung individueller in unterschiedlich weit reichende soziale Kontexte. In einer solchen Perspektive wird deutlich, dass Bildungsverläufe durch eine Mehrzahl von Episoden und Übergängen gekennzeichnet sind, die im individuellen Lebensverlauf endogen zusammenhängen, sodass es keine strenge zeitliche Reihenfolge der beiden Aspekte Bildungszugang und Bildungskonsequenzen gibt. Die Ergebnisse einer Bildungsphase können wesentlich für den Zugang zu einer nachfolgenden Phase sein – sei es in Form direkter Zugangsvoraussetzungen, sei es aufgrund relevanter sozialer Merkmale, die von vorangegangenen Bildungsaktivitäten beeinflusst wurden. Hinzu kommt, dass erwartete Bildungskonsequenzen eine große Bedeutung bereits für *zeitlich vorgelagerte* Bildungsentscheidungen haben können (siehe auch die stilisierte Darstellung in Abb. 1).

Die soziologische Analyse von Bildungsungleichheiten schließt deshalb immer auch den Blick auf wichtige Bildungskonsequenzen mit ein. In dem Maße, wie sich Bildungs- und Ausbildungsprozesse im Lebensverlauf weiter ausdehnen, werden ihre Verschränkungen mit anderen Lebensbereichen noch komplexer. Analytisch lassen sich jedoch für jede Phase jeweils soziale Ungleichheiten beim Bildungszugang und ungleichheitsrelevante Bildungskonsequenzen unterscheiden.

In diesem Beitrag wird der Bildungserwerb zunächst allgemein als zeitlich ausgeglichter Prozess im modernen Lebensverlauf veranschaulicht (Abschn. 2). Empirische Studien haben sich zunächst mit dem beträchtlichen Ausmaß sozialer Ungleichheit beim *Bildungserwerb* beschäftigt (Abschn. 3). Der Blick auf die *Konsequenzen* der Bildung unterstreicht wiederum die Problemrelevanz dieser Bildungsungleichheit (Abschn. 4). Eine Möglichkeit, die beiden Forschungslinien in besonders kompakter Form zu integrieren, besteht im Anschluss an einfache Modelle des Stuserwerbs, welche die Frage

Abb. 1: Exemplarische Zusammenhänge zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf



des selektiven Bildungszugangs mit Fragen allgemeiner oder sozial selektiver Folgen formaler Bildung auf dem Arbeitsmarkt verbinden. Abschn. 5 schließlich benennt Konsequenzen, welche sich für die weitere Forschung sowie für die Ausgestaltung von Bildungssystem ergeben.

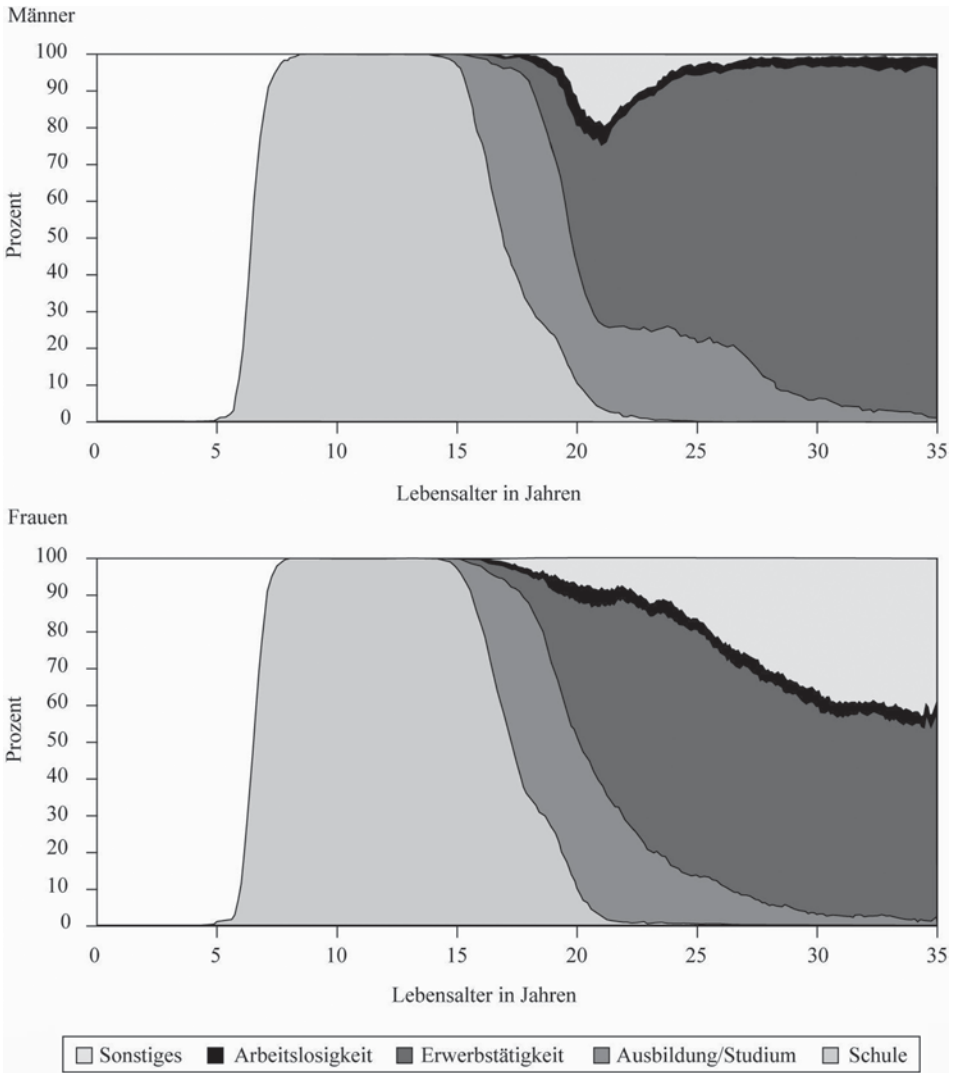
2 Bildungsaktivitäten und -verteilung im Lebensverlauf

Durch die allgemeine Schulpflicht wird seit langem praktisch die gesamte Bevölkerung vom Bildungssystem erfasst. Allerdings ist die Universalisierung des Bildungserwerbs historisch relativ neu, wenn sie auch auf berufliche bzw. akademische Ausbildungen bezogen wird. Diese wurden, zumindest für junge Frauen, erst im Zuge der Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg zur Normalität: Noch in den 1950er-Jahren absolvierte nur eine Minderheit junger Frauen eine Berufsausbildung. Heute schließen rund 90% einer Geburtskohorte – das heißt aller Frauen und Männer – letztendlich eine Ausbildung ab (zu den damit einhergehenden langfristigen berufsstrukturellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt vgl. Willms-Herget 1985). Die Universalisierung des Bildungserwerbs ist nicht nur institutionell, sondern auch empirisch mit einer erhöhten Differenzierung in dem Sinne einhergegangen, dass sich die Bildungsbeteiligung nicht mehr stark auf einige wenige Bildungsgänge konzentriert (vgl. Müller 1998). So hat etwa die Volks- bzw. Hauptschule bei den allgemeinbildenden Schulen ihre ehemalige Dominanz verloren.

Bei einer deskriptiven Betrachtung des Lebensverlaufspröfils von Bildungsaktivitäten im Zusammenhang mit anderen Lebensaktivitäten (siehe Abb. 2) wird deutlich, dass der Bildungserwerb sich nicht gleichmäßig innerhalb des Lebensverlaufs verteilt, sondern sich stark auf frühe Phasen (in der Regel das erste Drittel bzw. die erste Hälfte des Lebensverlaufs) konzentriert.¹ Die Phase der allgemeinbildenden Schule ist altersmäßig relativ stark standardisiert, während die Phase beruflicher Ausbildung zeitlich stärker streut.

Innerhalb des Lebensverlaufs liegen zudem häufig kürzere Phasen anderer Aktivitäten (Wartezeiten, Wehrdienst, längere Praktika, Erwerbstätigkeiten) zwischen Phasen der Bildung und Ausbildung, sodass der Anteil der so definierten „Bildungsrückkehrer“ bei späteren Bildungsaktivitäten relativ groß ist. Anders als idealtypische Modelle des Bildungssystems es nahelegen, erfolgen insbesondere spätere Übergänge innerhalb von Bildungslaufbahnen bzw. zwischen Bildungsaktivitäten und anderen Lebensbereichen (Abschluss der Ausbildungsphase) nicht altersstandardisiert; vor allem die Phase des Übergangs zwischen Schule und Arbeitsmarkt erweist sich in vielen Fällen als zeitlich ausgedehnter Prozess.

