Erfolgreich durchs deutsche Schulsystem

Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Thorsten Schneider
von Berlin (Deutschland)

Angenommen im Wintersemester 2005/06 von
Herrn Prof. Dr. Marc Szydlik
und
Frau Prof. Dr. Marlis Buchmann

Zürich, 2005

INHALT

Vorwort

1 Herkunftsbedingte Bildungsverläufe - ein aktuelles Thema! 7

2 Theorien zum Einfluss der Herkunft auf die Bildungsbeteiligung 14

2.1 Bildungsbeteiligung als Ergebnis „natürlicher“ Begabung oder sozialer Prozesse 16

2.2 Theorie der kulturellen Reproduktion 22

2.2.1 Positionierung im Sozialraum: Kapital, Habitus und Lebensstil 23

2.2.2 Reproduktion der sozialen Stellung durch Bildungsbeteiligung 28

2.2.3 Kulturelles Kapital und Bildungsbeteiligung 31

2.3 Der Einfluss des Sozialkapitals auf den Bildungserfolg 36

2.4 Bildungsbeteiligung als Ergebnis rationaler Entscheidungen - Der Vorschlag von Boudon 40

2.5 Klassenerhalt als treibende Kraft der Bildungswahl - Das Modell von Breen und Goldthorpe 43

2.5.1 Anlage und Grundannahmen des Modells 46

2.5.2 Das Motiv Klassenerhalt 47

2.5.3 Klassenspezifische Leistungsverteilung 50

2.5.4 Finanzielle Belastungen und Unwägbarkeiten 53

2.5.5 Diskussion und Bewertung des Modells 55

2.6 Bildungswahl als Ergebnis von Kosten-Nutzen-Abwägungen - Das Entscheidungsmodell von Erikson und Jonsson 57

2.6.1 Handlungsfolgen und Selektion 57

2.6.2 Lebenslaufspezifische Variationen beim Einfluss der sozialen Herkunft 61

2.6.3 Diskussion und Bewertung des Modells 63

2.7 Bildungsmotivation und Investitionsrisiko - Das „eklektische“ Modell von Esser 64

2.7.1 Die Wahl einer weiterführenden Schule 64

2.7.2 Diskussion der Modellannahmen 67

Bildungsverläufe als Ergebnis durchdachter Entscheidungen 67

Bedeutung von Bildungskosten in Wohlfahrtsstaaten 70

Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten 72

Status unabhängige Einschätzung von Bildungserträgen 75

Bedeutung des Statusverlusts für die Bildungsmotivation 76

2.7.3 Bewertung des Modells 81

2.8 Alternative Erklärungsansätze zum Zusammenhang von Niedrigeinkommen und Schulverläufen 81

3 Der erste tiefgreifende Einschnitt in den Bildungsverlauf: Der Eintritt in das gegliederte Schulsystem 87

3.1 Struktur des deutschen Bildungssystems und länderspezifische Besonderheiten 89

3.2 Erweiterung des Modells der Bildungswahl auf das dreigliedrige Schulsystem 94

3.3 Hypothesen zur Schulwahl 101

3.4 Daten und Methoden 104

3.4.1 Stichprobenzuschnitt und Variablenkonstruktion 105

3.4.2 Statistische Schätzmethoden für kategoriale Variablen 112

3.5 Empirische Befunde zur Schulwahl 114

3.5.1 Die erste Hürde für eine akademische Bildungskarriere: Der Eintritt in das Gymnasium 115

3.5.2 Eine differenzierte Betrachtung von Übergängen in Haupt- und Realschule 135

3.6 Diskussion und Bewertung der Befunde zum Eintritt in das gegliederte Schulsystem 151

4 Das vorzeitige Ende des akademischen Bildungswegs: Der Abstieg aus dem Gymnasium 159

4.1 Theoretische Ansätze zur sozialen Bedingtheit des vorzeitigen Abgangs aus dem Gymnasium 163

4.2 Hypothesen zum Abstieg aus dem Gymnasium 168

4.3 Daten und Methoden 171

4.3.1 Rekonstruktion des Schulverlaufs 171

4.3.2 Konstruktion der unabhängigen Variablen 174

4.3.3 Survivorkurven und diskrete Ereignismodelle 176

4.4 Ergebnisse zum vorzeitigen Abgang aus dem Gymnasium 180

4.5 Diskussion und Bewertung der Befunde 190

5 Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen 194

5.1 Inanspruchnahme von Nachhilfe als Ergebnis individueller Kosten-Nutzen-Kalküle 198

5.2 Hypothesen zur Inanspruchnahme von Nachhilfe 204

5.3 Datenbasis und Variablenkonstruktion 207

5.3.1 Stichprobenzuschnitt und Variablenkonstruktion 207

5.3.2 Zur zeitlichen Struktur zwischen der abhängigen und den unabhängigen Variablen 211

5.4 Empirische Befunde zur Inanspruchnahme von Nachhilfe 212

5.5 Diskussion und Bewertung der Ergebnisse 222

6 Zusammenfassung der wichtigsten empirischen Befunde **225**

7 Schlussfolgerung und Ausblick **237**

7.1 Eignung des Modells der Bildungswahl zur Erklärung sozial ungleicher Bildungsbeteiligung 237

7.2 Weiterer Forschungsbedarf 243

7.3 Bildungs- und sozialpolitische Konsequenzen 244

Anhang **248**

Anhang 1: Die Orientierungsstufe - Zielsetzung und länderspezifische Umsetzung 248

Anhang 2: Übersicht über länderspezifische Besonderheiten beim Eintritt in das gegliederte Schulsystem der Sekundarstufe I. 251

Anhang 3: Tabellen 253

Literatur **260**

Lebenslauf **276**

ABBILDUNGEN

Abb. 2.1:	Bildungsbeteiligung und Klassenziel	46
Abb. 2.2:	Die Bewertung von Bildungserträgen nach Klassenzugehörigkeit	60
Abb. 2.3:	Kritische Schwellen bei Entscheidungen zur weiterführenden Bildungsbeteiligung	67
Abb. 2.4:	Erklärungsmuster zum Zusammenhang von Niedrigeinkommen und kognitiver Leistungsentwicklung von Kindern	82
Abb. 3.1:	Übersicht über die Struktur des allgemein bildenden Schulsystems in Deutschland	90
Abb. 3.2:	Die Wahrscheinlichkeit des Übergangs auf das Gymnasium in Abhängigkeit vom Haushaltseinkommen	118
Abb. 3.3:	Die Übergangsquoten auf das Gymnasium nach dem höchsten schulischen Bildungsabschluss der Eltern	119
Abb. 3.4:	Die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in das Gymnasium in Abhängigkeit von der Bildung und dem Einkommen der Eltern	120
Abb. 3.5:	Die Übergangsquoten auf das Gymnasium nach der Beschäftigung der Eltern im öffentlichen Dienst	126
Abb. 3.6:	Die Übergangsquoten auf das Gymnasium nach den Sorgen der Eltern bezüglich der eigenen wirtschaftlichen Situation	128
Abb. 3.7:	Der Eintritt in das dreigliedrige Schulsystem in Abhängigkeit von dem Einkommen und der Bildung der Eltern	137
Abb. 3.8:	Die Wahrscheinlichkeit auf die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium zu wechseln in Abhängigkeit vom Berufsprestige der Eltern	150
Abb. 4.1:	Die kumulierten Verteilungen der sich an den Gymnasialbesuch anschließenden Zustände	173
Abb. 4.2:	Der Abstieg aus dem Gymnasium (Survivorkurve)	180
Abb. 4.3:	Survivorkurven für den Abstieg aus dem Gymnasium nach Eingangsselektivität, höchstem Schulabschluss der Eltern und Geschlecht des Kindes	182
Abb. 5.1:	Nachhilfequoten nach angestrebtem (bzw. erreichtem) Schulabschluss	213
Abb. 5.2:	Nachhilfequoten nach der Finanzsituation des Haushalts	213

TABELLEN

Tab. 2.1: Abkürzungsverzeichnis für Essers Modell der Bildungswahl 65

Tab. 2.2: Schulwahl nach Grundschulempfehlung und Bildungsabschluss der Eltern 74

Tab. 3.1: Länderspezifische Regelungen bezüglich des Zeitpunkts und des Entscheidungsspielraums der Eltern bei der Schulwahl 93

Tab. 3.2: Abkürzungsverzeichnis zum Modell der Wahl von Hauptschule, Realschule oder Gymnasium 95

Tab. 3.3: Das Haushaltseinkommen und der Übergang in das Gymnasium 116

Tab. 3.4: Die Einkommenssituation in verschiedenen Jahren und der Übergang in das Gymnasium 122

Tab. 3.5: Der langfristige Effekt des Einkommens auf den Übergang in das Gymnasium 124

Tab. 3.6: Die wirtschaftliche Perspektive der Familie und der Übergang in das Gymnasium 127

Tab. 3.7: Die Bewertung der Einkommenssituation und der Übergang in das Gymnasium 130

Tab. 3.8: Der Einfluss des Einkommens, des kulturellen Kapitals und des Berufsprestiges der Eltern auf den Übergang in das Gymnasium 131

Tab. 3.9: Das Haushaltseinkommen und der Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium 136

