

5. Bildung

In diesem Kapitel geht es um Bildung. Darunter ist die Vermittlung von Werthaltungen, Einstellungen, Wissensbeständen und Fertigkeiten zu verstehen, die Menschen benötigen, um ihre sozialen Rollen als Erwachsene in einer Gesellschaft ausüben zu können (Andorka 2001: 340). In diesen Begriff der „Bildung“ ist die „Ausbildung“ für spezifische Berufe und Fertigkeiten eingeschlossen. Es geht in diesem Kapitel jedoch um Bildung nur insoweit, als sie in eigens dafür geschaffenen Bildungseinrichtungen vermittelt wird. Im Vordergrund stehen dabei die formalen Aspekte institutioneller Bildung: Im Zusammenhang mit der Sozialstruktur einer Gesellschaft interessiert weniger, wie viele und welche Bildungsinhalte Schüler und Studierende aufnehmen, sondern welche Bildungsabschlüsse welcher Bildungseinrichtungen erworben werden.

Bildungseinrichtungen und die dort vermittelten Kenntnisse wurden im Laufe der Geschichte immer wichtiger, sowohl für die Einzelnen als auch für die Gesellschaft im Ganzen. Heute ist Bildung für die meisten Menschen das wichtigste „Kapital“, um ihr Leben erfolgreich führen zu können. Und für moderne postindustrielle Gesellschaften ist Bildung und das hierin vermittelte „Wissen“ so bedeutend geworden, dass sie als „Wissensgesellschaften“ bezeichnet werden. Bildung und Wissen sind die Motoren der gesellschaftlichen Entwicklung, nicht länger Grund und Boden, wie in der vorindustriellen Gesellschaft, oder Maschinen und Fabriken, wie in der modernen Industriegesellschaft.

5.1 Bezugsrahmen

5.1.1 Das sozialstrukturelle Modell und die darin enthaltenen Begriffe

Die Modernisierungstheorie (vgl. das in Abschnitt 2.2.2 vorgestellte Modell der Sozialstrukturmodernisierung) sieht folgende Entwicklungen auf dem Gebiet der Bildung vor:

Vorindustrielle Gesellschaften

In vorindustriellen Gesellschaften vollzieht sich Bildung weitgehend in der Familie und an der Arbeitsstätte. Die Mehrheit der Bevölkerung kann nicht rechnen, lesen und schreiben. Dies ist auch kaum nötig, vor allem nicht für Bauern, die bei weitem die Bevölkerungsmehrheit ausmachen. Bildungseinrichtungen (in Europa z.B. Klosterschulen, Universitäten) sind nur für kleine Teile der Bevölkerung vorhanden. Sie sind weitgehend den bevorrechtigten Bevölkerungsteilen (in Europa adeligen Kindern und zukünftigen Geistlichen, seit Beginn der Neuzeit zunehmend auch Kindern des Bürgertums) vorbehalten. Nur diese Personen können das Wissen, das sie sich in Bildungseinrichtungen angeeignet hatten, in ihrem Lebensumkreis auch nutzen. Für einen Teil dieser Personen besteht (z.B. in Universitäten) die Möglichkeit, sich eine umfangreiche Bildung anzueignen.

Industriegesellschaften

In modernen Industriegesellschaften wird eine Grundbildung für alle Gesellschaftsmitglieder durchgesetzt. Die Schulpflicht und die „Volksschule“ entsteht. Mehr oder minder alle Personen lernen rechnen, lesen und schreiben. Ohne diese Fähigkeiten können die Menschen den Anforderungen der Erwerbsarbeit sowie des gesellschaftlichen und politischen Lebens nicht nachkommen. Zunächst erhalten nur wenige Personen eine Bildung, die über diese Grundbildung hinausreicht. Sie kommen in der Regel aus besitzenden Klassen oder aus Kreisen der städtischen Intelligenz.

Im Laufe der Entwicklung moderner Industriegesellschaften dehnen sich die Bildungsprozesse weiter aus: Als „Grundbildung“ für alle Gesellschaftsmitglieder wird ein immer längerer Aufenthalt an Schulen für nötig gehalten. Über diese Pflichtschulzeit hinaus verbringen immer mehr Menschen immer längere Zeit in weiterführenden Bildungseinrichtungen. Das Modernisierungsmodell sieht auch vor, dass diese weiterführenden Bildungsgrade für immer weitere Bevölkerungskreise (Klassen, Schichten, Konfessionen, Geschlechter, Frauen, Landbevölkerung) zugänglich und üblich werden.