Analysen machen die *zeitliche Ausdehnung* von Bildungs- und Ausbildungsprozessen bis ins vierte Lebensjahrzehnt deutlich. Bereits der Abschluss der ersten beruflichen oder akademischen Ausbildung findet in einem breiten Zeitfenster statt, welches sich etwa zwischen Alter 18 und 30 erstreckt. Auch diese berufliche oder akademische Ausbildung kann zunächst nur als vorläufig letzte Stufe einer Bildungskarriere gelten, denn in rund einem Drittel der Fälle kommen weitere formale Ausbildungsaktivitäten hinzu. Teilweise handelt es sich hierbei um Aufstiegsfortbildungen im Anschluss an die Erstausbildung, zu einem großen Teil aber auch um unabhängige Bildungsaktivitäten (Jacob 2004). Die



Die Kategorie „Sonstiges“ enthält nach der Schulzeit bei den Männern vor allem Wehrdienstzeiten, bei den [Frauen] vor allem [Familientätigkeiten.]

Abb. 2: Hauptaktivitäten im Lebensverlauf bis zum Alter 35, altersspezifische prozentuale Verteilungen. (Daten: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Geburtskohorte 1964; eigene Darstellung)

berufsbegleitende betriebliche Weiterbildung erstreckt sich über eine noch längere Altersspanne im Lebensverlauf. Im Gegensatz zur grundständigen Berufsausbildung ist sie aber im internationalen Vergleich weiterhin vergleichsweise gering ausgeprägt (Grünewald und Moraal 2003).

Die in weiten Teilen – gerade im Bereich der Berufsbildung – erfolgreiche Bildungsexpansion seit den 1960er-Jahren hat aber auch eine „Kehrseite“: Ein relativ geringes

individuelles Bildungsniveau, insbesondere berufliche Ausbildungslosigkeit ist (da heute relativ selten) zu einem potenziellen Stigmatisierungsmerkmal geworden (Solga 2005). Bereits quantitative Verschiebungen zwischen den Bildungsgängen haben zu internen Kompositionsveränderungen geführt: Die Zusammensetzung der Teilnehmer (hinsichtlich sozialem Hintergrund und vermutlich auch Leistungsmerkmalen) praktisch aller Ausbildungsformen hat sich im Zuge der Bildungsexpansion verändert.² Diese Beobachtung verweist bereits auf die zentrale Thematik der bildungssoziologischen Analyse: soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb.

3 Chancen des Bildungszugangs und -erwerbs

Wenngleich in der Folge der Bildungsexpansion in den meisten westeuropäischen Ländern herkunftsbezogene soziale Ungleichheiten deutlich abgebaut wurden (Breen et al. 2009), sind solche Ungleichheiten weiterhin markant und an verschiedenen Stellen des Bildungsverlaufs beobachtbar (vgl. Becker und Lauterbach 2007; Krüger et al. 2010).

3.1 Zugrunde liegende Mechanismen

Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs formieren sich langfristig im Lebensverlauf. Dabei lässt sich konzeptionell zwischen *primären* und *sekundären* Effekten unterscheiden (Boudon 1974): soziale Ungleichheiten, die außerhalb des Bildungssystems und bereits vor dem Eintritt ins (vor-)schulische Bildungssystem – also vor allem innerhalb der Herkunftsfamilie – entstehen, und Ungleichheiten, die während der Verweildauer im Bildungssystem auftreten. Aber auch auf jeder einzelnen Stufe des Bildungsverlaufs ist eine entsprechende Unterscheidung sinnvoll: Die *primäre* soziale Differenzierung besteht in den jeweiligen „Ausgangsbedingungen“ (Kompetenzen, formale Bildungsabschlüsse), also den jeweils bis zu dieser Stufe auftretenden Unterschieden, während die *sekundäre* Differenzierung die Unterschiede beim Übergang zur nächsten Stufe beschreibt. Diese sind insbesondere dann bemerkenswert, wenn sie auch bei Kontrolle des individuellen Leistungsniveaus bestehen.

Von einer vollständigen Aufklärung makrosozialer (internationaler) Unterschiede in der sozialen Bildungsungleichheit ist die Forschung weit entfernt (Breen und Jonsson 2005). In jedem Fall erweisen sich *Entscheidungen* an den institutionalisierten Schnittstellen des Bildungswegs immer wieder als besonders bedeutsam für die Entstehung sozialer Ungleichheiten beim Bildungserwerb (vgl. Baumert et al. 2009). Theoretisch lassen sie sich auf strukturelle Unterschiede in den individuellen Entscheidungsparametern (Kosten- und Nutzenerwartungen, Informationsstand, Erfolgserwartung) zurückführen (Breen und Goldthorpe 1997). Eltern und Kinder versuchen vor allem, über die Generationen den sozialen Status aufrechtzuerhalten; Bildungsentscheidungen fallen daher je nach sozialer Herkunft tendenziell unterschiedlich aus. In empirischer Hinsicht erlauben statistische Verfahren zumindest deskriptiv eine Dekomposition primärerer und sekundärer Effekte (Jackson et al. 2007): Bei einzelnen Übergängen geht danach zum Teil über die Hälfte des Herkunftseffekts auf solche sekundären Effekte zurück (Maaz und Nagy 2009; Neugebauer 2010).

Der vor- und außerschulischen Sozialisation (Coleman 1988) kommt damit ebenfalls eine wichtige Bedeutung zu. Zwar sind empirische Längsschnittstudien, die in einem sehr frühen Lebensalter einsetzen und die individuellen Entwicklungen tatsächlich verfolgen können, bislang sehr selten. Generell verweist aber die soziologische Perspektive auch hier auf die Bedeutung der Verbindung unterschiedlicher Lebensbereiche.

Innerhalb von Bildungsverläufen zeigen sich sowohl für die primären als auch die sekundären Effekte mehr oder weniger starke endogene Zusammenhänge. Diese lassen sich analytisch auf verschiedene Faktoren zurückführen. Erstens stellt die *individuelle (Kompetenz-)Entwicklung* eine wichtige Ausgangsbedingung für folgende Übergänge dar. Soziale Differenzen können sich hier zum einen durch dauerhafte Unterschiede in den familialen und sozialen Umwelten (unterschiedlich verfügbare Ressourcen) ergeben, zum anderen sind sie die Konsequenz von Unterschieden in den schulischen Umwelten (in die die Gruppen durch frühere Übergänge verteilt wurden); insbesondere handelt es sich hierbei um unterschiedlich gute Förderung in den einzelnen Bildungszweigen. Beide Prozesse verweisen auf die Multiplikatorwirkung von frühen Leistungsdifferenzen (Heckman 2006; Pfeiffer und Reuß 2008). Verbunden mit der individuellen Entwicklung ist zweitens die *individuelle Kumulation von formalen Bildungstiteln* (Abschlüssen). Gerade im deutschen Bildungssystem gelten an verschiedenen Stellen formalisierte Zugangsbedingungen, und vorhandene oder fehlende Qualifikationen können Zugänge ermöglichen oder verschließen. Selbst wenn keine formalen Zugangsberechtigungen nötig sind, können Bildungsabschlüsse wichtige Signale darstellen. Schließlich ergeben sich Zusammenhänge auch durch ausgedrückte Präferenzen, insbesondere das *individuelle bzw. das elterliche Entscheidungsverhalten* bei späteren Bildungsübergängen.

Neben Faktoren der Kontinuität gibt es aber auch Bestimmungsfaktoren für *Veränderungen* der sozialen Selektivität während des Lebensverlaufs. Zunächst findet man in Bezug auf die Entwicklung sozialer Bildungsungleichheiten eher statistische Erklärungen, die sich auf eine *verändernde Komposition der Risikopopulation* beziehen, wobei sowohl die soziale Herkunft als auch die individuelle Leistung eine Rolle spielt: Gerade bei den sozial schwächeren Schülern verbleiben tendenziell Leistungsstärkere im Bildungssystem. Kumulierende Selektionsprozesse bezüglich Herkunft und Leistung führen so zu einer zunehmenden Homogenität der Risikomenge, sodass der Einfluss der sozialen Herkunft allein dadurch bei den folgenden Übergängen sinkt. Daneben stehen die handlungsbezogenen Erklärungen. So wird argumentiert, dass durch häufigere positive Rückmeldungen mit zunehmender Verweildauer im Bildungssystem die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit steigt (Esser 1999); möglicherweise ist auch die Gefahr eines Statusverlusts mit dem bereits erreichten Bildungsniveau gebannt. Damit nimmt die Ungleichheit bei Übergängen auf höheren Stufen des Bildungssystems ab. Außerdem ist davon auszugehen, dass altersmäßig frühe Bildungsentscheidungen aufgrund der zu diesem Zeitpunkt höheren Unsicherheit eine größere soziale Selektivität beinhalten (Müller und Karle 1993). Andererseits besteht in den Fällen, in denen der elterliche Status auch in vergleichsweise fortgeschrittenem Alter noch nicht erreicht worden ist, ein besonderes Interesse, dieses Ziel „verspätet“ doch noch zu erreichen, sodass gerade in solchen späteren Bildungsaktivitäten ein (erneuter) Einfluss der sozialen Herkunft zu erwarten ist. Eine geringere Bedeutung von Faktoren der Herkunftsfamilie im (lebens-)zeitlichen Verlauf des Bildungswegs wiederum lässt sich aus stärker entwicklungstheoretischen Überlegun-