Tab. 3.10: Die Auswirkungen der Einkommenssituation verschiedener Jahre und der langfristige Einkommenseffekt auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium 140

Tab. 3.11: Die Bewertung der Einkommenssituation und der Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium 142

Tab. 3.12: Die Beschäftigungsperspektive der Eltern und der Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium 144

Tab. 3.13: Einheitseffekte für das Beschäftigungsverhältnis der Eltern auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium 145

Tab. 3.14: Der Einfluss des Einkommens, des kulturellen Kapitals und des Berufsprestiges der Eltern auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium 148

Tab. 3.15: Einheitseffekte für Sorgen zur wirtschaftlichen Situation, kulturelles Kapital der Eltern und das Geschlecht des Kindes auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium 149

Tab. 4.1: Zum Zusammenhang zwischen Eingangsselektivität und Abstieg aus dem Gymnasium 184

Tab. 4.2: Der Einfluss des Einkommens und der Bildung der Eltern auf den Abstieg aus dem Gymnasium 186

Tab. 4.3: Der Einfluss der Beschäftigungssicherheit und des Berufsprestiges der Eltern auf den Abstieg aus dem Gymnasium 188

Tab. 5.1: Übersicht über die verwendeten Abkürzungen bei der Modellierung der Inanspruchnahme von Nachhilfe 200

Tab 5.2: Korrelationen zwischen der Anzahl der Geschwister und dem verfügbaren Haushaltseinkommen 210

Tab. 5.3: Die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht 215

Tab. 5.4 Die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht unter besonderer Berücksichtigung des innerfamilialen Hilfepotentials 218

Tab. 5.5: Die Anteile der Schüler(innen) mit unbefriedigenden Noten differenziert nach Nachhilfebezug 220

Tab. 5.6: Erfahrungen mit Nachhilfe am Gymnasium 221

Tabellen im Anhang

Tab. A3.1: Zur Selektivität der Kinder mit Einkommensangaben aus verschiedenen Jahren 253

Tab. A3.2: Der Einfluss von Einkommensveränderungen und früherer Zufriedenheit mit dem Einkommen auf den Übergang in das Gymnasium 254

Tab. A3.3: Zum Zusammenhang von Prestige und Übergang in das Gymnasium 255

Tab. A3.4: Der langfristige Effekt des Einkommens auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium 256

Tab. A3.5: Ergänzende Darstellungen zu Tabelle 3.14, Logit-Koeffizienten mit den dazugehörigen Standardfehlern 257

Tab. A4.1: Alternative Spezifikation der Interaktionseffekte mit der Dauer des Schulbesuchs 258

Tab. A4.2: Abstiege aus dem Gymnasium nach der Beschäftigungssicherheit der Eltern 259

Vorwort

Diese Arbeit wäre nicht so, wie sie ist, wenn mich nicht viele Menschen unterstützt hätten. Ganz besonders danke ich Bettina Isengard fürs Zuhören, Diskutieren, Korrekturlesen und Motivieren. Auch bei Michael Frühling, der beim Erstellen von Abbildungen behilflich war und viele Textpassagen korrigiert hat, möchte ich mich namentlich bedanken. Für wichtige Hinweise bei Problemen der statistischen Modellbildung gehen Dankesworte an Prof. Dr. Michael Windzio und Dr. Gerald Prein. Des Weiteren möchte ich mich bei allen meinen ehemaligen Arbeitskolleg(inn)en aus dem SOEP-Team bedanken. Sie haben mir im Laufe der Jahre immer wieder sehr wertvolle Hinweise gegeben und sich stets für mich Zeit genommen, wenn ich inhaltliche und datenbezogene Fragen hatte.

Herzliche Dankesworte gehen schließlich an Prof. Dr. Marc Szydlik für seine kritisch wohlwollende Begleitung, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat, und an Prof. Dr. Marlis Buchmann für die bereitwillige Übernahme des Koreferats.

1 Herkunftsbedingte Bildungsverläufe - ein aktuelles Thema!

Das Thema Bildung ist in den letzten Jahren in Deutschland wieder verstärkt zum Gegenstand öffentlicher und parteipolitischer Auseinandersetzungen geworden. In diesem Zusammenhang werden insbesondere Fragen nach der Anhebung des Leistungsniveaus und der Verbesserung von Chancengleichheiten im Bildungssystem diskutiert. Ausgelöst wurden diese Diskussionen Ende des Jahres 2001, als die ersten Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA präsentiert wurden.

Die internationale Ausrichtung von PISA ermöglicht es, Staaten nach den schulischen Leistungsständen ihrer Jugendlichen zu ordnen. Die in Deutschland lebenden 15-Jährigen rangieren bei diesem Vergleich lediglich im unteren Mittelfeld. Auch in der im Jahre 2003 durchgeführten Nachfolgeuntersuchung fällt die Platzierung nicht wesentlich besser aus. Der Abstand zu den Ländern mit den besten durchschnittlichen Leistungswerten ist weiterhin erheblich (Deutsches PISA-Konsortium 2001; Prenzel et al. 2004). Dies wiegt schwer, da Deutschland rohstoffarm ist und Bildung deshalb zu seinen wichtigsten Ressourcen gehört, um Wirtschaftswachstum voranzubringen und Wohlstand zu garantieren (vgl. OECD 2004: 184ff.; SVR 2004: 423ff.).

Der zweite zentrale Befund der PISA-Studie ist, dass die soziale Herkunft in Deutschland einen ausgesprochen starken Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Dies lässt sich z. B. anhand der Lesekompetenz nachweisen. In keinem anderen Untersuchungsland sind die ermittelten Kompetenzwerte von Kindern aus Elternhäusern mit geringem und mit hohem sozio-ökonomischen Status so weit voneinander entfernt wie in Deutschland (Baumert/Schümer 2001: 349ff.).

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserwerb offenbart sich auch bei der Schulart, die die Jugendlichen besuchen. Deutschland gehört - neben Österreich und der Schweiz - zu den wenigen Ländern mit einer sehr früh einsetzenden institutionellen Trennung der Schülerschaft, die in den meisten Bundesländern bereits nach der 4. Jahrgangsstufe vollzogen wird. Die Chancen, im Anschluss an die Grundschule auf die „anspruchsvollste“ Schulart, das Gymnasium, zu wechseln, sind umso größer, je besser die sozio-ökonomische Position der Eltern ist. Gleichzeitig ist das Risiko, auf die in den vergangenen zwei Jahrzehnten in den

meisten Bundesländern zur „Restschule“ degradierten Hauptschule zu gelangen, für Kinder aus unteren Schichten besonders hoch (Baumert/Schümer 2001: 355ff.).

Der mit den PISA-Daten festgestellte Zusammenhang von Herkunft und Schulwahl wurde bereits vor vier Jahrzehnten von den Soziologen Dahrendorf (1965) und Peisert (1967) für Westdeutschland beschrieben. Neben schichtspezifischen Benachteiligungen wurden damals auch regionale, konfessionelle und geschlechtsspezifische Disparitäten festgestellt. Diese Erkenntnisse sowie der von Picht (1964: 17) prognostizierte „Bildungsnotstand“ lösten eine erste ausgedehnte öffentliche Bildungsdebatte in der Bundesrepublik Deutschland aus, in deren Rahmen zahlreiche Reformvorschläge vorgebracht und einige davon umgesetzt wurden (vgl. z. B. Deutscher Bildungsrat 1970).

Der Ausbau der Realschule und des Gymnasiums wurden vorangetrieben und die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die mittlere Reife oder das Abitur erworben haben, stiegen bis zum Beginn der 1980er Jahre kontinuierlich an. In der wissenschaftlichen Forschung ist aber umstritten, ob die stärkere Beteiligung an weiterführender Bildung zu einer Angleichung der herkunftsspezifischen Zugangschancen geführt hat. Während Mayer und Blossfeld (1990: 310; Blossfeld 1993: 73) dies bestreiten, gehen Müller und Haun (1994: 32) sowie Schimpl-Neimanns (2000: 663f.) von einer Schwächung des Einflusses der Herkunftsfamilie auf den Schulbesuch aus. Immerhin ist die Benachteiligung von Mädchen im Zuge dieser als Bildungsexpansion bezeichneten Phase verschwunden, und auch für Kinder aus katholischen Elternhäusern lassen sich keine geringeren Beteiligungsquoten mehr feststellen. Somit haben sich zumindest in einzelnen Bereichen die Zugangsmuster zu weiterführenden Schulen in Westdeutschland verändert.

Obwohl im Laufe der vergangenen 40 Jahre immer wieder der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung für (West-)Deutschland erforscht und bestätigt wurde, sind wichtige Aspekte noch nicht geklärt worden. Hierzu gehört insbesondere die Frage, welche Rolle die finanziellen Möglichkeiten der Eltern spielen. Aus sozialpolitischer Sicht sind Erkenntnisse hierüber von großer Relevanz, denn sie ermöglichen, die Eignung von Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit besser abzuschätzen. Außerdem ist die Erforschung des Einflusses der Finanzsituation für die sozialwissenschaftliche Theoriebildung

außerordentlich wichtig, da das in diesem Forschungsbereich sehr häufig vertretene Modell der Bildungswahl in den Kosten ein entscheidendes Hindernis für die Beteiligung an weiterführender Bildung vermutet.