Moderne Industriegesellschaften verstehen Bildungseinrichtungen nicht mehr nur als Instanzen, in denen Kenntnisse vermittelt und individuelle Fertigkeiten entwickelt werden sollen (*Sozialisationsfunktion*). Bildungseinrichtungen haben – dem Modell zufolge – darüber hinaus auch die Aufgabe, das Ausmaß und die Art der individuell erbrachten Leistung zu ermitteln und zu bestätigen, ohne dass dabei leistungsfremde Merkmale (wie z.B. das Geschlecht, die soziale oder ethnische Herkunft, der Wohnort, die Hautfarbe, die Religion, persönliche Zu- oder Abneigungen) eine Rolle spielen (*Funktion der Leistungsmessung*). Schüler, die entsprechenden Leistungsanforderungen auch nach Förderung nicht genügen, sollen von weiterführenden Bildungsgängen ausgeschlossen werden (*Selektionsfunktion*). Die jeweils zugeordneten Bildungszertifikate sollen den Zugang zu unterschiedlichen Niveaus

und Feldern beruflicher Tätigkeit ermöglichen bzw. versperren. In Industriegesellschaften haben Bildungseinrichtungen also auch eine *Platzierungsfunktion*. Sie sollen Gesellschaftsmitgliedern leistungsgerechte Statusbereiche zuweisen. Bildungseinrichtungen stellen somit die „sozialen Dirigierstellen“ (Helmut Schelsky) industrieller Leistungsgesellschaften dar. Auf Schulen und Hochschulen richten sich in Industriegesellschaften große Hoffnungen, eine gerechtere Gesellschaft aufzubauen.

Das modernisierungstheoretische Modell der Sozialstrukturentwicklung geht davon aus, dass Bildungseinrichtungen in Industriegesellschaften in immer höherem Maße „Chancengleichheit“ verwirklichen. „Chancengleichheit“ im Bildungswesen kann dreierlei bedeuten:

1. *Leistungsgerechtigkeit*: „Chancengleichheit“ im Bildungswesen kann sich darauf beschränken, dass gleiche Chancen bestehen, für erbrachte Leistungen (z.B. eine Prüfung im Fach Mathematik) leistungsgerechte Bewertungen (Noten, Schulzeugnisse etc.) zu erhalten. „Chancengleichheit“ besteht demzufolge schon dann, wenn alle Schüler für gleich gute Leistungen gleiche Noten erhalten, unabhängig von leistungsfremden Faktoren (wie z.B. Geschlecht oder Herkunft).

Schon dieses enge Verständnis von Chancengleichheit, das sich auf Leistungsgerechtigkeit beschränkt, ist sehr voraussetzungsreich. Es unterstellt zum Beispiel, dass als „Leistung“ Kenntnisse und Fertigkeiten definiert werden, die im Interesse der gesamten Gesellschaft liegen und nicht nur einen hohen Stellenwert in der Kultur bestimmter Gruppen oder Schichten haben und so Kinder aus diesen Gruppen begünstigen. Es sollte also begründbar sein, was als (z.B. schulische) Leistung gilt und was nicht. Die Definition von Leistung darf nicht zu einer Frage der jeweiligen Herrschaftsverhältnisse werden. Chancengleichheit im Sinne von Leistungsgerechtigkeit besteht auch nur dann, wenn alle Leistungen „objektiv“ messbar, mit anderen Leistungen vergleichbar und somit auf einer gemeinsamen (Noten-)Skala abbildbar sind (Dreitzel 1974: 39ff.; Krockow 1974: 54ff.; Offe 1970: 115ff.; zusammenfassend: Bolte 1979; Lenk 1976; Hradil 2001: 418f).

2. *Gleiche Chancen der Leistungsentwicklung*: Wenn als „Chancengleichheit“ lediglich die Vergabe „gerechter“ Noten und Versetzungszeugnisse für erbrachte Leistungen verstanden wird, nimmt man keine Rücksicht darauf, ob bestimmte Schüler und Studierende bessere oder schlechtere Voraussetzungen als andere haben, leistungsfähig zu werden. Es bleibt z.B. unberücksichtigt, ob ein Schüler in einem Haushalt aufwächst, in dem hunderte von Büchern vorhanden sind, Urlaubsreisen Bildungsreisen darstellen, und die Eltern die Bildungskarriere des Kindes sorgsam fördern, oder ob ein anderer Schüler all dies nicht zur Verfügung hat. Um auch solche Prozesse der Leistungsentwicklung einzubeziehen, sieht ein weiter gefasstes Konzept vor, dass von „Chancengleichheit“ erst dann die Rede sein kann, wenn Leistungsgerechtigkeit besteht und jede(r) die gleiche Chance hat, seine Begabungen so weit zu entwickeln und so leistungsfähig zu werden, wie es ihm bzw. ihr möglich ist.