Tab. 1: Typische Merkmale der wichtigsten Stufen des deutschen Bildungssystems. (Nach: Hillmert 2007, S. 85)

	Vorschul- erziehung	Schule	Berufsausbil- dung	Studium	Weiterbildung
Formale individuelle Entschei- dungsspiel- räume	Elternwille, Übergang in die Grund- schule geregelt	Schulpflicht; zum Teil Wohnortprin- zip; Elternwil- le, aber zum Teil formale Aufnahmever- fahren	Freiheit der Berufs- wahl, keine formalen Zu- gangsvoraus- setzung, aber Abhängigkeit vom Ausbil- dungsbetrieb	Groß, aber formale Zu- gangsvoraus- setzung	In der Regel groß (bei Selbstfinan- zierung)
Standardisie- rung	Gering	Länder- spezifische Regelungen	In der Regel hoch (vgl. BBiG, Aus- bildungsord- nungen etc.)	Fachspezi- fisch; teilwei- se sehr gering	Zumeist gering
Konkurrenz- abhängigkeit	Ungleiche Versorgung	Direkte Kon- kurrenz in der Regel gering	Für betriebli- chen Aus- bildungen oft relativ hoch	Große Unter- schiede nach Studiengängen	Zumeist gering

gen ableiten. So verweisen etwa Müller und Karle (1993) auf mit dem Alter sinkende Herkunftseffekte infolge zunehmender Selbstständigkeit und Reife. Mit zunehmendem Alter werden Jugendliche und junge Erwachsene von elterlichen Ressourcen unabhängiger und treffen verstärkt eigene Entscheidungen. Allerdings erweisen sich die Herkunftseffekte auch in der individuellen Entwicklung als sehr persistent, und die Präferenzen der Kinder sind nicht notwendigerweise weniger selektiv als jene der Eltern.

Fragt man nach der Bedeutung von Institutionen für die Entstehung und Reproduktion herkunftsbezogener Ungleichheiten im Lebensverlauf, so kommt auch hier der Verknüpfung mit *Entscheidungen* eine große Bedeutung zu. Institutionen determinieren individuelle Entscheidungen nicht, sondern eröffnen (lediglich) mehr oder weniger große Spielräume für Entscheidungen. Diese Entscheidungen hängen wiederum von anderen, auch individuellen Merkmalen ab. Zudem sind die tatsächlichen Ergebnisse des Bildungszugangs und -erwerbs abhängig von den jeweiligen Konkurrenzverhältnissen (siehe auch Tab. 1). Auch eine Flexibilisierung bzw. erhöhte formale Durchlässigkeit von Bildungsgängen bedeutet daher offensichtlich nicht unmittelbar einen Ausgleich ungleicher Bildungschancen. Die Konsequenz ist zunächst nur, dass individuelle Entscheidungen und Eigenschaften (Ressourcen, Präferenzen) ein relativ größeres Gewicht bekommen. Formale, institutionelle Optionen allein sind also offensichtlich nicht ausreichend, um soziale Disparitäten zu vermindern. Vielmehr stellt sich immer wieder die Frage nach den *faktischen* Möglichkeiten und Anreizen, diese Optionen auch wahrzunehmen.

Ein Beispiel hierfür sind die Wahloptionen beim Studienzugang, insbesondere die Wahl zwischen Lehre und Studium. Es gibt eine längere Debatte darüber, ob die Berufsausbildung als „niederschwellige“ Alternative eher als „Auffangnetz“ dient oder einen Ablenkungseffekt im Hinblick auf den Hochschulzugang hat. Als Entscheidungsparameter in

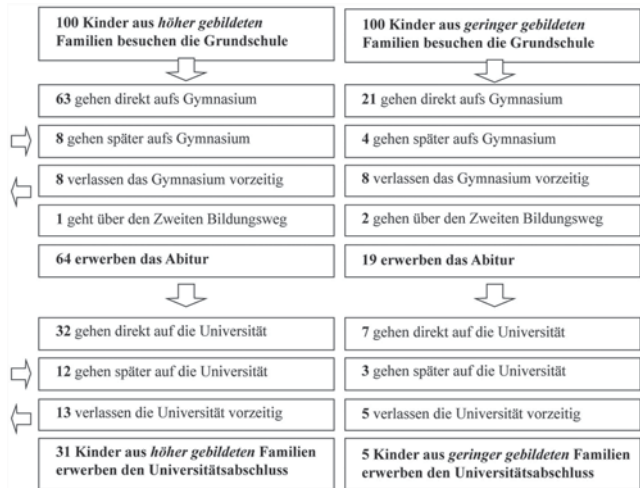
entsprechenden Modellen gelten Ausbildungskosten, Zeithorizont, „Investitionsrisiko“ bzw. Erfolgserwartungen und erwarteter Nutzen (Einkommen, Statuserhalt) vor dem Hintergrund relativer Risikoaversion (vgl. Becker und Hecken 2008). Sozial Schwächere haben tendenziell geringere subjektive Erfolgswahrscheinlichkeiten und kürzere Zeithorizonte (auch aufgrund familiärer Erwartungen). Empirisch zeigt sich bei Leistungsstarken in der Regel eine unmittelbare Studienentscheidung. Für etwas Leistungsschwächere kann die Lehrausbildung durchaus als Brücke zum Studium dienen. Allerdings: Bildungsferne und materiell Schlechtergestellte werden tendenziell durch niedrigere Alternativen vom Studium abgelenkt (auch bei relativ hoher Leistungsfähigkeit); sie holen ein Studium infolge ihres relativ kurzen „Investitionshorizonts“ auch nicht nach.

3.2 Ausgewählte empirische Befunde

Für die Beschreibung der *Entwicklung* von Ungleichheiten im Lebensverlauf ist zunächst die Unterscheidung zwischen sozialer Selektivität bei *Bildungsübergängen* und den Ungleichheitsverhältnissen in der daraus resultierenden *Bildungsverteilung* bzw. den *Bildungsergebnissen* wichtig (Müller und Haun 1994; Hillmert und Jacob 2005). In einen Fall wird analysiert, wie sich soziale Gruppen bei bestimmten Bildungsübergängen unterscheiden (z. B., ob Abiturienten aller Herkunftsgruppen in gleichem Maße ein Studium abschließen), wobei jeweils nur die Personen betrachtet werden, für die der jeweilige Übergang überhaupt relevant ist („Risikomenge“). Im anderen Fall wird betrachtet, was sich dadurch an der Verteilung der jeweils *insgesamt* erworbenen Bildung ändert (also z. B. die Verteilung der Abschlüsse der Herkunftsgruppen). Beide Betrachtungsweisen sind für die Ungleichheitsforschung von Interesse.

In den meisten verlaufsbezogenen empirischen Arbeiten steht der Einfluss der Herkunftsfamilie *entlang einer Folge markanter Übergänge* im Bildungssystem im Mittelpunkt, wie beispielsweise bei der Wahl der weiterführenden Schulform nach der Grundschule oder der Entscheidung für eine berufliche Ausbildung oder ein Studium. Aufbauend auf Überlegungen von Boudon (1974) und Mare (1980) können Bildungsverläufe als eine Sequenz von Bildungsepisoden angesehen werden. An den Verzweigungen des Bildungssystems wird jeweils über die Fortsetzung oder das Beenden des Bildungswegs entschieden. Der reale Bildungsprozess wird so – zumindest in der Modellvorstellung – in eine Reihe sukzessiver Übergänge zerlegt. Müller und Haun (1994) etwa unterscheiden: den Übergang von der Grundschule bzw. Hauptschule zu einer weiterführenden Schule (Realschule, Gymnasium bzw. in entsprechende Kurse einer Gesamtschule) und das Erreichen mindestens der mittleren Reife; für diejenigen, die die mittlere Reife erreicht haben: den Übergang in die höheren Klassen des Gymnasiums (oder anderer allgemeinbildender Angebote auf der Sekundarstufe II) und das Erreichen mindestens des Abiturs; und schließlich für diejenigen, die das Abitur erreicht haben: den Übergang in eine Hochschule/Universität und das Erreichen eines Hochschulabschlusses. Eine ganze Reihe von Studien belegt dabei eine *Verringerung* der Bedeutung des Familienkontextes bei späteren Übergängen: Beim Übergang nach der Grundschule in einen der weiterführenden Schulzweige ist der Herkunftseffekt am stärksten, bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bzw. eines Studiums dagegen deutlich schwächer (Müller und Haun 1994; Henz und Maas 1995).