Das Modell der Bildungswahl wird in verschiedenen Versionen diskutiert, wobei im deutschsprachigen Raum der Vorschlag von Esser (1999: 266-272) seit seiner Publikation im Jahre 1999 schnell an Popularität gewonnen hat. Den einzelnen Modellvarianten ist gemeinsam, dass Bildungsentscheidungen als Ergebnis rationaler Kalküle gesehen werden. Außerdem teilen sie die Auffassung, dass die ökonomische Verwertbarkeit, die Vermeidung eines Statusverlusts, die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Bestehens und die Kosten die zentralen Punkte sind, die bei Bildungsentscheidungen abgewogen werden.

Esser (1999: 268) nimmt an, dass die monetären Kosten bei der Wahl einer weiterführenden Schule auch in Deutschland relevant sind, obwohl i. d. R. keine Gebühren erhoben werden. Ein länger dauernder Schulbesuch führt jedoch zu einem späteren Arbeitsmarkteintritt und verursacht somit höhere Opportunitätskosten. Demnach bevorzugen einkommensschwache Eltern die Hauptschule, da ihre Kinder dann früher einen Beitrag zum Haushaltseinkommen leisten oder finanziell unabhängig werden. Dass aber in einem Land wie Deutschland mit einem hohen Wohlstandsniveau und einem gut ausgebauten sozialen Sicherungssystem das elterliche Einkommen eine Restriktion für die Wahl einer Schulart ist, lässt sich anzweifeln.

Neben den Theorien der Bildungswahl bieten andere Ansätze konkurrierende Erklärungen, wieso sich ein Zusammenhang zwischen dem Einkommen der Eltern und dem Schulverlauf beobachten lässt. Nach der Stress-Theorie kann Niedrigeinkommen die innerfamiliale Interaktion negativ beeinflussen und das Familienklima nachhaltig belasten, so dass die Gefahr besteht, dass die Leistungsentwicklung des Kindes beeinträchtigt wird (Rosenberg/Pearlin 1978). Andere Theorien wiederum gehen davon aus, dass Merkmale der Eltern wie Depressionen oder deviante Einstellungen sowohl ein geringes Einkommen als auch eine geringere Bildungsbeteiligung der Kinder verursachen (Huston et al. 1994).

Empirische Analysen zur Bedeutung des Einkommens für Bildungsentscheidungen sind in Deutschland rar, weil die meisten Datensätze hierzu keine Angaben enthalten. In vielen Studien wird anstelle von Einkommen die berufliche Stellung des Vaters,

selten auch die der Mutter erhoben. In retrospektiven Studien, in denen Erwachsene Angaben über sich selbst und ihre Eltern machen, sind Fragen zum Haushaltseinkommen zum Zeitpunkt der Bildungsentscheidung nicht möglich. Aber selbst in der PISA-Studie wird auf die Erhebung von Einkommen verzichtet, obwohl in ihrer deutschlandspezifischen Ausgestaltung beide Generationen, die Jugendlichen und ihre Eltern, befragt werden.

Erst in den letzten Jahren wurden einige Analysen zum Zusammenhang von Einkommen und Schulwahl vorgelegt (Büchel et al. 2001; Hacket et al. 2001; Jenkins/Schluter 2002; R. Becker 1999). Diese Untersuchungen haben u. a. den Nachteil, dass sie sich auf eine spezifische Altersgruppe, i. d. R. auf 13- oder 14-Jährige beziehen. Der Schulbesuch kann in diesem Alter aber bereits das Ergebnis mehrerer Laufbahnentscheidungen sein. Die wichtigste Entscheidung, die alle Kinder betrifft, ist der Übergang von der Grundschule in das gegliederte Schulsystem. Die Annahme, dass in den Folgejahren keine Änderungen auftreten, ist eine starke Vereinfachung, denn bei einigen Kindern und Jugendlichen findet eine Revision der Schulwahl statt. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Abgänge aus dem Gymnasium. Die Attribution der Einkommenseffekte wie auch der anderen Herkunftsmerkmale auf die bereits drei, vier oder fünf Jahre zurückliegende Entscheidung am Ende der Grundschulzeit ist somit nicht unproblematisch. Deshalb werden in der vorliegenden Arbeit Analysen zur Schulwahl durchgeführt, die sich unmittelbar auf den Entscheidungszeitpunkt beziehen.

Um die Gültigkeit des Modells der Bildungswahl im Allgemeinen und die Bedeutung der Kosten für die Bildungsbeteiligung im Speziellen zu untersuchen ist es sinnvoll, das Modell auf weitere Arten von Entscheidungssituationen zu beziehen. Zum einen ist eine lebenslaufspezifische Anwendung des Modells angebracht, da die Kosten in der Bildungskarriere variieren können. Zum anderen ist es naheliegend, das Modell nicht nur auf den Bereich der formalen Bildung anzuwenden. Um dem ersten Aspekt Rechnung zu tragen, werden Abstiege aus dem Gymnasium betrachtet, da mit zunehmendem Alter der Kinder der Arbeitsmarkteintritt eine realistische Alternative zum Schulbesuch wird. Der zweite Aspekt wird anhand der Inanspruchnahme von privatem Nachhilfeunterricht, der nicht zum institutionellen Bildungsangebot gehört, analysiert.

Alle drei Bereiche Schulwahl, Abstieg aus dem Gymnasium und Nachhilfeunterricht finden in der Kindheit und frühen Jugend statt. In diesem Alter leben die allermeisten Kinder noch zuhause, weshalb der direkte Einfluss der Eltern groß sein dürfte. Da es sich um unterschiedliche Bildungsentscheidungen handelt, stehen die Eltern - und u. U. auch die Kinder - vor verschiedenen Situationen. Die jeweils relevanten Besonderheiten müssen in den theoretischen Überlegungen und schließlich in der Ausformulierung des Modells der Bildungswahl berücksichtigt werden. Die Bedeutung der Kosten für Bildungsentscheidungen wird hierbei besonders ausführlich thematisiert, weil dieser Bereich noch wenig bzw. nicht zufriedenstellend erforscht wurde.

Der erste empirische Teil der hier vorgelegten Arbeit bezieht sich auf den Eintritt in das gegliederte Schulsystem. Die Entscheidung findet i. d. R. vor dem Übergang in die 5. Klassenstufe, also mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I statt. Die Kinder sind dann häufig erst neun oder zehn Jahre alt, so dass der Einfluss der Eltern besonders stark ist. Die Besonderheit dieser in Deutschland üblichen institutionellen Trennung der Schülerschaft nach Bildungsgängen ist die Verengung des Raums der Bildungs- und Berufschancen in einem sehr jungen Alter.

Essers Modell bezieht sich - wie bereits oben kurz beschrieben - auf die Entscheidung, eine weiterführende Schule oder die Pflichtschule zu besuchen. Die Kosten des weiterführenden Schulbesuchs sind vor allem indirekter Art und ergeben sich aus dem verzögerten Eintritt in das Erwerbssystem. Sie treten aber erst dann auf, wenn das Kind nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht, also nach der 9. oder 10. Klasse, weiterhin die Schule besucht. Folglich handelt es sich um eine langfristige Bewertung möglicher Kosten. Deshalb kann angezweifelt werden, ob sie bei dieser Entscheidung tatsächlich eine Rolle spielen.

Da das Bildungssystem in den meisten Bundesländern dreigliedrig ist, wird das dichotome Entscheidungsmodell erweitert. Hier zeigen sich modellbedingte Schwächen, denn in den Bundesländern, in denen die Haupt- und die Realschule gleich lange dauern, dürfte kein Kind freiwillig auf die Hauptschule gehen, da der Realschulbesuch mit keinen höheren Kosten verbunden ist, ein Abschluss an ihr sich aber voraussichtlich besser verwerten lässt.

Der zweite Empirieteil beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die nach der Grundschule eingeschlagene Schullaufbahn revidiert wird. Zum Thema

Schulartwechsel liegen bisher nur wenige Studien vor. Sie weisen nahezu einstimmig darauf hin, dass innerhalb der Sekundarstufe I fast ausschließlich Abstiege in eine weniger anspruchsvolle Schulart stattfinden. Am häufigsten sind dies vorzeitige Abgänge aus dem Gymnasium. Zugleich bleibt das Gymnasium innerhalb der Sekundarstufe I für Kinder aus anderen Schularten nahezu unerreichbar (Bellenberg/Klemm 1998: 587; Mauthe/Rösner 1998). Deshalb konzentrieren sich die Untersuchungen zum Schulartwechsel auf das vorzeitige Ende des Gymnasialbesuchs.