Soll diese „Chancengleichheit“ im Bildungswesen verwirklicht werden, so müssen noch viel mehr Voraussetzungen gegeben sein. Keine (nach leistungsfremden Merkmalen gebildete) gesellschaftliche Gruppierung (wie z.B. Mädchen, Migrantenkinder, Kinder aus unteren sozialen Schichten, Kinder vom Lande) darf durch *soziale* Mechanismen (Einkommensgefälle, Wohnbedingungen, Freizeitbedingungen etc.) in ihrer Leistungsentwicklung behindert sein. „Chancengleichheit“ in diesem Sinne erfordert also die Angleichung zahlreicher Lebensbedingungen (Einkommen, Wohnung, Arbeitsinhalte von Eltern, regionale Infrastruktur usw.) oder zumindest den späteren Ausgleich von dadurch entstehenden Vor- und Nachteilen (z.B. in Vor- und Grundschulen).

Letzten Endes wäre eine „Chancengleichheit“, die gleiche Chancen der Leistungsentwicklung einschließt, erst dann gegeben, wenn *individuell* hinderliche Umstände (wie z.B. persönlich verantwortungslose Eltern, unglückliche Biographien) keine Auswirkungen mehr auf die Leistungsentfaltung hätten. Es ist offenkundig, dass dies kaum zu erreichen sein dürfte.

3. „*Proportionale Chancengleichheit*“: Üblicherweise gilt in modernen Industriegesellschaften „Chancengleichheit“ erst dann als erreicht, wenn auf allen Bildungsstufen alle (nach leistungsfremden Merkmalen gebildeten) gesellschaftlichen Gruppierungen in dem Maße wie in der Bevölkerung vertreten sind. Diese sog. „proportionale Chancengleichheit“ ist also erst dann gegeben, wenn Arbeiterkinder, Mädchen, Ausländerkinder, Kinder vom Lande, Kinder von Katholiken, Protestanten, Muslimen etc. unter den Hauptschülern, Realschülern, Gymnasisten, Abiturienten, Studierenden etc. so häufig zu finden sind wie Arbeiter, Mädchen etc. in der gesamten Bevölkerung. Dieses Modell setzt nicht nur voraus, dass Leistungsgerechtigkeit (1) und gleiche Entwicklungschancen (2) bestehen, sondern auch, dass (3) keine Begabungsungleichheiten zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen (z.B. zwischen Arbeiter- und Beamtenkindern, Mädchen und Jungen, schwarzen und weißen Kindern etc.) existieren, die zu ungleicher Leistungsfähigkeit führen.

Diese Unterstellung war seit Jahrhunderten immer wieder umstritten¹. Heute besteht zwar Einigkeit, dass erhebliche Begabungsunterschiede zwischen Einzelpersonen bestehen. Es wird aber kaum noch bezweifelt, dass die durchschnittlichen Begabungen z.B. der Geschlechter und Ethnien im wesentlichen gleich sind und das Konzept der „proportionalen Chancengleichheit“ somit auf diese Gruppierungen angewendet werden kann.

Komplizierter ist dies im Hinblick auf soziale Schichten. Dies aus folgenden Gründen: Wenn moderne Gesellschaften ihrem Ideal der Leistungsgesellschaft nahe kommen, vollziehen sich die schulischen und beruflichen Karrieren nach dem Maß der jeweiligen individuellen Leistungen. Die Schicht-

¹ Noch in den 1990er Jahren wurde die diesbezügliche These von der „Bell Curve“ vertreten (Herrnstein/Murray 1994). Zur Kritik daran (vgl. u.a. Jacoby/Glauber 1995; Fischer u.a. 1996).

zugehörigkeit auch von Eltern wird auf Grund der jeweiligen individuellen Leistungsbereitschaft und Begabung erreicht.

Wenn die Kinder aller Schichten Bildungserfolge im Maße ihrer Bevölkerungsanteile erzielen sollen („proportionale Chancengleichheit“), so muss unterstellt werden, dass die ungleiche Leistungsbereitschaft und Begabung der Eltern verschiedener Schichten keinen Einfluss auf die Leistung der Kindergeneration hat. Es muss auch angenommen werden, dass keine Begabungsvererbung stattfindet. Die Annahme, dass Leistungsbereitschaft und Begabung sich sozial und biologisch überhaupt nicht vererben, ist aber kaum realistisch. Daher werden gerade in weitgehend verwirklichten Leistungsgesellschaften Kinder aus höheren Schichten im Durchschnitt mehr leisten als Kinder aus niedrigeren Schichten. „Proportionale Chancengleichheit“ der Kinder aus verschiedenen Schichten dürfte somit eine kaum erreichbare Zielvorstellung darstellen.