Abb. 3: Bildungsverläufe bis zum Universitätsabschluss von Schülerinnen und Schülern aus Herkunftsfamilien mit unterschiedlicher Bildungsnähe (Flussdiagramm). (Daten: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Geburtskohorte 1964; nach Hillmert und Jacob 2010)



In den höher gebildeten Familien besitzt hier mindestens ein Elternteil die Hochschulreife.

Dies ist aber nicht zu verwechseln mit der sozialen Selektivität in den letztlich *Bildungsergebnissen*. Hier lässt sich auch in Kombination mit der eben genannten Entwicklung eine Zunahme über verschiedene Bildungsstufen hinweg (Becker und Reimer 2010) finden. Gerade eher „ungewöhnliche“, *spätere Bildungsentscheidungen*, wie das Nachholen eines Schulabschlusses nach dem erstmaligen Verlassen des Schulsystems oder die Aufnahme eines Studiums nach Beendigung einer beruflichen Ausbildung, kommen nicht nur in beträchtlichem Ausmaß vor, sondern werden auch überdurchschnittlich oft bei Personen aus „bildungsnahen“ Familien beobachtet (Hillmert und Jacob 2005). Auch bei höher qualifizierenden beruflichen Aus- und Weiterbildungen wird beobachtet, dass diejenigen mit höher gebildeten Eltern deutlich häufiger teilnehmen (Schömann und Becker 1995).

In Erweiterung eines einfachen Übergangsmodells zeigen Hillmert und Jacob (2005, 2010) für den „Weg zum Hochschulabschluss“, dass es zwar verschiedene institutionalisierte Möglichkeiten zur Korrektur und Revision der ersten Bildungsentscheidung gibt, diese „zweiten Chancen“ aber nicht zu einem Ausgleich sozial unterschiedlicher Beteiligung führen, sondern oft noch *ungleichheitsverstärkend* sein können: Es sind hier tendenziell die Kinder aus bildungsnahen Familien, die später noch aus unteren Sekundarschulzweigen in höhere aufsteigen. Zusammenfassend zeigt die Abb. 3 an diesem Beispiel, dass soziale Selektion auf verschiedenen Stufen und langfristig im Lebensverlauf wirkt.

Nicht zu vergessen sind darüber hinaus kohortenspezifische Bildungschancen und ihre Interaktion mit herkunftsbezogenen Ungleichheiten. Diese zeigen sich einerseits als langfristige historische Trends, andererseits aber auch als kurzfristige Entwicklungen. Letztere betreffen insbesondere die stärker marktbezogenen Teile des Bildungssystems (insbesondere das duale Ausbildungssystem). Eine Konsequenz ist eine größere Anfälligkeit für (konjunkturelle, demografische) Schwankungen, welche zu unterschiedlichen Chancen für Einstiegs- oder Abgangskohorten bzw. Veränderungen in sozialen Chancenverhältnissen führen (Hillmert 2001).

4 Bildungskonsequenzen und soziale Reproduktion

Der Erwerb formaler Bildungszertifikate ist in modernen Gesellschaften ein zentraler Mechanismus für die soziale Zuteilung von Lebenschancen. Die große Bedeutung der *Bildungskonsequenzen* im Lebensverlauf ist der wesentliche Grund, welcher Ungleichheiten beim *Bildungszugang* zu einem sozialen Problem macht. Zu den *Bildungskonsequenzen* zählen zunächst einmal jene formalen Berechtigungen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems, welche durch die Bildungsabschlüsse erworben werden. Vor allem geht es aber um empirische „Bildungsrenditen“ außerhalb des Bildungssystems. Im engeren Sinne beziehen sich die sozialen Konsequenzen von Bildung auf Einkommen, berufliche Positionierungen und Beschäftigungschancen. Im weiteren Sinne geht es aber auch um Konsequenzen im Sinne sozio-kultureller Teilhabe in gesellschaftlichen Bereichen jenseits des Arbeitsmarkts.

4.1 Zugrunde liegende Mechanismen

Bildungserträge auf dem Arbeitsmarkt können auf verschiedene Art und Weise erklärt werden. Zum einen lässt sich „angebotsseitig“ argumentieren, dass (höhere) Bildung eine höhere Produktivität oder zumindest relative Positionsvorteile innerhalb der Menge der potenziellen Arbeitskräfte verschafft. Zum anderen liegt es aber auch an Nachfragestrukturen und deren Entwicklungen, welche die Anforderungen auf Teilen des Gesamtarbeitsmarkts bestimmen.

Die jeweiligen Effekte kommen über unterschiedliche Mechanismen zustande. *Kausaleffekte* bedeuten in diesem Zusammenhang, dass sich die Teilnahme an Bildung zurechenbar und unmittelbar auswirkt. *Selektionseffekte* hingegen bedeuten, dass unterschiedliche Bildungsgänge von Menschen mit systematisch unterschiedlichen Merkmalen (Wissen, Motivation, Herkunft etc.) durchlaufen werden und diese Merkmale – welche bereits vorher bestanden – dann für die beobachteten Verhaltensunterschiede verantwortlich sind, unabhängig davon, ob die Bildungserfahrung selbst einen Effekt auf diese Verhalten hat. Im Extremfall würden die betreffenden Menschen dasselbe Verhalten zeigen (z. B. eine bestimmte berufliche Position erreichen), wie wenn sie diese Bildungsphasen nicht durchlaufen hätten. Selektionseffekte können vom Bildungssystem herbeigeführt werden (etwa wenn vorab nach Fähigkeiten ausgewählt wird) oder Ergebnis von „Selbstselektion“ sein (bestimmte Menschen wählen tendenziell bestimmte Bildungsgänge). In beiden Fällen kann dies entweder bewusst oder latent geschehen. Selektionseffekte sind häufig. Da sie aber oft nicht erkannt werden, bedeutet dies, dass kausale Bildungseffekte vermutlich oft überschätzt werden.

Auch bei kausalen Bildungseffekten handelt es sich um weit mehr als um die Effekte kognitiver Fähigkeiten, und sie sind real kaum zu trennen von anderen sozialen Prozessen (Akkumulation formaler Bildungstitel, Signale, soziale Anerkennung). Bildung ist zunächst einmal eine *Ressource*, welche Veränderungen in den individuellen Handlungsmöglichkeiten zur Folge hat. Hierunter zählen die durch die Bildungsteilnahme erworbenen Qualifikationen, Berechtigungen und Fähigkeiten, die von den Individuen anschließend in ihrem Handeln eingesetzt werden können. Für die gesellschaftliche Bedeutung der jeweiligen Bildung ist dabei entscheidend, dass sie als solche auch *sozial*

akzeptiert wird. Bildung wirkt in sozialer Hinsicht nicht gleichsam automatisch. Bildungseffekte bestehen aber auch in der Form *sozialer Kontakte* und Veränderungen in den persönlichen *sozialen Umwelten*. Hierbei handelt es sich um Folgen der unterschiedlichen sozialen Interaktionen, die während der Bildungsaktivitäten stattfinden oder durch diese nahe gelegt werden. Schließlich wirkt sich erworbene Bildung als *unmittelbare Präferenzveränderung* der Individuen auf die individuelle Motivation, Weltsicht und persönliche Ziele aus, die entscheidend für das weitere Bildungsverhalten und das Verhalten in anderen Lebensbereichen sind.

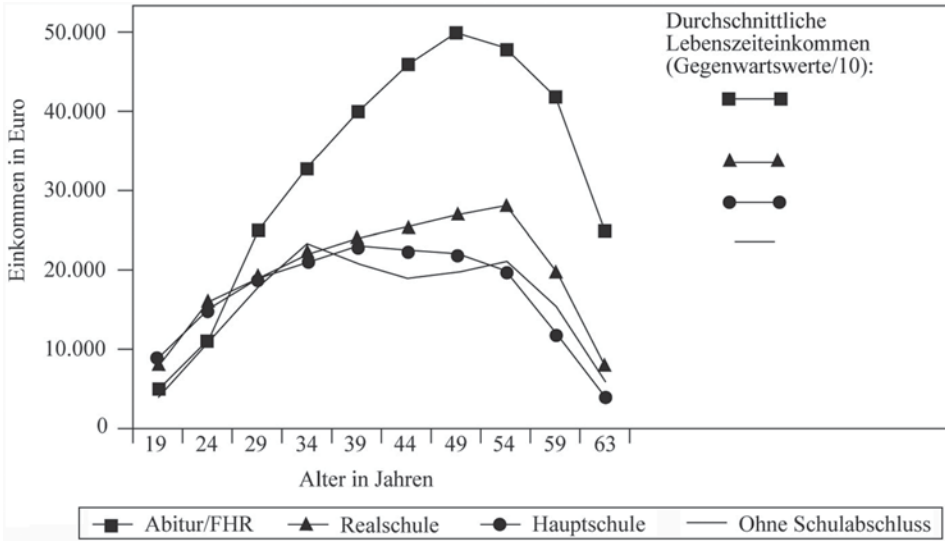
Auch im Hinblick auf Bildungskonsequenzen zeigen sich nennenswerte institutionelle Einflüsse. Die betreffenden Institutionen weisen deutlich über das Bildungssystem hinaus, sind aber gleichwohl mit ihm verbunden. Entscheidend ist hier insbesondere die starke Qualifikationsgebundenheit des deutschen Arbeitsmarkts. In ihr setzt sich die Standardisierung und Stratifizierung der Struktur des Bildungssystems (Allmendinger 1989) in Kombination mit der ausgeprägten Beruflichkeit des Arbeitsmarkts fort – auch wenn wiederholt Zweifel an der Aussagekraft und der Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen laut werden.