Anlass für Abstiege sind oftmals schlechte schulische Leistungen. Dennoch wäre es falsch, von einem Automatismus auszugehen. Schüler(innen), die das Gymnasium verlassen, erbringen offenbar ähnliche Leistungen wie Schüler(innen), die eine Klassenstufe wiederholen (Roeder/Schmitz 1995: 85ff.). Somit stellt sich die Frage, ob und inwieweit Abstiege aus dem Gymnasium sozial selektiv sind. Wird das Gymnasium fortgesetzt und aufgrund der schlechten Leistungen eine Klasse wiederholt, dann verlängert sich die Schulkarriere und der Arbeitsmarkteintritt verzögert sich um ein weiteres Jahr. Um die Leistungen zu verbessern und den Erfolg am Gymnasium zu sichern, können die Eltern aber auch Nachhilfestunden finanzieren. Beides erhöht die Kosten des Gymnasialbesuchs. Folglich ist zu erwarten, dass ein Abstieg in stärkerem Maße vom Einkommen der Eltern abhängt als der Eintritt in die Sekundarstufe I. Dieser Effekt sollte mit der Dauer des Schulbesuchs sogar zunehmen. Denn je höher die besuchte Klassenstufe ist, desto konkreter wird die Handlungsalternative Arbeitsmarkteintritt.

Des Weiteren drängt sich die Frage auf, ob Abstiege aus dem Gymnasium generell den Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsverläufe verstärken. Dagegen spricht die Vermutung, dass Kinder, die trotz geringer sozialer Chancen auf dem Gymnasium sind, eine positive Selektion darstellen (vgl. Mare 1981). Demnach haben sie den Sprung auf das Gymnasium nur aufgrund ihrer hohen Leistungsfähigkeit geschafft und sollten deshalb weniger Probleme haben, den Lernstoff zu bearbeiten, und seltener absteigen.

Der dritte Empirieteil thematisiert die Inanspruchnahme von Nachhilfe, weil bei der Modellierung der Abstiege aus dem Gymnasium argumentiert wird, dass Eltern hierauf zurückgreifen können, wenn ihre Kinder schlechte Noten erhalten. Obwohl ein Zusammenhang zwischen den finanziellen Mitteln der Eltern und der

Inanspruchnahme von Nachhilfe nahe liegt und aus dem privat finanzierten Zusatzunterricht deutliche Vorteile im Streben nach (höheren) Bildungsabschlüssen resultieren (können), gibt es fast keine soziologische Forschung hierzu. Selbst in der Pädagogik wird das Thema kaum diskutiert.

Darüber hinaus eignet sich die Analyse der Teilnahme an privater Nachhilfe besonders gut für die Überprüfung des Modells der Bildungswahl. Denn Nachhilfe gehört nicht zum staatlichen Bildungsangebot, und weder die Inanspruchnahme selbst noch der Zeitpunkt hierfür werden durch institutionelle Regelungen vorgegeben, wie dies z. B. beim Eintritt in das gegliederte Schulsystem der Fall ist. Der Rückgriff auf Nachhilfe ist eine rein private Angelegenheit. Deshalb sollte die Entscheidung für oder gegen Nachhilfe nur auf einer Kosten-Nutzen-Abwägung beruhen.

Aus diesen Gründen wird der Inanspruchnahme von Nachhilfe ein eigenes Kapitel gewidmet und Essers Modell der Schulwahl auf diese Form der Bildungsbeteiligung übertragen.

Bevor die drei Themen Schulwahl, Abstieg aus dem Gymnasium und Nachhilfe detailliert untersucht werden, werden zunächst in Kapitel 2 überwiegend sozialwissenschaftliche Theorien zum Einfluss der Herkunft auf die Bildungsbeteiligung unter besonderer Berücksichtigung der finanziellen Situation des Elternhauses diskutiert. Das Modell der Bildungswahl wird dann in den empirisch orientierten Kapiteln 3, 4 und 5 für die jeweils spezifische Entscheidungssituation ausformuliert. Die Untersuchungen beruhen allesamt auf den Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) und beziehen sich auf das gesamte Bundesgebiet. Ausgenommen hiervon sind nur die Teilanalysen zum Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium, die sich aufgrund von länderspezifischen Besonderheiten nur auf Kinder aus 9 von 16 Bundesländern beschränken. Die Analysen für die dichotome Entscheidung zwischen Gymnasium und einer anderen Schulart sind von dieser Restriktion jedoch nicht betroffen. Im Anschluss an die Kapitel 3 bis 5 werden die zentralen empirischen Befunde zusammengefasst und vergleichend gegenübergestellt. Im letzten Kapitel wird das Modell der Bildungswahl nach Esser vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse abschließend bewertet. Darüber hinaus werden Schlussfolgerungen gezogen, wie die soziale Ungleichheit beim Bildungserwerb abgeschwächt werden kann.

2 Theorien zum Einfluss der Herkunft auf die Bildungsbeteiligung

In modernen Gesellschaften gilt Leistung als legitimes Mittel zur Produktion sozialer Ungleichheit. Die Erreichung einer als höherwertig angesehenen beruflichen Position und eines höheren Erwerbseinkommens sollten demnach auf den bisher erreichten Qualifikationen beruhen (Kreckel 1992: 98; Bell 1973: 453). Dass in Deutschland die berufliche Platzierung sehr stark von Bildungszertifikaten abhängt (Müller/Shavit 1998: 19ff.), kann als Beleg für die Gültigkeit dieses Mechanismus gesehen werden. Auf alle Fälle unterstreicht dies den hohen Stellenwert, den der Bildungserwerb für spätere Lebenschancen hat.

Dennoch gibt es Zweifel daran, dass es sich bei der Triade „Bildung, Beruf, Einkommen“ um einen rein leistungsbasierten Mechanismus handelt. Die Chancen, den Weg, den diese Triade vorgibt, erfolgreich zu beschreiten, sind nicht für alle Heranwachsenden gleich groß. Sowohl beim Zugang zu Bildung als auch in den Verwertungsmöglichkeiten von Abschlüssen bestehen Unterschiede (vgl. z. B. Hartmann/Kopp 2001). Chancengleichheit würde dann bestehen, wenn „der Zugang zu Belohnungen und den sie begründenden Leistungspositionen [...] nur durch eigene Leistung und nicht durch Glück, List oder Herkunft geregelt wird“ (Hondrich 1984: 275).

Die Zusammenhänge zwischen sozialem Status der Eltern, Bildungserwerb und Status des Kindes im Erwachsenenalter werden sehr deutlich in dem von Boudon (1974) vorgeschlagenen Modell zur intergenerationalen Mobilität aufgeschlüsselt. Für die vorliegende Arbeit ist der erste Teil des Erklärungsmodells relevant: die Bildungsbeteiligung des Kindes. Nach Boudon (1974: 21ff.) haben Kinder aus Elternhäusern mit hohem Status Sozialisationsvorteile, denn ihre Leistungsentwicklung wird durch bessere Rahmenbedingungen begünstigt. Eltern mit einer höheren Position in der Sozialstruktur haben aber auch eine stärkere Motivation, ihrem Kind eine möglichst gute Ausbildung zukommen zu lassen, da ein sozialer Abstieg vermieden werden soll. Außerdem verfügen sie über größere Ressourcen, insbesondere finanzieller Art. Eine schlechte finanzielle Lage kann die Fortsetzung der weiterführenden Bildung in Frage stellen. Bei einer guten Finanzsituation können sogar zusätzliche Investitionen in den Bildungserwerb der Kinder erfolgen. Im Anschluss an Boudon (1974: 29f.) werden die Unterschiede in der Leistungsverteilung als primäre, die in der Bildungsaspiration und den

einsetzbaren Ressourcen als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet. Beide Effekte zusammengenommen bilden den Einfluss der Familie auf Bildungsverläufe.

Eine vergleichbare Differenzierung lässt sich auch in Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion erkennen. Nach ihr prägt z. B. das kulturelle Kapital der Eltern den für den Bildungserwerb wichtigen Wortschatz, wie auch Grammatik und Aussprache des Kindes. Die Differenzen in der Bildungsbeteiligung beruhen aber nicht nur auf den klassenspezifischen Sozialisationsvorteilen, sondern auch auf dem Motiv des Klassenerhalts. Denn Personen sind nach dieser Theorie bestrebt, den Abstand zur nächst tiefer stehenden Klassenfraktion sowohl in intra- als auch intergenerationaler Perspektive zu wahren (Bourdieu 1982: 143ff., 248ff.; Bourdieu/Passeron 1971).

Bildungserwerb und –beteiligung sind nicht nur das Ergebnis der sozialen Herkunft, sondern beruhen auf einer Reihe weiterer Faktoren, die sich wechselseitig beeinflussen, verstärken oder abschwächen können. Hierzu zählen z. B. „natürliche“ Begabungen, psychische Belastungen, Schulqualität und institutionelle Rahmenbedingungen. Während der Bereich der institutionellen Faktoren in dieser Arbeit weitgehend unberücksichtigt bleibt, wird die Bedeutung der genetischen Vererbung und Veranlagung im Anschluss an diesen Abschnitt diskutiert. Danach erfolgt die Darstellung soziologischer Theorien, wobei zuerst auf Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion eingegangen wird. In diesem Zusammenhang wird auch DiMaggios (1982) Ansatz der kulturellen Mobilität besprochen. Daran schließen sich Ausführungen zum Einfluss des Sozialkapitals auf die Bildungsbeteiligung an. Dieses Thema wird zwischen den Kapiteln zur Theorie der kulturellen Reproduktion und den Theorien der Bildungsentscheidung diskutiert, weil der Begriff des Sozialkapitals zunächst von Bourdieu geprägt, aber durch den Rational-Choice-Theoretiker Coleman (1988) populär wurde. Der größte Teil der Theorie-Diskussion befasst sich mit den Theorien der Bildungswahl. Zunächst wird das Grundmodell von Boudon (1974) skizziert, danach werden die beiden Ansätze von Breen und Goldthorpe (1997) sowie von Erikson und Jonsson (1996a) vorgestellt, die Mitte der 1990er Jahre Versuche einer mathematischen Formalisierung unternommen haben. Eine Weiterentwicklung dieser Arbeiten stammt von Esser (1999). Er baut auf den vorangegangenen Arbeiten auf und stellt diese zu einem neuen, „eklektischen“ zusammen. Abschließend werden psychologische und soziologische Ansätze vorgestellt, die z. B. in

Niedrigeinkommen nicht so sehr eine Restriktion für Bildungsentscheidungen sehen, sondern eine Ursache für ungünstige innerfamiliale (Kommunikations-)Prozesse, oder die die Finanzsituation und die Bildungsbeteiligung auf spezifische Merkmale der Eltern zurückführen.