Dies heißt freilich auf keinen Fall, dass alle schichtspezifischen Ungleichheiten der Bildungschancen in modernen Industriegesellschaften auf Begabungsunterschiede zurückzuführen sind. So lange es nachweislich soziale Barrieren der Leistungsentfaltung gibt (z.B. die schlechten Wohn-, Freizeit- und Kommunikationsbedingungen von Kindern aus unteren Schichten und aus ausländischen Familien), wird man den überproportional häufigen Besuch einfacher Bildungseinrichtungen durch Kinder unterer Schichten ganz wesentlich darauf zurückzuführen haben.

Postindustrielle Gesellschaften

In postindustriellen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften wächst das Bildungssystem immer mehr an. Es ist teuer und beansprucht einen großen, stetig wachsenden Teil der wirtschaftlichen Erträge. Nur reiche Gesellschaften können sich so große Bildungssysteme leisten. Andererseits fördern sie in postindustriellen Gesellschaften aber auch die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung.

In postindustriellen Gesellschaften differenziert sich das Bildungswesen immer mehr aus. Aus dem weitgehend standardisierten Bildungssystem der Industriegesellschaft entsteht eine Vielzahl von spezialisierten Bildungseinrichtungen mit immer unterschiedlicheren Abschlüssen.

In postindustriellen Gesellschaften besuchen immer mehr Menschen immer länger die Schulen und Hochschulen und absolvieren dabei immer höherwertige Abschlüsse. Die Menschen benötigen als Arbeitskräfte, Konsumenten, Staatsbürger, in Familien und in der Freizeit immer mehr Bildung.

Die Menge des in postindustriellen Gesellschaften verfügbaren Wissens wächst enorm an. Zwar nimmt auch die Menge der Kenntnisse zu, die den Menschen in Bildungseinrichtungen vermittelt werden. Aber trotzdem müssen Schulen und Hochschulen aus der Überfülle des vorhandenen Wissens jene Bestände auswählen, die Heranwachsenden vermittelt werden können und sollen. Bildungseinrichtungen wächst somit immer mehr die zusätzliche Aufgabe der Auswahl von Wissensbeständen zu (*Funktion der Wissensselektion*).

Wenn die als wichtig ausgewählten Wissensbestände vermittelt werden, so wird es immer weniger wichtig, ein großes Wissen in die Köpfe von Schülern etc. zu transportieren. Immer wichtiger wird es zu lehren, wie Wissen erworben, geordnet, bewertet und verarbeitet wird.

Schließlich sieht das Modell der Sozialstrukturmodernisierung vor, dass Weiterbildung und die entsprechenden Einrichtungen immer mehr ausgebaut werden. Postindustrielle Gesellschaften gehen ab von der Grundvorstellung, den Einzelnen müsse zu Beginn ihres Lebenswegs gewissermaßen ein „Rucksack“ von Kenntnissen und Fertigkeiten mitgegeben werden, der „für das Leben“ reicht. Der schnelle technologische, wissenschaftliche, soziale und politische Wandel, damit verbunden auch die rapiden Veränderungen des individuellen Lebensumfeldes, machen es vielmehr notwendig, lebenslang immer wieder neu und umzulernen.

Postindustrielle Gesellschaften werden immer pluralistischer, auch was Kulturen betrifft. Die Lebensstile, die sozialen Milieus, die Szenen und Subkulturen sowie die ethnischen Kulturen von Zuwanderern werden immer unterschiedlicher (vgl. Kap. 9). Daher gehen die in Familien, Freundeskreisen und Medien vermittelten Werte und Verhaltensregeln immer mehr auseinander. Es kann immer weniger erwartet werden, dass Erziehung und Sozialisation Kindern gemeinsame Werte und „Spielregeln“ in genügendem Ausmaß vermittelt. Den Bildungseinrichtungen kommt so immer mehr auch die Aufgabe zu, einen für alle verbindlichen Grundkonsens von Werten und Normen zwar nicht inhaltlich festzulegen (dies ist Aufgabe politischer Prozesse und öffentlicher Diskurse), wohl aber zu konkretisieren und durchzusetzen (*Normimplimentierungsfunktion*).

5.1.2 Theoretische Erklärungen

Wieso kommt es zu den genannten Entwicklungen, die im o.a. Modell (vgl. 2.2.2) beschrieben sind, vor allem zur Ausweitung der Bildung und zur Angleichung der Bildungschancen?