4.2 Ausgewählte empirische Befunde

Es gibt wohl kaum eine Variable sozialer Ungleichheit, die in so vielen Lebensbereichen Auswirkungen zeigt wie formale Bildung. Dabei gibt es eine *Entwicklungs- bzw. Altersabhängigkeit* von Bildungseffekten. Cunha et al. (2005) stellen heraus, dass die (bezüglich der kognitiven Fähigkeiten) formbaren Phasen relativ früh im Lebensverlauf liegen. Spätere Interventionen können durchaus noch effektiv sein, sind aber (volkswirtschaftlich, monetär) zunehmend weniger effizient. Sie plädieren daher für möglichst frühzeitige Interventionen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass Bildung gesellschaftlich immer auch Aspekte eines positionalen Gutes aufweisen kann, welches keine absolute Qualität besitzt, sondern *Ungleichheitsrelationen* definiert (Hirsch 1977). Im Folgenden sei exemplarisch eine Reihe von Bildungskonsequenzen in verschiedenen Bereichen erwähnt.

Arbeitsmarktbezogene „Bildungserträge“ im Lebenslauf: In den letzten Jahrzehnten hat sich am längerfristigen Ertrag sowohl einer beruflichen Ausbildung wie gerade auch einer höheren, akademischen Ausbildung im Sinne des Schutzes vor Arbeitslosigkeit und des Erreichens höherer beruflicher Positionen nur wenig geändert (Müller 1998; Becker und Hadjar 2006), wenngleich dies keineswegs ausnahmslos gilt. Die Muster des Zugangs zu den Positionen auf dem Arbeitsmarkt können sich aus den für diese Tätigkeiten nachgefragten Fähigkeiten, aber auch aus formalen Zugangskriterien ableiten. Der öffentliche Dienst beispielsweise hat insbesondere bei den Beamtenlaufbahnen klare qualifikationsbasierte Zulassungsregeln. Da die berufliche Mobilität im Erwerbsverlauf vergleichsweise gering ist, kommt es langfristig zu einer stetigen Kumulation von Vor- und Nachteilen (Hillmert 2011).

Besonders ungünstig hat sich in den letzten Jahrzehnten die Situation der Geringqualifizierten ohne Berufsausbildung entwickelt (Solga 2005). In diesem Fall wird gerade die „Normalitätserwartung“ des Ausbildungserwerbs selbst zum Problem, nämlich für



Verglichen werden hier die mittleren Jahreseinkommen in den einzelnen Altersgruppen (angegeben ist jeweils das mittlere Alter). Bei den Gegenwartswerten (gewichtete Ergebnisse) handelt es sich um theoretische Größen, in welchen die zeitliche Lagerung des Einkommens im Lebenslauf (durch Abdiskontierung) berücksichtigt wird. Für die Abbildung wurden die Werte mit dem Faktor 1/10 multipliziert, um eine einheitliche Einkommensskala verwenden zu können.

Abb. 4: Durchschnittliche Brutto-Jahreseinkommen im Lebensverlauf sowie durchschnittliche Lebenszeiteinkommen, nach Bildungsgruppen. (Daten: Fritschi und Oesch 2008, S. 78 f. Basis: SOEP 1996–2005)

jene Personen, welche die geforderten Mindeststandards von Schul- und Ausbildungsabschlüssen nicht erfüllen.

Die Abb. 4 zeigt deutliche Bildungsunterschiede im (Lebenszeit-)Einkommen. Diese kommen nicht allein durch Lohnunterschiede, sondern auch durch unterschiedliche Beschäftigungs- und Arbeitszeiten zustande. Aus diesem Grund liegen auch die Lebenszeiteinkommen der Frauen generell deutlich unter denen der Männer. Die qualifikationsbedingten Lohnunterschiede sind seit Mitte der 1990er-Jahre aufgrund struktureller Veränderungen in Richtung höher qualifizierter Arbeitsplätze deutlich gewachsen (Möller 2011). Zudem gibt es deutliche und in den letzten Jahrzehnten noch zunehmende Unterschiede im qualifikationsspezifischen Risiko der Arbeitslosigkeit (Reinberg und Hummel 2007).

Hierbei handelt es sich zunächst um rohe Gruppenunterschiede, nicht Bildungseffekte im engeren Sinn. Nennenswerte Unterschiede bleiben jedoch auch bei Kontrolle relevanter Drittvariablen stabil.

Strukturierung von Übergangsmustern: Der Übergang in den Arbeitsmarkt erweist sich in Deutschland insgesamt weiterhin als in hohem Maße qualifikationsgebunden (Shavit und Müller 1998). Dies gilt sowohl für die Zugangschancen zur Beschäftigung insgesamt als auch für die Positionierung im Erwerbssystem. Zum anderen kann aber gerade die relative Stabilität der Verknüpfung von Qualifikation und Arbeitsmarkt zu verlänger-

ten Übergangsbioografien führen, nämlich dann, wenn ganz bestimmte Qualifikationen unter allen Umständen – also auch unter Inkaufnahme längerer Wartezeiten – erworben werden müssen, um ein bestimmtes berufliches Niveau zu erreichen. Die Phase des Übergangs zwischen Schule und Arbeitsmarkt erweist sich daher seit den 1980er-Jahren in einer Vielzahl von Fällen als ein komplexer Prozess (vgl. Mayer 2004). Während sich traditionell der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt idealtypisch als einfache Sequenz – Abschluss der Sekundarschule, Aufnahme der Ausbildung, Abschluss der Ausbildung und Übergang in Beschäftigung – darstellt, ist für die Mehrzahl der Kohortenmitglieder in den letzten Jahrzehnten noch eine Reihe zusätzlicher Stufen hinzugekommen. Die traditionellen Stufen sind dabei erhalten geblieben und sogar – vor allem im Zuge der deutlich gesteigerten Ausbildungsbeteiligung junger Frauen – noch universeller geworden. Die zusätzlichen Ereignisse bestehen aus dem altersmäßig frühen Übergang in die weiterführende Sekundarschule, der Aufnahme einer weiteren beruflichen oder akademischen Ausbildung nach Abschluss einer Erstausbildung, dem Abschluss dieser weiteren Ausbildung und dem Übergang aus befristeten Erwerbsverhältnissen in unbefristete Beschäftigung. Die individuellen Übergangsmuster können in ihrer Struktur noch erheblich differenzierter sein als in dieser idealtypischen Darstellung. Somit geht eine Komplexität der Muster des Übergangs zwischen Schule und Beruf oft mit einer beträchtlichen zeitlichen Ausdehnung der Übergangsphasen einerseits, einer relativ klaren, qualifikationsbezogenen Differenzierung in den Ergebnissen der Übergänge andererseits einher.

Neben dem Arbeitsmarkt hat der Bildungserwerb weitere nennenswerte *Konsequenzen in anderen Lebensbereichen*. Hierzu zählen zum einen *Partnerwahl und Familienbildung*. Partnerschaftsformierung und Bildung sind eng verbunden. Diese Verbindungen betreffen sowohl die Wahrscheinlichkeit und den Zeitpunkt, dauerhafte Partnerschaften und Ehen einzugehen, wie auch das Phänomen der *selektiven Partnerwahl*, also die Muster, in denen bestimmte Individuen mit ähnlichem Bildungs- bzw. Statushintergrund als (Ehe-) Partner zusammenfinden. Insbesondere Bildung hat als Merkmal sozialer Homogamie in den letzten Jahrzehnten an Relevanz gewonnen. Dadurch kommt es in der Sozialstruktur zu einer starken Ungleichverteilung von Ressourcen nicht nur in Bezug auf Individuen, sondern auch auf Haushalte und Familien. Auf der Makroebene lassen sich Gelegenheitsstrukturen in Form der aggregierten Verteilungen der Bildungsabschlüsse von Männern und Frauen als potenziellen Partnern ausdrücken: Selbst wenn Partner zufällig zusammenfänden, würden diese Verteilungen dazu führen, dass bestimmte Partnerkonstellationen häufiger als andere sind. Mit der zunehmenden Angleichung des männlichen und weiblichen Bildungsverhaltens hat die Wahrscheinlichkeit bildungsbezogener Homogamie (statistisch) zugenommen. Auf der Mikroebene sozialen Handelns beeinflussen Bildungsinstitutionen die Paarbildung dadurch, dass sie konkrete Individuen miteinander in Kontakt bringen. Empirisch gesehen nimmt die Bildungshomogamie zu, je länger die potenziellen Partner im Bildungssystem verbleiben, da die jeweils noch verbleibende Menge zunehmend homogener wird (Blossfeld und Timm 1997). Hinzu kommt die Beeinflussung der individuellen Präferenzen. Bildungs- bzw. Statusgruppen unterscheiden sich darüber hinaus hinsichtlich ihres generativen Verhaltens, und es zeigen sich teilweise Unterschiede im *Niveau*, vor allem aber auch im *Zeitpunkt* der Fertilität: gerade akademisch Qualifizierte bekommen ihre Kinder relativ spät. Generell haben nur wenige junge

Erwachsene Kinder, solange sie sich im Bildungssystem befinden. Die lange Dauer der akademischen Ausbildung in Deutschland inklusive vorangehender Episoden von Bildung, Wehrdienst, Wartezeiten etc. führen zu einem relativ hohen Alter beim Abschluss und damit wiederum zu einem Aufschub der Familiengründung. Für (West-)Deutschland lässt sich ein (negativer) Zusammenhang zwischen Bildung und Fertilität nachweisen (Kreyenfeld und Konietzka 2008).