2.1 Bildungsbeteiligung als Ergebnis „natürlicher“ Begabung oder sozialer Prozesse

Die Frage, ob und in welchem Ausmaß die nach sozialen Herkunftsmerkmalen beobachtbare Bildungsbeteiligung auf „natürlicher“ Begabung, d. h. auf genetischer Ausstattung, beruht, trifft die Bildungssoziologie in ihrem Innersten, sozusagen in ihrer Existenzberechtigung. Herrnstein und Murray (1994: 51ff.) vertreten z. B. die Auffassung, dass der Bildungserwerb sehr stark von der biologischen Grundausstattung bestimmt wird, dass sich dieser Zusammenhang in der Vergangenheit verstärkt hat und auch weiterhin verstärken wird. Der rasante technologische Fortschritt und Spezialisierungsprozesse nach dem Ende des 2. Weltkriegs haben dazu geführt, dass das Anforderungsprofil an höhere Berufspositionen enorm gestiegen ist, weshalb diese notwendigerweise mit intelligenten Personen besetzt werden müssen. Diese intelligenten Personen neigen dazu, auch im privaten Bereich untereinander zu verkehren, sich von anderen abzuschotten und einen Partner aus ihrem Kreis zu heiraten. Aufgrund differentieller Intelligenzvererbung werden die Kinder der oberen Klassen immer „schlauer“ und die der unteren immer „dümmer“. Das hat zur Folge, dass sich im Laufe der Zeit eine intelligente Oberklasse herausbildet und es dadurch zu neuen Klassenkonflikten und –unruhen kommen kann.

Die Trennlinien zwischen Klassen mit hoher und niedriger Intelligenz weisen in der Arbeit von Herrnstein und Murray (1994: 269ff.) eine hohe Kongruenz zu ethnischen Bevölkerungsgruppen auf. Außerdem ziehen sie die politische Schlussfolgerung, dass Förderprogramme für benachteiligte Gruppen im Bildungsbereich überflüssig sind. Dieses Fazit sowie die Zuordnung ethnischer Gruppen zu bestimmten Intelligenzbereichen und die Vorstellungen einer zunehmenden Polarisierung lösten in den USA eine heftige Debatte aus (vgl. hierzu auch die kritischen Sammelbände von Fraser (1995) und Jacoby/Glauberman (1995)).

Jenseits dieses Szenarios von einem Auseinanderdriften der in der Bevölkerung verteilten Intelligenz, das auf der Annahme beruht, dass die Intelligenzunterschiede

durch Vererbung verstärkt werden,[1] gibt es eine (politische) Tradition, schulische Leistung auf vererbte Begabung zurückzuführen und zu legitimieren (vgl. Ruschin 2004: 71ff.). Hiernach nehmen Eltern eine höhere Position in der Gesellschaft aufgrund ihrer Begabungen ein. Da Begabung in einem gewissen Umfang vererbt wird und gleichzeitig die Ursache für schulischen Erfolg ist, beruht der beobachtbare Zusammenhang von Herkunft und Bildungsbeteiligung auf der unterschiedlichen genetischen Ausstattung. Dies wird dann als Bildungsgerechtigkeit bezeichnet, da jedes Kind einen Abschluss entsprechend seiner Begabung erwirbt.

Diese Art der Vorstellung von Gerechtigkeit lässt sich bis in die Antike hinein verfolgen und entspricht sowohl Platons Ansichten zu „Jedem das Seine" als auch dem aristotelischen Prinzip der distributiven Gerechtigkeit (für Details siehe Ruschin 2004: 33ff.). Aus normativen, politischen oder ökonomischen Gründen können Gesellschaften aber auch andere Ziele anstreben.[2] Hierzu kann z. B. gehören, dass alle Kinder mindestens ein bestimmtes Bildungsniveau erreichen sollen, woraus sich eine gezielte Förderung von Begabungs- bzw. Leistungsschwachen ableiten lässt. Dieses sogenannte Bedarfsprinzip ist in modernen Gesellschaften keineswegs unüblich und legitimiert u. a. Maßnahmen zur Bekämpfung von Armut, wie die Auszahlung von Sozialhilfe an Personen, die ihren eigenen Lebensunterhalt nicht selbständig bestreiten können.

Viele Argumente sprechen dafür, dass die zuvor beschriebene biologisch-natavistische Sichtweise die Bildungsbeteiligung nicht erklären kann, sondern die soziale Umwelt (mit-)verantwortlich ist. Die Diskussion, in welchem Ausmaß

---

[1] Denkbar wäre auch, dass bei der Vererbung von Begabung eine Regression zum Mittelwert stattfindet. Demnach hätten sehr begabte Eltern i. d. R. Kinder, die weniger begabt sind als sie selbst, aber etwas mehr als der Durchschnitt. Die Kinder von wenig begabten Eltern würden hingegen i. d. R. höhere Werte als ihre Eltern aufweisen, gleichwohl weiterhin unterhalb des allgemeinen Durchschnitts liegen. Solch eine Annahme liegt z. B. den Modellen von G.S. Becker und Tomes (1986: 5) zum Einfluss der Herkunft auf die Bildungsbeteiligung zugrunde.

[2] Z. B. sehen Lüscher und Liegle (2003: 224) in dem Postulat der Chancengleichheit ein Korrektiv für sozial bedingte Leistungsentwicklungen und Bildungsbeteiligungen: „Insoweit individuelle Unterschiede in den Anlagen bestehen, ergibt sich hieraus eine Orientierung des Handelns nicht am Prinzip der Bildungsgleichheit (»Jedem das Gleiche«), sondern am Prinzip der Bildungsgerechtigkeit (»Jedem das Seine«). Insoweit jedoch individuelle Unterschiede auf die in familialen Generationenbeziehungen erfahrenen Bildungsanregungen und andere Rahmenbedingungen des Familienlebens und der Familienerziehung zurückzuführen sind, ergibt sich hieraus die Verpflichtung der öffentlichen Bildungseinrichtungen, zum Abbau der sozial bedingten Ungleichheiten beizutragen (Postulat der »Chancengleichheit«). In diesem Sinne ist schon in der geschichtlichen Epoche der Etablierung eines staatlichen Pflichtschulsystems argumentiert worden, dass es sittlich nicht zur rechtfertigen wäre, wenn das Schulsystem sozial bedingte Ungleichheit aufrechterhalten oder sogar verstärken würde".

Begabung oder Leistungsfähigkeit das Ergebnis biologischer Veranlagung oder durch die soziale Umwelt beeinflusst sind, wird häufig unter der englischen Bezeichnung „nature and nurture“ geführt. Ein bevorzugtes Mittel zur Bestimmung von „natürlicher“ Begabung ist die Messung des Intelligenzquotienten, was aber nicht unproblematisch ist, weil der Mensch ein Lernwesen ist. Da die Personen nicht frei von Umwelt und Sozialisation untersucht werden, kann die „wahre“ Begabung nicht fehlerfrei gemessen werden. Dies zeigt sich schon allein an der Tatsache, dass im Laufe der Zeit das durchschnittliche Intelligenzniveau in einigen Gesellschaften zugenommen hat. Dies hatte eine Adjustierung der IQ-Skala zur Folge. In den USA würde eine Person, die in den 1950er Jahren auf einer IQ-Skala den Normwert 100 erreicht hätte, mit derselben Anzahl richtig gelöster Aufgaben in den 1990er Jahren nur noch einen IQ-Wert von 85 erzielen. Ein weiteres Beispiel ist die Entwicklung der IQ-Werte von Einwanderern in den USA, denn einige dieser Gruppen weisen in der Generationenfolge eine deutliche Steigerung der Testwerte auf (Sowell 1995: 74f.). Somit ist offensichtlich, dass IQ-Werte auf keinen Fall ein absolutes Maß an „natürlicher“ Begabung messen, sondern stark von der sozialen Umwelt abhängen.