Modernisierungstheorien (vgl. 2.2.1) besagen, dass die Bildungsexpansion und gleichere Bildungschancen zum Funktionieren und zur Weiterentwicklung moderner Gesellschaften notwendig sind. Mehr Bildung für immer mehr Menschen, auch aus bislang bildungsfernen Gruppen, diene sowohl der Mobilisierung menschlicher Fähigkeiten für die Beherrschung der immer komplexeren Arbeitstechniken als auch der Integration der Gesellschaftsmitglieder in eine immer kompliziertere Gesellschaft. Es sind aus der Sicht von Modernisierungstheorien also die funktionalen Erfordernisse moderner Gesellschaften, die zu Bildungsexpansion und wachsender Chancengleichheit geradezu zwingen.

Hierbei fördere die Expansion der Bildung die Chancengleichheit. Das heißt: Die Bildung bislang benachteiligter Gruppierungen wird im Zuge der Bildungsexpansion überproportional ausgeweitet, schon deswegen, weil man

deren Leistungspotenziale ausschöpfen müsse. Der Einfluss von Herkunft, Geschlecht etc. auf die Erreichung höherer Bildungsabschlüsse schwinde nach Meinung von Modernisierungstheoretikern im Maße der Industrialisierung (Treiman/Yip 1989: 375). Möglich würden Bildungsexpansion und gleichere Bildungschancen, weil immer bessere Lebensbedingungen der Menschen, mehr Wohlstand und dessen immer gleichere Verteilung die Voraussetzungen schaffen, immer mehr Menschen so leistungsfähig zu machen, dass sie weiterführende Schulen erfolgreich besuchen können. Auch umgekehrt hätten die Bildungsexpansion und gleichere Bildungschancen zur Folge, dass sich die Lebensbedingungen und -chancen der Menschen angleichen (Parsons 1970; Treiman 1970; vgl. dazu Blossfeld/Shavit 1993).

Im Gegensatz zu *Integrationstheorien der Modernisierung* behaupten *Konflikttheorien*, dass die Bemühungen privilegierter Bevölkerungsgruppen, den eigenen Reichtum, eigene Macht und eigenes Prestige aufrecht zu erhalten und diese Vorteile an die eigenen Kinder weiterzugeben, zur Bildungsexpansion führten.

Aber die Bildungsexpansion habe keineswegs mehr Chancengleichheit zur Folge, sondern konzentriere sich in den oberen Schichten der Bevölkerung. Dies aus folgenden Gründen: Bildung wirke heute als wichtigstes Zuweisungskriterium für gesellschaftliche Vorteile. Diese Vorteile lassen sich also nur dadurch auf die Kinder übertragen, indem diese hohe Bildungsabschlüsse erlangen. Bildungserfolge bislang benachteiligter Gruppen drohen die herausragenden Positionen von Privilegierten zu gefährden. Um ihre sozialen Vorteile nicht einzubüßen, werden die Mitglieder höherer Schichten bemüht sein, die Hürden zur Erlangung von wirklich privilegierenden Bildungsabschlüssen so zu erhöhen, dass nur ihresgleichen sie erreichen werden. Dies kann durch zusätzliche Bildungszertifikate und/oder schärfere Anforderungen für die Erlangung hoher Bildungszertifikate geschehen. Auch die Weitergabe von ökonomischen (Boudon 1974) und kulturellen „Kapitalien“ (Bourdieu/Passeron 1971 (1964); Bourdieu 1982), die für erfolgreiche Bildungskarrieren nützlich sind, an die eigenen Kinder, hilft diesen, die Privilegien ihrer Eltern zu bewahren. Die Folgen des Statuskampfes: immer längere Ausbildungszeiten, eine Vermehrung höherer Bildungsabschlüsse und immer höhere Anforderungen im Hinblick auf höchste bzw. zusätzliche Zertifikate, die in der Regel nur gut Gestellte erreichen. Empirisch sei die Wirksamkeit dieser Mechanismen daran zu erkennen, dass von Geburtsjahrgang zu Geburtsjahrgang die Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Erlangung der wirklich vorteilhaften Bildungsabschlüsse nicht ab-, sondern eher noch zunehmen. Ungleiche Lebensbedingungen der Eltern haben so ungleiche Bildungschancen der Kinder zur Folge. Diese setzen sich in ungleichen Berufschancen und Lebensbedingungen fort. Die Ungleichheit der Bildungschancen reproduziert so die Strukturen sozialer Ungleichheit (Collins 1971; Bourdieu 1973; vgl. Blossfeld/Shavit 1993).