Zum anderen hängen Bildung und *regionale Mobilität* zusammen. In empirischen Studien wurden zwei Befunde wiederholt festgestellt: Höher qualifizierte Arbeitskräfte wandern häufiger, und zwar nicht nur zum Zwecke des Erwerbs dieser Qualifikation, und sie legen größere Distanzen zurück als geringer qualifizierte (Wagner 1989). Erklärungen auf der Individualebene verweisen zunächst auf Unterschiede in Ressourcen, Informationen und Präferenzen der Arbeitnehmer. Geht man von einem Wettbewerb zwischen den verschiedenen Qualifikationsgruppen aus, dann haben Höherqualifizierte in der Regel bessere Arbeitsmarktchancen und damit mehr Möglichkeiten zu wandern. Stellt man darüber hinaus die unterschiedlichen Investitionen in „Humankapital“ in Rechnung, dann haben Höherqualifizierte oft auch eine größere Notwendigkeit zu wandern, um ihre Investitionen auf jeden Fall zu amortisieren. Dies gilt umso mehr bei einer räumlich unterschiedlichen Verteilung der höher qualifizierten Positionen. Man kann für unterschiedliche Qualifikationssegmente des Arbeitsmarkts unterschiedliche Mobilitätsanforderungen annehmen; im Extremfall wird regionale Mobilität in einem bestimmten Teilarbeitsmarkt – insbesondere dem akademischen – selbst als ein Qualifikationsmerkmal angesehen.

Weitere Zusammenhänge mit Bildungsprozessen – die an dieser Stelle nicht abschließend aufgezählt werden können – betreffen beispielweise die soziale und politische Beteiligung, Gesundheit und Krankheit bzw. das Gesundheits- und Risikoverhalten und schließlich die individuelle Lebenserwartung. Insgesamt unterstreichen diese Befunde die Bedeutung von Bildungsprozessen für die Prägung von Lebensverlaufsmustern. In der Verbindung von Multidimensionalität und Stabilität dieser Bildungseffekte kommt ihnen ein nennenswertes Potenzial an sozialer In- und Exklusion zu.

4.3 Statuszuweisung und soziale Reproduktion

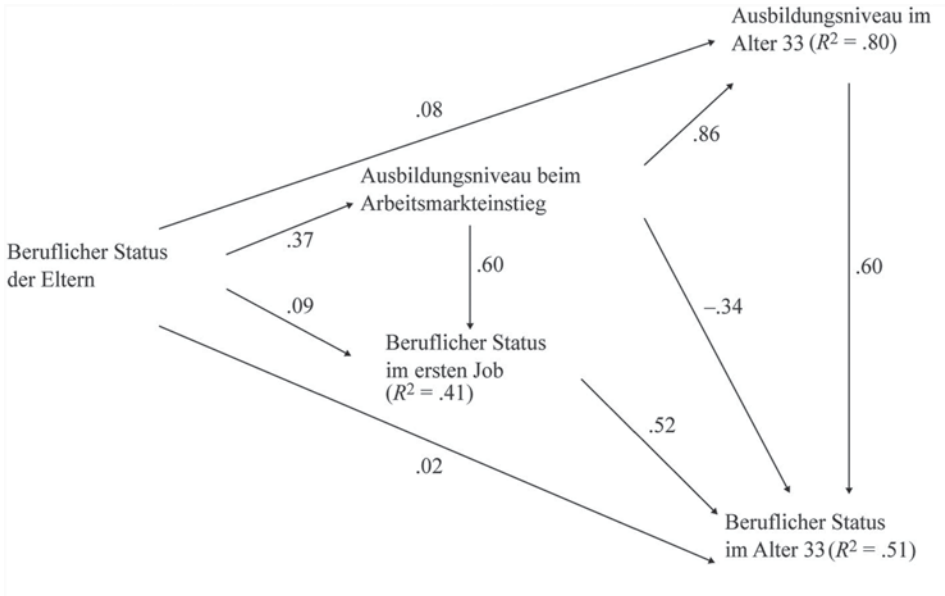
Die Forschungen zu herkunftsbezogenen Bildungschancen stellen bereits soziale Verbindungen zwischen mehreren Generationen dar, die über Bildungsprozesse vermittelt werden. Solche Prozesse lassen sich auch als Dynamik zwischen sozialen Positionen innerhalb einer Gesellschaft bzw. langfristige *soziale Reproduktionsprozesse* interpretieren. Durch die enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserwerb einerseits und formalen Qualifikationen und beruflichen Positionen andererseits übersetzen sich danach soziale Ungleichheiten in der Herkunftsgeneration zuerst in Ungleichheiten im Bildungssystem und dann in soziale Ungleichheiten im Beschäftigungssystem. Damit kommt es insgesamt zu einer „Vererbung“ sozialer Ungleichheiten zwischen den Generationen und zu einer stabilen, häufig eher noch zunehmenden sozialen Differenzierung während des Lebensverlaufs. Bei aller „Individualisierung“ von Lebensverläufen hat Bildung seit der Nachkriegszeit keineswegs an Bedeutung als Mechanismus der Statustransmission verloren (vgl. Mayer und Blossfeld 1990). Im Vergleich mit älteren

Geburtskohorten legen die verfügbaren Befunde vielmehr die Interpretation nahe, dass in Deutschland diese Art der Strukturierung von Lebensverläufen eher zugenommen hat.

Ein Großteil von Leistungsunterschieden entsteht bereits vor der Einschulung in den Familien (Coleman et al. 1966, Heckman 2006). Das Bildungssystem kann herkunftsbedingte Unterschiede im Lebensverlauf nicht ausgleichen, sondern verstärkt sie eher. Dies repräsentiert jedoch nicht unbedingt eine einfache „Diskriminierung“. Vielmehr handelt es sich bei Bildungsverläufen um ein komplexes, kumulatives Zusammenspiel von „Fremd- und Selbstselektion“, also Bewertungen durch andere und vor allem auch eigenen Entscheidungen. Hierzu zählen: selektive Förderung in der familiären Früherziehung; sozial selektive Übergänge in die allgemeine Bildung; kumulative Ungleichheiten durch Zu- und Abgänge im allgemeinbildenden Schulsystem; institutionalisierte Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher bzw. akademischer Bildung; selektive Übergänge in weitere Ausbildungen und selektive berufliche Weiterbildung sowie insgesamt relativ stabile Bildungsrenditen. Als Konsequenz erfolgt letztlich eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten über die Generationen. Historisch zeigt sich dabei eine Kontinuität fundamentaler sozialer Unterschiede bei durchaus veränderten („individualisierten“) Übergangsmustern.

Die zusammenfassende Analyse schließt an die Forschungstradition des *status attainment* (Blau und Duncan 1967) an, in der Effekte intergenerationaler Statusreproduktion danach unterschieden werden, ob sie über das Bildungssystem vermittelt werden oder nicht. Das Grundmodell kann erweitert werden durch die Berücksichtigung weiterer Karrierestufen und der Effekte formaler Qualifikationen auf Karrieremobilität, wobei in der Regel eine Abnahme dieser Effekte nach dem Arbeitsmarkteinstieg erwartet wird (vgl. Bills 1988). Jeder der vom Modell spezifizierten Zusammenhänge kann als zentrales Thema eines Forschungsfelds angesehen werden. Alle drei Zusammenhänge sind unter dem Aspekt der sozialen Ungleichheit ausführlich behandelt worden: der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserwerb (Bildungsungleichheit), der Zusammenhang zwischen Bildung und Positionierung auf dem Arbeitsmarkt (Passung zwischen Qualifikationen und Positionen bzw. „Bildungsrenditen“) sowie der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und sozialer Positionierung (intergenerationale soziale Reproduktion). Gemäß dem *status attainment*-Modell finden etwa Ishida et al. (1995) Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Industriegesellschaften im Hinblick auf die Art und Weise, in der formale Bildung die soziale Reproduktion bzw. die soziale Mobilität bestimmt.