Forschungszweige, die Einflüsse der genetischen Anlage und der sozialen Umwelt einigermaßen gut voneinander trennen können, sind die Zwillings- und Adoptionsforschung (Bishop et al. 2003; Borkenau 1993: 157; Bouchard 1997: 153; Loehlin et al. 1997: 123; Plomin/Rende 1991: 181f.; Scarr/Weinberg 1983: 262ff.). Sie können zwischen gemeinsam geteilten Genen und gemeinsam geteilter Umwelt unterscheiden, wobei die Studien oftmals auf geringen Fallzahlen beruhen. Nach diesen Studien sind die Testleistungen von adoptierten und leiblichen Kindern, die in derselben Familie aufwachsen, in den ersten Lebensjahren sehr ähnlich, in späteren Jahren entwickeln sie sich auseinander. Des Weiteren ist festgestellt worden, dass die Testleistungen zwischen Kind und leiblicher Mutter ähnlicher sind als die zwischen Kind und Adoptivmutter. Die Forschungsergebnisse deuten somit darauf hin, dass in jungen Jahren die Umwelt einen starken Einfluss auf die gemessene Begabung hat, sich auf lange Sicht aber die Gene „durchsetzen“.

Brody (1992: 167) - nach Erikson und Jonsson (1996a: 10) einer der renommiertesten Verhaltensgenetiker - beziffert den Anteil, den die Gene an der Intelligenz eines Menschen ausmachen, auf ca. 50 %. Dies bedeutet gleichzeitig, dass die anderen 50 % durch Umwelteinflüsse erzeugt werden. Dieser Quantifizierung liegt die Annahme zugrunde, dass die Bereiche Anlage und Umwelt in additiver

Beziehung zueinander stehen. Einige Forscher sehen den Einfluss, den die Gene auf die Intelligenzentwicklung haben, aber in der Schnelligkeit und der Qualität der Informationsverarbeitung (Plomin 1988: 9). In diesem Sinne sind auch Ergebnisse aus der experimentellen Tierforschung zu sehen, wonach die Leistungsentwicklung das Ergebnis einer dynamisch-interaktiven Beziehung zwischen Umwelteinflüssen und genetischer Ausstattung ist (vgl. Wahlsten/Gottlieb 1997).

Wenn Begabung zu einem gewissen Maße vererbt wird, welche Implikationen hat dies für die Soziologie, die den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildung untersucht? Macht es dann noch Sinn, diese Zusammenhänge zu erforschen? Gute Gründe sprechen dafür, den Einfluss der Gene nicht zu überbewerten. Neben dem Problem der von Lernprozessen unbeeinflussten Messung von natürlicher Begabung lassen sich folgende Argumente für eine sozialwissenschaftliche Betrachtung vorbringen:

1. Schulnoten, Leistungsentwicklung und -stände sowie Bildungsbeteiligung hängen z. B. auch von den Anstrengungen ab, die die Schüler(innen) unternehmen, denn einige sind zwar unbegabt, dafür aber fleißig, andere hingegen sind begabt, dafür aber faul. „Unabhängig von den unterschiedlichen Fähigkeiten und Talenten der Schüler muss alles gelernt werden, was später gewusst und gekonnt wird“ (Weinert 2002: 85).
2. In der Hamburger Lernausgangsuntersuchung (LAU)[3] wurden zu Beginn der fünften Klasse sowohl schulische Kompetenzen erhoben als auch der „Culture Faire Intelligence Test“ durchgeführt. Zwar sind die ermittelten Intelligenzwerte der stärkste Faktor für die Vorhersage der Leistungsstände, die soziale Herkunft trägt aber darüber hinaus in erheblichem Maße zur Erklärung der Leistungshöhe bei (vgl. Lehmann et al. 1997, Kapitel 4).

[3] Für die Lernausgangsuntersuchung (LAU) wurde im Jahr 1996 die gesamte Hamburger Schülerschaft der 5. Jahrgangsstufe befragt. Folgeerhebungen fanden im Jahre1998 in der 7. Klasse und im Jahr 2000 in der 9. Klasse statt, so dass sich für die Kinder, die keine Klasse wiederholt oder übersprungen haben, individuelle Leistungsentwicklungen und Schulverläufe nachzeichnen lassen (Lehmann et al. 2001).

3. Mit Daten der Internationalen Grundschulleseuntersuchung (IGLU)[4] - wie auch mit LAU - kann gezeigt werden, dass am Ende der Grundschulzeit die durchschnittlichen Testergebnisse der untersuchten Lernbereiche umso besser ausfallen, je höher die elterliche Position in der Sozialstruktur und die Bildung der Eltern ist (Schwippert et al. 2003: 281ff.; Lehmann et al. 1997). Unabhängig davon, ob dieser Zusammenhang auf Anlage oder Umweltfaktoren beruht, weisen diese Studien nach, dass der Übergang auf eine weiterführende Schule nicht nur auf Leistungsstände zurückgeführt werden kann, denn Kinder aus höheren Schichten wechseln selbst bei schlechterer Leistung häufiger auf das Gymnasium. Diese Ergebnisse werden auch durch andere Studien bestätigt. Baumert und Schümer (2001: 357ff.) nutzen die nationalen PISA-Daten zur Vorhersage der Art der besuchten Schule. In den multivariaten Modellen verringern sich die Effekte der Herkunftsklasse zwar, wenn gleichzeitig für Lesekompetenz und kognitive Grundfähigkeiten kontrolliert wird, sie verschwinden aber nicht. Auch Schnepf (2002: 34-41) gelangt auf Basis der TIMSS[5]- und PISA-Daten zu dem Schluss, dass sich der Einfluss der elterlichen Bildung auf den Schulbesuch kaum verändert, wenn zusätzlich die Leistungsfähigkeit des Kindes kontrolliert wird. Hinzu kommt, dass diese Schätzungen als konservativ zu bezeichnen sind. Die tatsächlichen Herkunftseffekte dürften höher ausfallen, weil die Leistungsstände in der 8. und 9. Jahrgangsstufe gemessen wurden und in der Sekundarstufe I die Leistungsentwicklung zwischen den Schulformen auseinanderdriftet, während sie innerhalb einer Schulform zunehmend homogener wird (Lehmann et al. 2002: 119ff.). Gleichzeitig gehen Kinder aus höheren Schichten aber häufiger auf das Gymnasium und haben aufgrund ihres höheren Anteils an dieser Schulform insgesamt auch bessere Testergebnisse.

---

[4] IGLU ist eine international vergleichende Lesestudie von Grundschüler(inne)n, an der sich im Jahr 2001 35-Länder beteiligt haben. In Deutschland wurden zusätzlich Fertigkeiten und Kenntnisse in Mathematik, in den Naturwissenschaften und in Rechtschreibung erhoben sowie Eltern und Lehrer befragt. Dieses erweiterte Frageprogramm wurde in vier Bundesländern (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt) aber nicht durchgeführt (Lankes et al. 2003).

[5] In der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) wurden 1995 die Leistungsstände in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften in der 8. Jahrgangsstufe erhoben (Baumert et al. 1997).

4. Der größere Anteil von Kindern aus höheren Schichten am Gymnasium ist offenbar nicht nur das Ergebnis von besseren Leistungen in der Grundschule und von einer sozial selektiven Schulwahl der Eltern, sondern auch von der Beurteilungspraxis der Lehrer. Der Leistungswert (sog. kritischer Wert), ab dem Kinder eine mindestens 50-prozentige Wahrscheinlichkeit haben, für das Gymnasium empfohlen zu werden, ist bei Kindern aus bildungsfernen Haushalten deutlich höher als bei denen aus Familien mit formal hoher Bildung (Lehmann et al. 1997: 5. Kapitel; vgl. auch die Ergebnisse von Ditton 1992: 132f.).

Des Weiteren gibt es eine ganze Reihe von Argumenten dafür, dass soziale Prozesse und Institutionen eine große Bedeutung für den Bildungserwerb haben. Die durchschnittlichen Kompetenzen der 15-jährigen Schüler(innen) variieren laut PISA nicht nur zwischen einzelnen Staaten erheblich, sondern auch innerhalb der Bundesrepublik. Folgt man der biologisch-natavistischen Erklärung, stellt sich die Frage, ob in den Staaten und Bundesländern, die besser abgeschnitten haben, die Bevölkerung über eine überdurchschnittlich hohe „natürliche“ Begabung verfügt.

Neben dem im internationalen Vergleich unterdurchschnittlichen Testergebnis für Deutschland ist auch eine sehr große Streuung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft festgestellt worden. Finnland, dass im Zuge von PISA zum „Bildungsprimus“ erkoren wurde, weist hingegen sowohl ein sehr hohes Niveau als auch eine geringere soziale Differenzierung der Leistungsfähigkeit auf. Wenn die Leistungsentwicklung ausschließlich - oder doch zumindest überwiegend - auf Vererbung beruhen würde, wäre auch zu erwarten, dass die „Güte“ der Erbanlagen in Deutschland stärker streut als in Finnland.

Abschließend werden zwei historische Beispiele für die Gestaltbarkeit der Zugangschancen zu Bildung angeführt: Zum einen ist die Bildungsexpansion ein deutliches Zeichen dafür, dass die Begabungsreserven zu Beginn der 1960er Jahre noch nicht ausgeschöpft waren und dass ein viel größerer Teil der Jugendlichen den Ansprüchen des Gymnasiums genügt (sofern das gymnasiale Leistungsniveau mit dem Anstieg der Schülerzahlen nicht in entsprechendem Maße gesunken ist). Zum anderen ist der Elitenaustausch mit anschließender Stabilisierung in der DDR ein ausgezeichnetes Beispiel für Schließungsprozesse.