Die Lerninhalte und Lernformen, die in Schulen und Hochschulen alltäglich gefordert werden, sind an bestimmten Werten und Normen ausge-

richtet. Ihnen entspricht die Kultur bestimmter gesellschaftlicher Gruppen (z.B. der einheimischen Mittelschichten) besser als die Kultur anderer Gruppierungen. Kinder, die aus schulkonformen Schichten, Gruppen oder Milieus kommen, haben somit Vorteile bei der Erbringung und Anerkennung der jeweils geforderten Leistungen. *Modernisierungstheoretiker* verfechten in diesem Zusammenhang meist die „*Defizithypothese*“: Ihnen scheinen die Wertvorstellungen und (u.a. sprachlichen) Normen bestimmter Gruppierungen (z.B. der oberen Schichten) generell besser geeignet, Erkenntnisfähigkeit und Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln. Die Konzentration von Schulen auf diese Werte und Normen sei daher gerechtfertigt. *Konflikttheoretiker* vertreten dagegen meist die „*Differenzhypothese*“: Die unterschiedlichen Werte und (z.B. sprachlichen) Normen der einzelnen sozialen Gruppierungen seien an deren jeweilige Lebenswirklichkeit angepasst und daher keineswegs besser oder schlechter als andere. Verfechter der Differenzhypothese kommen daher zur Auffassung, dass die schulischen Anforderungen einseitig, willkürlich und Herrschaftsinstrumente seien.

Zwischen Modernisierungs- und Konflikttheorien finden sich auch vermittelnde theoretische Positionen: So wird zum Beispiel behauptet, dass herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungschancen vor allem zu Beginn der Bildungslaufbahn sehr stark wirksam seien. Mit zunehmendem Alter würden Schüler und Studierende dann aber immer fähiger, sich selbst zu sozialisieren und schulische Leistungsfähigkeit zu entwickeln. Sie werden immer weniger von den materiellen und kulturellen Bedingungen der Herkunftsfamilie abhängig sein (Müller 1990: 9; vgl. Blossfeld/Shavit 1993: 334). Obgleich diese Theorie, wie die Konflikttheorie, anhaltende Bildungsvorteile der Kinder höherer Schichten sieht, kommt sie, was die Bildungskarrieren betrifft, zu entgegengesetzten Schlüssen: Die schichtspezifischen Ungleichheiten der Bildungschancen sind nicht „oben“, sondern „unten“ in der Hierarchie der Bildungsabschlüsse besonders wirksam.

Neben den genannten Erklärungsversuchen, die darauf verweisen, dass Bildungsexpansion und Chancen(un)gleichheit in weitreichende Prozesse des sozialen und politischen Wandels eingebettet sind (*Makrotheorien*), gibt es auch Erklärungsversuche, die vom Verhalten der Einzelnen ausgehen (*Mikrotheorien*):

Ökonomische Theorien erklären die Bildungsexpansion und das Ergreifen von Bildungschancen mit dem Nutzen, den Bildung für die Handelnden hat. Die Individuen vermehren ihre Bildung, um ihren Nutzen zu steigern (vgl. zum Folgenden: Müller/Steinmann/Schneider 1997).

Der ökonomischen *Konsumtheorie* zu Folge ist mit Bildung ein Genuß verbunden, sei es unmittelbar durch den Wissenserwerb und die dadurch erfolgenden Anregungen, sei es mittelbar, indem eine interessantere Lebensführung und der Genuß von Kulturgütern möglich wird. Die Konsumtheorie besagt, dass Einkommen hauptsächlich zur Deckung primärer, materieller Bedürfnisse aufgewendet werden, so lange die Einkommen gering sind. Mit steigenden Realeinkommen, nachdem die materiellen Notwendigkeiten be-

friedigt sind, nähme die individuelle Nachfrage nach Bildung zu, um dadurch Genuß zu erlangen. Die Bildungsexpansion und die Wahrnehmung von Bildungschancen sind nach dieser Theorie also eine Form des gesellschaftlichen Luxus und vom Grade des jeweiligen Wohlstands abhängig.