Die Abb. 5 zeigt exemplarisch ein (einfaches) empirisches Modell der intergenerationalen Statusreproduktion, in dem die statistischen Zusammenhänge zwischen dem (jeweils höchsten) Berufsstatus der Eltern und der Kinder dargestellt werden. Dabei wird unterschieden, ob diese über den Bildungserwerb vermittelt sind oder nicht. In diesem Modell sind sowohl Ausbildung als auch beruflicher Status zeitabhängig – wobei die zeitpunktbezogenen Messungen hier nur Ausschnitte aus dem kontinuierlichen Lebenslauf darstellen. Man erkennt insbesondere, dass bei der Verbindung zwischen dem Ausbildungsniveau beim Arbeitsmarkteinstieg und der später erreichten beruflichen Position der Pfad über das spätere Ausbildungsniveau eine große Bedeutung hat. Der Übergang auf höhere Positionen wird neben einfachen beruflichen Aufstiegen vornehmlich durch die



Die Analyse basiert auf metrisch skalierten Variablen. Der berufliche Status der Eltern und der Befragten wird mit dem International Socio-economic Index (ISEI) gemessen (vgl. Ganzeboom und Treiman 1996). Das Ausbildungsniveau wird in Bildungsjahren ausgedrückt, die sich in idealtypischer Form an den erworbenen Schul- und Ausbildungsabschlüssen orientieren. Es werden lediglich in Deutschland aufgewachsene Befragte berücksichtigt. Angegeben sind hier jeweils die standardisierten Regressionskoeffizienten (Pfadkoeffizienten); $N = 1315$.

Abb. 5: Pfadmodell des Bildungs- und beruflichen Statuserwerbs. (Daten: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Geburtskohorte 1964; eigene Darstellung)

weitere Qualifikation innerhalb des Ausbildungssystems ermöglicht. Wird später noch ein hohes Ausbildungsniveau erreicht, so bietet ein erfolgreicher Arbeitsmarkteintritt trotz geringererem Qualifikationsniveau sogar relative Vorteile. Von kleineren Unterschieden abgesehen, gelten diese Zusammenhänge für Männer ebenso wie für Frauen, bei denen allerdings die selektive Erwerbsbeteiligung nach bereits erfolgtem Arbeitsmarkteintritt zu berücksichtigen ist.

In ähnlichen Analysen von Mayer und Blossfeld (1990) zeigten sich im Vergleich der Geburtskohorten um 1930, 1940 und 1950 insbesondere folgende Ergebnisse: deutliche, nur vorübergehend etwas abgeschwächte Herkunftseffekte beim Bildungserwerb, eine eher noch zunehmende Determination des ersten Berufs durch das Bildungsniveau (und die soziale Herkunft), sowie eine historisch zunehmende Statuskontinuität im Berufsverlauf. Diese Resultate – vor allem die Erfahrungen der Jahrgänge um 1950– können hier für eine jüngere Kohorte, den Geburtsjahrgang 1964, bestätigt werden. Die relativ starke Strukturierung des Prozesses der Statuszuweisung gilt also offensichtlich auch in einer demografischen Sondersituation: Bei diesem Jahrgang handelt es sich um die größte Geburtskohorte der Nachkriegszeit.

5 Fazit

5.1 Zusammenfassung

Wie im Lebensverlaufsansatz angenommen, sind Lebensverläufe relativ stark „endogen“ strukturiert, wobei dem Erwerb und der Verwendung formaler Qualifikationen eine Schlüsselrolle zukommt. So bilden auf früheren Stufen erworbene Bildungszertifikate häufig die notwendige Grundlage für spätere Bildungsaktivitäten. Darüber hinaus gibt es klare Konsequenzen in anderen Dimensionen des Lebensverlaufs. Im deutschen Fall kommt allgemeinen und beruflichen Qualifikationen eine große und weit reichende Bedeutung für den weiteren Erwerbsverlauf zu. Diese gilt sowohl für die vertikale Positionierung (hinsichtlich des beruflichen Status) als auch die horizontale Positionierung (berufliche Tätigkeit) im Erwerbssystem. Ein wichtiger Grund hierfür liegt in der starken Institutionalisierung von Berufen bzw. des beruflichen Ausbildungssystems. Angesichts der starken qualifikatorischen bzw. beruflichen Strukturierung der Übergänge tritt die zeitliche Dimension zurück: Empirische Studien zeigen in der Regel keine festen Lebenszeitpunkte für spezifische Übergänge. Muster des Bildungserwerbs sind von den ersten Phasen der Bildungslaufbahn an sozial höchst unterschiedlich verteilt. Da zudem Qualifikation und Arbeitsmarkt eng gekoppelt sind und die berufliche Erstplatzierung langfristige Konsequenzen für den weiteren Erwerbsverlauf hat, bedeutet dies, dass die Effekte sozialer Herkunft auf die berufliche Positionierung zu einem großen Teil durch das Bildungssystem vermittelt werden und sich die soziale Differenzierung von Lebensverlaufsmustern langfristig fortsetzt. Daneben lassen sich zahlreiche Querverbindungen zwischen unterschiedlichem Bildungserwerb und anderen Lebensbereichen nachweisen. In sozialstruktureller Hinsicht stellen viele dieser Konsequenzen nicht nur eine einfache soziale Differenzierung dar, sondern sie sind eindeutig sozial bewertet und repräsentieren damit Ungleichheitsverhältnisse. Die vielfältigen Verknüpfungen mit dem Bildungserwerb und untereinander machen deutlich, dass Bildungsprozesse im Zentrum *kumulativer* lebensverlaufsbezogener Entwicklungen von sozialen Vorteilen und Nachteilen stehen.

Während eine Vielzahl von Studien die große Bandbreite sowohl von sozialen Ungleichheiten beim Bildungszugang als auch von Bildungskonsequenzen gezeigt hat, besteht über die zugrunde liegenden *Mechanismen* und insbesondere deren relatives Gewicht noch beträchtliche Unklarheit. In Bezug auf den *Bildungszugang* betrifft dies insbesondere die Abgrenzung zwischen individueller Kompetenzentwicklung, Informationsverhalten und Präferenzen bzw. Entscheidungsprozessen; in Bezug auf die *Bildungskonsequenzen* betrifft dies insbesondere die Frage von Selektivitätseffekten bzw. unbeobachteter Heterogenität.

5.2 Gestaltung von (Aus-)Bildungsinstitutionen und Rahmenbedingungen

Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit institutioneller Strukturen des Bildungssystems recurriert in der Regel auf eine Mehrzahl von Funktionen (vgl. Parsons 1968), von denen die des sozialen Ausgleichs nur eine ist. Zudem ist für die Beurteilung der Legitimität sozialer Ungleichheiten stets eine entsprechende normative Grundlage nötig. Das wohl am weitesten anerkannte normative Prinzip im Zusammenhang von Bildungserwerb und

Bildungskonsequenzen ist das *meritokratische* Modell der Leistungsgerechtigkeit, das auch für Reformvorschläge häufig die Leitlinie bildet. Im Modell der Leistungsgerechtigkeit tritt soziale *Diskriminierung* als Abweichung zutage, wenn Belohnungen *nicht* entsprechend der vorliegenden Leistungen verteilt werden. Unterschiedliche Bildungschancen bei gleicher Leistung etwa stellen einen Verstoß gegen dieses Prinzip dar. Zur Beurteilung sind dabei für die konkrete Situation jeweils *geltende Leistungskriterien* zu definieren. Die Identifikation und das Einfordern solcher abgrenzbarer Leistungskriterien sind umso schwieriger, je weiter man sich von staatlichen Institutionen entfernt. Die Definition von Leistungen im staatlichen Schulsystem ist über Lehrpläne und zunehmend auch outputbasierte Standards institutionalisiert. Die Kriterien sind fachspezifisch, und bei ihrer Definition kann auf professionelle Expertise zurückgegriffen werden. Auch wenn es sich hierbei zunächst um interne Standards handelt, werden sie aufgrund der bedeutenden Querschnittsfunktion von Grundkompetenzen wie des Sprachvermögens für die individuelle Lebensführung auch darüber hinaus anerkannt. Gesellschaftliche und marktwirtschaftliche Akteure, etwa Unternehmen, in gleichem Maße auf die Anwendung solcher allgemein verbindlicher Standards zu verpflichten, scheint nicht nur aufgrund fehlender Sanktionsmöglichkeiten kaum möglich, sondern auch aufgrund ihrer vielschichtigen Interessen- und Anforderungsprofile gesellschaftlich kaum erstrebenswert. Gesellschaftliche Zielvorstellungen stehen diesbezüglich häufig miteinander in Konflikt, sodass ein einheitlicher Bewertungsmaßstab fehlt. Hinzu kommt, dass sich Zusammenhänge zwischen Leistungen und den damit legitimierten Belohnungen häufig nur in dem Sinne überprüfen lassen, ob tendenziell die „Besseren“ auch die höheren Belohnungen erhalten. Selbst wenn es viele Menschen für richtig halten, dass eine „höhere Leistung auch eine höhere Belohnung“ erfahren sollte, so ist damit noch nicht gesagt, in welcher Höhe genau sich diese Unterschiede bewegen sollten. *Größenordnungen* der Belohnungsunterschiede können umstritten sein, selbst wenn solche Unterschiede an sich akzeptiert werden. Die allgemeine Formel der Leistungsgerechtigkeit ist auch diesbezüglich unscharf: Im Hinblick auf die damit verbundenen Verteilungsprinzipien gibt es also nicht nur *ein* Modell der Leistungsgerechtigkeit.