In den 1950er Jahren hat die politische Führungsriege der DDR große Bestrebungen unternommen, das alte bürgerliche Bildungsmonopol und seine damit verbundenen Herrschaftsansprüche zu beseitigen. Deshalb wurden Arbeiter und Bauern animiert, nachträglich ein Studium aufzunehmen und Kinder dieser Bevölkerungsgruppen wurden beim Zugang zum Abitur bevorzugt. Nachdem sich diese neue Akademikerschicht, die sozialistische Intelligenz, etabliert hatte, sanken die Bildungschancen von Arbeiterkindern. In den 1970er und 1980er Jahren war der herkunftsspezifische Zugang zu Bildung auf einem vergleichbaren Niveau mit Westdeutschland. Vor dem Zusammenbruch der DDR hatten Akademikerkinder hier sogar doppelt so große Chancen, ein Studium aufzunehmen, wie im Westen. Des Weiteren kam beim Zugang zum Abitur ein nicht-leistungsbezogenes Kriterium zum Tragen, nämlich die Systemloyalität (Solga 1997; Meier 1981). Die starken Veränderungen in der Rekrutierung von Akademikern sind deutliche Zeichen für die soziale Gestaltbarkeit und die sozialen Mechanismen der Reproduktion der Sozialstruktur, auch wenn das Staats- und Wirtschaftssystem der DDR anders verfasst waren als in der Bundesrepublik.

Die Ergebnisse der Zwillingsforschung sprechen zwar dafür, dass sich genetische Vererbung und Ausstattung auf die Begabung auswirken, die Gestaltbarkeit der individuellen Leistungsentwicklung und des Leistungsniveaus der Gesamtbevölkerung scheinen aber dennoch beträchtlich zu sein. Die empirischen Bildungsstudien und die bisherigen Überlegungen legen nahe, dass die Bildungsbeteiligung in der Gesellschaft in starkem Maße das Ergebnis von sozialen Prozessen ist, selbst wenn „natürliche“ Begabungen eine Rolle spielen.

2.2 Theorie der kulturellen Reproduktion

Nach der Theorie der kulturellen Reproduktion, die eng mit dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu verbunden ist, ist das kulturelle Kapital der Eltern für den schulischen Erfolg eines Kindes von großer Bedeutung. Vermittelt über den elterlichen Habitus und den dazugehörigen Lebensstil sind Kinder aus Elternhäusern, die über dieses Kapital reichlich verfügen, leistungsfähiger und besser mit kulturell anerkannten und hoch bewerteten Fähigkeiten ausgestattet. Die Konzepte Kulturkapital, Habitus und Lebensstil dürfen aber nicht als solitäre Elemente gesehen werden, die die Bildungsbeteiligung beeinflussen, sondern sind Bestandteile eines Modells zur Beschreibung des Gesellschaftsaufbaus. In diesem sog. Sozialraum-

Modell wird die gesellschaftliche Stellung durch die objektive Ebene des Kapitals und die Ebene der symbolischen Repräsentanz bestimmt, wobei beide durch den Habitus verbunden sind. Zusätzlich werden in diesem Modell Positionsveränderungen in der zeitlichen Abfolge auf intra- und intergenerationaler Ebene berücksichtigt. Hierzu gehört der Bildungserwerb, mit dessen Hilfe der Status in der Generationenfolge gesichert werden kann bzw. soll. Der Bildungserwerb wird dabei zugleich als Ursache und als Folge der Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse gesehen.

Im folgenden Abschnitt wird das Sozialraum-Modell nach Bourdieu (1982) näher erläutert. Ihm folgt die Darstellung der Strategien zur intergenerationalen Sicherung des sozialen Status mit Hilfe von Bildung. Da das kulturelle Kapital der Eltern hierbei eine besonders große Bedeutung hat, wird ihm ein eigener Abschnitt gewidmet. Anschließend werden alternative begriffliche Definitionen und Erklärungsmodelle zur Rolle des kulturellen Kapitals vorgestellt und diskutiert.

2.2.1 Positionierung im Sozialraum: Kapital, Habitus und Lebensstil

Da die erste Ebene des Sozialraum-Modells sich auf das Volumen und die Struktur des Kapitals der Gesellschaftsmitglieder bezieht, werden zunächst die als relevant erachteten Kapitalarten dargestellt und erläutert.

Nach Marx (1974 [1894]), an den Bourdieu bei der Formulierung des Kapitalbegriffs anknüpft, ist die Klassenstruktur einer Gesellschaft das Ergebnis der spezifischen Produktionsverhältnisse. Im Wesentlichen gibt es in der kapitalistischen Gesellschaft zwei Klassen: die herrschende, die über die Produktionsmittel verfügt, und die beherrschte Klasse der Lohnabhängigen, die Arbeiterklasse. Entscheidend für die gesellschaftliche Stellung ist demnach die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel, also über das Sachkapital.

Eine folgenreiche Erweiterung des Kapitalbegriffs, die auch über die neo-klassische Wirtschaftslehre hinaus rezipiert wird, fand in den 1960er Jahren durch die Arbeiten von Schultz (1961) und G.S. Becker (1964) statt. Sie entwickelten das Konzept des Humankapitals, bei dem davon ausgegangen wird, dass die individuellen Lebenschancen, die berufliche Platzierung sowie die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft nicht allein vom Sachkapital abhängen, sondern auch vom Wissen und den Fertigkeiten der (erwerbstätigen) Gesellschaftsmitglieder. Diese Kenntnisse

werden in der Schule, in der Ausbildung und „on-the-job“ erworben. Sie werden als eine Investition in Personen gesehen, die - zu einem späteren Zeitpunkt - im Arbeitsprozess produktiv eingesetzt werden können.

Auch nach Bourdieu lässt sich die Stellung einer Person in der Gesellschaft nicht auf ihre Verfügungsgewalt über ökonomische Ressourcen reduzieren. Die bedeutendsten Ungleichheit „generierenden“ Kapitalarten sind nach ihm „primär ökonomisches Kapital (in seinen diversen Arten), dann kulturelles und soziales Kapital, schließlich noch symbolisches Kapital als wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee, usw. bezeichnet)“ (Bourdieu 1985: 11). Die letztgenannte Kapitalsorte ist nicht durchgängig in seinem Werk zu finden und wird manchmal nur beiläufig erwähnt (so z. B. in Bourdieu 1983; 1992b: 196). Offenbar handelt es sich lediglich um eine Anerkennung der anderen Kapitalarten. In anderen Schriften heißt es auch: „Das Kapital kann auf drei grundlegende Arten auftreten“ (Bourdieu 1985: 184), wobei das symbolische Kapital nicht als (eigene) Kapitalart aufgeführt wird. Aus Bourdieus Werk lässt sich erkennen, dass das ökonomische und das kulturelle Kapital das größte Gewicht für die gesellschaftliche Positionierung haben. Die Bedeutung des sozialen Kapitals fällt hierfür dagegen geringer aus.

Wie bei Marx und den Humankapital-Theoretikern lässt sich Kapital - aus der Perspektive der Genese - als „akkumulierte Arbeit“ charakterisieren (Bourdieu 1992a: 49). Alle drei Kapitalarten können als strategische Ressourcen genutzt werden, um den Kapitalbestand eines Akteurs zu vermehren und Macht zu erlangen. Die Kapitalarten sind mit einem mehr oder minder großen Schwundrisiko ineinander transformierbar und leichter oder schwerer vererbbar.

Spezifisch am kulturellen Kapital ist, dass es in drei verschiedenen Formen vorliegen kann. Beim kulturellen Kapital in *objektivierter* Form handelt es sich um Güter, also um gegenständliches Kapital wie Bücher oder Gemälde. Diese Kulturgüter haben aber keine eigenständige Bedeutung, wenn das Wissen fehlt, wie sie genutzt werden. Hierfür bedarf es kulturellen Kapitals in *inkorporiertem Zustand*, worunter alles Wissen, alle angeeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums zu verstehen sind. Schulisches und berufliches Wissen, auf das sich der Blick der oben aufgeführten Humankapital-Theoretiker beschränkt, ist nur ein Teil des inkorporierten Kulturkapitals. Das inkorporierte Kapital ist personengebunden und

kann weder als solches verkauft, getauscht noch direkt vererbt werden. Es kann aber eingesetzt werden, um den Bestand an ökonomischem Kapital zu vermehren (z. B. in lohnabhängiger Beschäftigung). Schließlich liegt kulturelles Kapital in modernen Gesellschaften auch in *institutionalisierter Form* vor, d. h. in Bildungstiteln. Sie sind in weiten Bereichen Zugangsvoraussetzung für die Besetzung einer beruflichen Stellung.

Das soziale Kapital entsteht aus dem Netz verschiedener sozialer, auf Dauer angelegter Beziehungen. Solche Netzwerke können z. B. die Familie, der Freundeskreis, Clubs oder Vereinigungen sein. Die Mitgliedschaft in einem Netzwerk wird durch gegenseitige Anerkennung und durch den Austausch von Gütern bestätigt und ermöglicht dem Einzelnen den Rückgriff auf Ressourcen anderer Mitglieder. Auch wenn einige dieser Beziehungen sowohl für die Mitglieder als auch nach außen den Anschein des Unökonomischen, des rein Privaten oder Karitativen erwecken, dienen sie dennoch der - zumindest potentiellen - Ressourcenerweiterung.