Die ökonomische *Investitionstheorie* (eine Form der Humankapitaltheorie, s.u.) betrachtet Bildung als eine Investition. Sie wird von den Einzelnen getätigt, um Erträge in Form höherer Löhne, Aufstiegschancen und Arbeitsplatzsicherheit zu erlangen. Diese Erträge erhält der, der Arbeitgebern eine höhere Arbeitsproduktivität anbieten kann. Eine höhere Arbeitsproduktivität kann der anbieten, der eine höhere Bildung hat. Die Einzelnen werden so lange immer weiter in Bildung investieren, wie die zu erwartenden Ertragszuwächse höher sind als die zusätzlichen Bildungskosten, einschließlich der „Kosten“ in Form entgangenen Nutzens („*Opportunitätskosten*“). So entgeht z.B. Studierenden Nutzen, da sie während eines Studiums kein Gehalt beziehen. Nach der Investitionstheorie werden der Schulbesuch und die individuelle Bildungsnachfrage zunehmen, solange sich Bildung „rentiert“ (Becker 1975; Denison 1967; Schultz 1961). Die Bildungsexpansion wird aber dann zurückgehen, wenn die Löhne für Bewerber mit höherer Qualifikation sinken, weil zu viele von ihnen auf den Markt drängen.

Dies ist aus der Sicht der *Siebungs- oder Signaltheorie* anders. Hiernach dient die Schule nicht dem Erlernen von produktivitätssteigernden Qualifikationen, sondern der Auslese und Einstufung. Im Arbeitsplatzwettbewerb zählen Schulerfolge nur deshalb, weil potenzielle Arbeitgeber diese als Signal sehen, dass die Kraft gelehrt ist und wenig Ausbildungs- und Einarbeitungskosten verursachen wird. Zeugnisse sind für Arbeitgeber Prognoseinstrumente, mit deren Hilfe sie unter Stellenbewerbern sieben. Arbeitgeber reihen die Bewerber in eine „*Warteschlange*“ nach Maßgabe der vorweisbaren Bildung ein. Im Gegensatz zur Meinung der Investitionstheoretiker gehen nach Ansicht der Signaltheoretiker bei einem Überangebot an Bildung und deswegen sinkenden Löhnen für Hochqualifizierte die Bildungsanstrengungen nicht zurück. Die Bildungsexpansion geht im Gegenteil gerade dann weiter. Ein geradezu perverser Wettlauf (Boudon 1974: 161; vgl. Bourdieu 1982: 222) um immer mehr Bildung entsteht. Denn ein günstiger Platz in der „*Warteschlange*“ ist nur dann zu erreichen, wenn ein Bewerber mehr Bildung als die anderen vorweisen kann.

Die bisher genannten Mikrotheorien gingen vor allem den Ursachen der Bildungsexpansion nach. Sie fragten danach, wieso das Verhalten der Einzelnen in modernen Ländern dazu führt, dass Bildungsprozesse immer umfangreicher werden. Außerdem fragt sich aber, wieso das Verhalten der Menschen dazu führt, dass bestimmte Gruppierungen sehr viel bessere Chancen als andere haben, an der insgesamt umfangreicher gewordenen Bildung teilzuhaben. Einige der wichtigsten Mikrotheorien, die speziell der Erklärung ungleicher Bildungschancen dienen, sind die folgenden:

rer Bildungsabschluss dagegen nicht automatisch einen Statusverlust nach sich (vgl. Kristen 1999).

Ressourcentheorie

Die sog. schichtspezifische Sozialisationsforschung geht in der Regel davon aus, dass der Einzelne bestimmte „kulturelle Ressourcen“ benötigt, um weiterführende Bildungsgänge erfolgreich durchlaufen zu können. Hierzu gehören u.a.:

- Eine positive Leistungsmotivation, die auf das Erreichen von Zielen und Erfolgen und nicht auf das Vermeiden von Misserfolgen hin ausgerichtet ist;
- ein flexibler, distanzierter, autonomer und aktiver Umgang mit Normen und Rollen;
- ein hohes Ausmaß an Sprachfertigkeiten, darin eingeschlossen die Hochschätzung von Sprache überhaupt sowie die Beherrschung abstrakter, komplexer, situationsunabhängiger, persönlich differenzierender Sprechweisen;
- ein hohes Ausmaß an Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten,
- grundlegender Optimismus,
- Zukunfts- und nicht Gegenwartsorientierung
- die Fähigkeit, spontane Bedürfnisbefriedigung zugunsten selbstdisziplinierter Anstrengung aufzuschieben zu können.

In qualifizierten, einkommensstarken und leitenden Berufspositionen werden diese Fähigkeiten benötigt und ständig weiter trainiert. Die Kinder aus jenen Bevölkerungsschichten erlernen diese Eigenschaften weitgehend unbewusst im Zuge des Sozialisationsprozesses. Sie verschaffen ihnen „automatische“ Vorteile in ihrer Bildungskarriere, weitgehend unabhängig von den jeweiligen Bildungsorganisationen und Bildungsinhalten. Zusätzliche Vorteile für die Kinder höherer Schichten ergeben sich freilich, wenn die Organisationsformen, Bildungsinhalte, Anforderungen und Erwartungen (z.B. in altsprachlich ausgerichteten Gymnasien) besonders auf den Besitz dieser kulturellen Ressourcen hin ausgerichtet sind.