Vor diesem Hintergrund erscheinen für die Gestaltung institutioneller Strukturen und Maßnahmen aus einer Lebensverlaufsperspektive insbesondere die folgenden Punkte für einen Abbau sozialer Bildungsungleichheiten von Bedeutung:

1. *Früh im Lebensverlauf ansetzen und individuelle Lebenssituationen berücksichtigen*
Viele Studien zeigen, dass die größten Interventionsmöglichkeiten am Beginn des Lebens- bzw. Bildungsverlaufs bestehen. Spätere Maßnahmen können allerdings durchaus noch effektiv sein, sind aber – im Vergleich zum zu leistenden Aufwand – deutlich weniger effizient. In jedem Fall ist die altersspezifische Lebenssituation bzw. Entwicklung, auch jenseits der Schule, zu berücksichtigen.
2. *Auf sozialen Wandel in Bildungsgängen und externen Bedingungen eingehen*
Dieser Wandel betrifft sowohl langfristige Kompositionsveränderungen in der Teilnehmerschaft der verschiedenen Bildungsinstitutionen als Folge von Bildungsexpansion und gesellschaftlichen Strukturveränderungen, welche neue Ziele, (etwa didaktische) Mittel und Steuerungsmechanismen erfordern, als auch kurzfristige konjunkturelle Schwankungen, die zu ungleichen Chancen für aufeinanderfolgende Kohorten führen können.

3. *Brückenfunktionen vorangegangener Erfahrungen nutzen*
Vorangegangene Ausbildungsphasen und Berufspraxis können alternative Zugangswege in Bildung darstellen. Sie sollten dabei zu weiteren Aktivitäten motivieren („subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen“), ohne zum ausschließenden Zugangskriterium zu werden. Dies kann etwa durch die einfache Anrechnung erbrachter Leistungen unterstützt werden.
4. *Individuelle Möglichkeiten nutzbar machen*
Rein formale institutionelle Möglichkeiten versprechen offenbar nur wenig Erfolg. Optionen müssen von den Betroffenen auch faktisch wahrgenommen werden können. Dies bedeutet in aller Regel, dass begleitende Maßnahmen nötig sind, die etwa leistungsstarken, aber sozial schwachen Schülern und Auszubildenden einen „längeren Investitionshorizont“ für höhere Bildungsinvestitionen ermöglichen, beispielsweise durch Unterstützung mittels Stipendien. Generell ist auf die Einbettung von Maßnahmen in die individuellen und familiären Lebenswelten zu achten. Noch weiter verallgemeinert dürfte eine zeitliche Entzerrung von (fortgeschrittenen) Bildungsaktivitäten im Lebensverlauf sekundäre Ungleichheitseffekte vermindern.
5. *Multidimensionalität von Bildungseffekten berücksichtigen*
Auch wenn Bildungskonsequenzen häufig anders als durch individuelle Wissenserweiterung entstehen, sind sie sozial durchaus wirksam. So sind zum Beispiel durch Bildungsangebote geschaffene soziale Gelegenheitsstrukturen eine wesentliche Komponente von Bildungseffekten. Je weiter man sich von schulischen bzw. akademischen Inhalten entfernt, desto mehr wird messbarer *Bildungserfolg* abhängig vom jeweiligen Kontext und den ihn charakterisierenden sozialen Erfolgsdefinitionen. Allerdings setzen sich Bildungsdifferenzen etwa in den Strukturen des Arbeitsmarkts langfristig fort.

In jedem Fall bleibt staatliches Handeln gehalten, den Einzelnen mit einem ausreichenden Maß an Kompetenzen auszustatten, welches die Fähigkeit zur Teilnahme am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben bzw. eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht.

Anmerkungen

- 1 Hinzu kommt bei der Mehrheit der Kohortenmitglieder eine der Einschulung vorgelagerte Phase des Kindergartenbesuchs, die in dieser Darstellung aus Datengründen nicht abgebildet werden kann.
- 2 Eine weitere Ursache für die Stigmatisierung von Geringqualifizierten sind parallel zur Bildungsexpansion verlaufende strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, in deren Verlauf einfache und ungelernete Tätigkeiten zunehmend wegfielen.

Literatur

Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231–250.

- Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein U. (Hrsg.). (2009). *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Hadjar, A. (Hrsg.). (2006). *Die Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(1), 7–33.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2007). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B., & Reimer, D. (Hrsg.). (2010). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bills, D. B. (1988). Educational credentials and promotions: Does schooling do more than get you in the door? *Sociology of Education*, 61(1), 52–60.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Blossfeld, H.-P., & Timm, A. (1997). Der Einfluss des Bildungssystems auf den Heiratsmarkt: Eine Längsschnittanalyse der Wahl des ersten Ehepartners im Lebenslauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 49(3), 440–476.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–241.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2005). *Interpreting the evidence on life cycle skill formation* (Working Paper No. 11331). Cambridge: NBER.
- Elder, G. H. Jr. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen: Bd. 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fritschi, T., & Oesch, T. (2008). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. D. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25(3), 201–239.
- Grünewald, U., & Moraal, D. (2003). *Zur Leistungsfähigkeit der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland: Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung*. Bonn: BIBB.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Henz, U., & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47(4), 605–633.

- Hillmert, S. (2001). *Kohortendynamik und Konkurrenz an den zwei Schwellen des dualen Ausbildungssystems* (Arbeitspapier No. 2 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Institutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2. Aufl., S. 71–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, S. (2011). Occupational mobility and developments of inequality along the life course: The German case. *European Societies*, 13(3), 401–423.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2005). Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation: Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(3), 414–442.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 59–76.
- Hirsch, F. (1977). *Social limits to growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ishida, H., Müller, W., & Ridge, J. M. (1995). Class origin, class destination, and education: A cross-national study of ten industrial nations. *American Journal of Sociology*, 101(1), 145–193.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211–229.
- Jacob, M. (2004). *Mehrfachausbildungen in Deutschland: Karriere, Collage, Kompensation?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreyenfeld, M., & Konietzka, D. (2008). Education and fertility in Germany. In I. Hamm, H. Seitz, & M. Werding (Hrsg.), *Demographic change in Germany: The economic and fiscal consequences* (S. 165–187). New York: Springer.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (Hrsg.). (2010). *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 153–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295–305.
- Mayer, K. U. (2001). Lebensverlauf. In B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 446–460). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayer, K. U. (2004). Unordnung und frühes Leid? Bildungs- und Berufsverläufe in den 1980er und 1990er Jahren. In S. Hillmert & K. U. Mayer (Hrsg.), *Geboren 1964 und 1971 – Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland* (S. 201–213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, K. U., & Blossfeld, H.-P. (1990). Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile* (Soziale Welt, Sonderband 7) (S. 297–318). Göttingen: Schwartz.
- Möller, J. (2011). Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede: Wer kriegt wie viel Butter aufs Brot? *IAB-Forum*, 7(1), 4–13.

- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, K. U. Mayer & M. R. Lepsius (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38) (S. 81–112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, W., & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(1), 1–42.
- Müller, W., & Karle, W. (1993). Social selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review*, 9(1), 1–23.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 202–214.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System. In T. Parsons (Hrsg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Pfeiffer, F., & Reuß, K. (2008). *Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus* (Discussion Paper No. 08-001). Mannheim: ZEW.
- Reinberg, A., & Hummel, M. (2007). *Schwierige Fortschreibung: Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos* (Kurzbericht No. 18). Nürnberg: IAB.
- Schömann, K., & Becker, R. (1995). Participation in further education over the life course: A longitudinal study of three birth cohorts in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 11(2), 187–208.
- Shavit, Y., & Müller, W. (Hrsg.). (1998). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Oxford University Press.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wagner, M. (1989). *Räumliche Mobilität im Lebensverlauf: Eine empirische Untersuchung sozialer Bedingungen der Migration*. Stuttgart: Enke.
- Willms-Herget, A. (1985). *Frauenarbeit: Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt*. Frankfurt a. M.: Campus.