Ressourcentheorien unterstellen also die weitgehend unbewusste Wirksamkeit bestimmter „Kapitalien“, die Kindern bestimmter Gruppierungen im Sozialisationsprozess mitgegeben werden.

Humankapitalansatz

Aus der Humankapitaltheorie (Becker 1975) lässt sich nicht nur der o.a. Investitionsansatz zur Erklärung der Bildungsexpansion, sondern auch eine Argumentation zur Erklärung ungleicher Bildungschancen ableiten. Wie erklärt die Humankapitaltheorie, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen viel mehr als andere in Bildung investieren und daher mehr Bildungserfolg haben? Die Antwort ist einfach: Wer weniger investieren muss und wer (z.B. auf Grund besserer schulischer Fähigkeiten) einen wahrscheinlicheren Schulerfolg vor Augen hat, investiert mehr. Ist das Familieneinkommen gering, so wiegen die

direkten Kosten und die indirekten Lohnausfälle einer Bildungsinvestition schwer. Gleichzeitig wird der Schulerfolg in diesen Familien oft skeptisch eingeschätzt. Somit sehen einkommensschwache Familien ein hohes Risiko, in Bildung zu investieren. Dagegen verspricht die selbe Investition für besser gestellte Schichten wesentlich sicherere Erträge (v.a. in Form von Lebens-einkommen). Diese Gruppierungen werden mehr Bildungsinvestitionen vornehmen und höhere Bildungserfolge erzielen.

Diese Theorie sieht Chancenungleichheiten nicht als eher unbewusste Folge besserer oder schlechter Ressourcenausstattung, sondern als Ergebnis bewußter, biographisch planender Investitionsentscheidungen auf Grund von Kosten-Nutzen-Kalkülen. Das vermag viel zu erklären, aber nicht alles. So ergibt sich das individuelle Einkommen allein aus den Investitionen des Einzelnen in Qualifikation und aus der damit einhergehenden Produktivität. Die Nachfrage nach Arbeitskräften, die je nach Branche und Konjunktur sehr unterschiedlich sein kann, wird nicht in die Betrachtung einbezogen (Kristen 1999). Weiterhin geht die Humankapitaltheorie unrealistischerweise davon aus, dass die Menschen in der Lage sind zu kalkulieren, inwieweit sich Bildungsinvestitionen rentieren werden (z.B. im Hinblick auf Lebens-einkommen) (Kristen 1999). Schließlich lässt die Theorie unberücksichtigt, dass in bestimmten Gruppen – ganz unabhängig von den individuellen Erfolgswahrscheinlichkeiten im einzelnen – Normen existieren, die den Besuch „höherer“ Schulen und Hochschulen geradezu vorschreiben. Die Humankapitaltheorie sieht den Menschen also nur als „homo oeconomicus“ und nicht als „homo sociologicus“ (vgl. Schimank 2000).

Die Theorie der primären und der sekundären Effekte

Raymond Boudon verbindet in seiner Theorie (1974) die beiden zuletzt genannten Theorien: Die von den Eltern mitgegebenen kulturellen Ressourcen der jeweiligen Schichtzugehörigkeit üben „primäre Effekte“ aus. Sie wirken meist unbewusst. Um sie zu analysieren, benutzt Boudon die Erkenntnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung (s.o.). Unterschiedliche Bildungsentscheidungen haben „sekundäre Effekte“. Sie vollziehen sich eher bewusst.

Mit höherer Schichtzugehörigkeit nimmt auf Grund der ungleichen kulturellen Ressourcen (s.o.) auch die Wahrscheinlichkeit guter schulischer Leistungen zu („primäre Effekte“). Was die „sekundären Effekte“ der Bildungsentscheidungen betrifft, so unterscheidet sich Boudons Theorie zunächst nicht von der o.a. Humankapitaltheorie. Während aber aus der Sicht dieser Theorie gleiche Bildungsentscheidungen, wenn sie denn vorgenommen werden, für alle Schichten die gleichen Effekte haben, so behauptet Boudon, dass die Erträge einer Bildungsinvestition um so größer sind, je höher die soziale Position einer Familie ist. Privilegierte Schichten haben nämlich einen erheblichen Statusverlust zu fürchten, wenn sie nicht für ihre Kinder höhere Bildungskarrieren anstreben. In den niedrigeren Schichten zieht ein niedrige-