Kulturelles und soziales Kapital haben zwar einen eigenen Nutzen, zur Sicherung des materiellen Lebensstandards müssen sie aber in ökonomisches Kapital transformiert werden. Dies erfordert Zeit (z. B. Arbeitszeit) und ist mit Unsicherheiten behaftet (Entlassung, Arbeitslosigkeit, Abbruch einer Beziehung). Materieller Besitz kann unmittelbar und - abgesehen von Erbschaftssteuern - ohne Verlust vererbt werden, während bei der intergenerationalen Reproduktion von kulturellem Kapital stets mit einer Schwundquote zu rechnen ist, die je nach Machteinfluss der Eltern mit Hilfe von „Protektion“, „Druck“ und „Beziehungen“ verringert werden kann (Bourdieu 1983: 198).

Anknüpfend an diese Kapitalarten entwirft Bourdieu die erste Ebene des Sozialraum-Modells, die der „objektiven“ sozialen Stellung. Zwar betont er, dass es deutlich mehr Merkmale zur Verortung einer Person auf der Ebene der sozialen Stellungen gibt (wie z. B. Ethnie und Geschlecht), entscheidend sind aber das Volumen und die Struktur des ökonomischen und kulturellen Kapitals. Die Bevölkerung wird zunächst in drei Hauptklassen eingeteilt: die herrschende Klasse, die Mittelklasse (auch Kleinbürgertum genannt) und die Volksklasse. In einem weiteren Schritt werden diese Klassen je nach Art des Kapitals - bildlich gesprochen: horizontal - in Fraktionen aufgeteilt. Besonders gut lässt sich dies an der herrschenden Klasse

verdeutlichen, die sich in drei idealtypische Klassenfraktionen untergliedert. Dies sind: 1. die über viel ökonomisches und wenig kulturelles Kapital verfügenden Großunternehmer aus Industrie und Handel; 2. die mit beiden Kapitalarten gut ausgestatteten Personen mit Tätigkeiten in den Freien Berufen; und 3. die mit wenig ökonomischem, aber viel kulturellem Kapital ausgestatteten Intellektuellen (Bourdieu 1982: 195-221). Bei der Positionsbestimmung werden darüber hinaus eventuell vorangegangene Verschiebungen im sozialen Raum wie z. B. Auf- und Abstiege berücksichtigt, die als soziale Laufbahn-Effekte bezeichnet werden. Personen, die sich auf einer für sie „neuen" sozialen Position befinden, können deshalb - im Sinne von Hysteresis-Effekten - weiterhin Einstellungen, Verhaltensweisen und Merkmale aufweisen, die von ihrer alten Position herrühren.

Obwohl im Sozialraum-Modell dem Sozialkapital keine große Bedeutung zukommt, kann es sich für die gesellschaftliche Positionierung als außerordentlich ergiebig erweisen, wie z. B. in Gesellschaften, in denen ein inflationärer Anstieg von Bildungstiteln zu verzeichnen ist. Das Sozialkapital kann dazu beitragen, dass die Nachkommen der herrschenden Klasse ihre Bildungstitel in eine gute, angemessene berufliche Stellung umsetzen können und dass der Teil der Nachkommenschaft, der mit seiner Bildungskarriere unter den Erwartungen geblieben ist, vor Deklassierung bewahrt wird (Bourdieu 1982: 226, 248f.).

Als zweite Ebene des Sozialraum-Modells führt Bourdieu die der Lebensstile ein. Auf ihr sind die symbolischen Merkmale der Lebensführung sowie die beobachtbaren Praktiken (Handlungen) und Praxisformen (Handlungsweisen) zu verorten, in denen gruppen- und klassenspezifische Werthaltungen und Präferenzen zu Tage treten. Die einzelnen Praktiken als auch die gesamte Lebensführung der oberen Klasse sind eine „Distinktion" gegenüber der unteren Klasse. Die „Distinktion" ist ein - bewusstes oder unbewusstes - Durchsetzen legitimer Sichtweisen auf Werke und Praxisformen, die dann besonders erfolgreich ist, wenn sie keine Beziehung zum vorhandenen Kapital erkennen lässt und im günstigsten Fall sogar als „natürliche" Differenz anerkannt wird (Bourdieu 1982: 120).

Die Lebensstile sind nicht losgelöst von der sozialen Stellung, sondern durch diese mitbedingt und tragen zusätzlich zu ihrer Verfestigung bei. Schlüssel zur Verbindung dieser beiden Raumpositionen ist das Konzept des Habitus. Der Habitus ist Erzeugungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata von Praxisformen; er ist

eine dauerhafte Disposition, das Produkt der sozialen Herkunft, des aktuellen Kapitalbestands und zeitlicher Wandlungen (Bourdieu 1989: 406f.). Der Habitus offenbart sich in allen Praxisformen, in den scheinbar unnormierten Bereichen der Nahrungsmittelverwendung und Kücheneinrichtung, in der Literaturauswahl oder in Museums-, Galerie- und Konzertbesuchen. Mit dem Begriff des „Geschmacks“ wird die Beurteilung der eigenen Praxisformen wie auch die der anderen bezeichnet. Der Geschmack ermöglicht eine Differenzierung zwischen Personen, die zum selben oder zu einem anderen Lebensstil gehören (Bourdieu 1982: 67-85). Daraus ergibt sich auch, dass in den Personen eine Vorstellung über die eigene Stellung in der Gesellschaft verankert ist.

Beim Konzept des Habitus wird nicht angenommen, dass die Stellung im sozialen Raum diese oder jene spezifische Praxis(form) hervorbringt (z. B. Tennis spielen). Entscheidend ist nur, in welcher Relation eine Praxisform zu denen der anderen Klassenfraktionen steht; es dreht sich also um das oben und unten sowie um das Gespür für die Positionierung im Raum der Lebensstile („das ist unmöglich“ oder „das ist nichts für uns“; Bourdieu 1989: 403ff.).[6]

In besonderem Maße prägt das inkorporierte kulturelle Kapital den Habitus; es wird sogar als Bestandteil des Habitus angesehen, denn „aus »Haben« ist »Sein« geworden“ (Bourdieu 1992a: 56). Das inkorporierte kulturelle Kapital einer Person lässt sich anhand zweier Aneignungsmodi unterscheiden. Zunächst ist dies das Herkunftskapital, welches das Wissen, das Beherrschen von Kulturtechniken wie feine Umgangsformen und Tischmanieren umfasst, wie sie im elterlichen Haushalt den Kindern weitergegeben werden. Als zweites ist das später in der Schule durch methodisches Lernen erworbene Wissen, das Bildungskapital, zu nennen. Unterschiede bestehen in der Art des Zugangs zu Sprache und Kultur und nicht in Tiefe und Dauerhaftigkeit ihres Bestands. Als Folge des Erwerbs von Kapital aus dem Bereich der Hochkultur innerhalb der Familie zeigt sich ein selbstsicherer und

---

[6] Blasius und Winkler (1989) versuchen, Bourdieus empirische Analysen zum Zusammenhang von Klassenfraktion und Lebensstil, für das er Material aus dem Frankreich der 1960er Jahre verwendet, zu replizieren. Mit in Köln erhobenen Daten aus den 1980er Jahren gelangen sie zu zwei interessanten Ergebnissen: 1. Klassenspezifische Unterschiede im Lebensstil lassen sich feststellen, es sind aber nicht die „feinen“, sondern die „groben“ Unterschiede. D. h., Lebensstile variieren nach Klassen und nicht oder nur wenig zwischen den einzelnen Fraktionen einer Klasse. 2. Es gibt - von Bourdieu im Sozialraum-Modell unbeachtete - gesellschaftliche Gruppen, die nicht im Erwerbsprozess stehen wie Studenten, Auszubildende, Rentner oder Hausfrauen, die sich in ihrem Lebensstil deutlich von den bisher beschriebenen Klassen(-fraktionen) unterscheiden.

selbstverständlicher Umgang mit Bildungsgütern, aber auch mit der Institution Schule (Bourdieu 1982: 120ff.).

Auch wenn das Bourdieusche Werk über weite Strecken den Eindruck erwecken mag, der Habitus sei der einzige handlungserzeugende Mechanismus, und wenn regelmäßig die angebliche Unzulänglichkeit des methodologischen Individualismus angeführt wird, so wird dennoch angenommen, dass Personen - zumindest in bestimmten Situationen - rational handeln. „Der Habitus ist ein Produktionsprinzip von Praktiken unter anderen, und obwohl er sicher häufiger eingesetzt wird als jedes andere (...), ist doch nicht auszuschließen, daß unter gewissen Umständen (...) andere Prinzipien, so das bewußte und rationale Kalkül, an seine Stelle treten“ (Bourdieu 1989: 397). Als Beispiel für durchdachte Kalküle werden Bildungsentscheidungen genannt (Bourdieu et al. 1981: 60). Gerade für diesen Bereich werden aber immer wieder die durch den Habitus erzeugten Praxisformen - das durch die Klassenzugehörigkeit bedingte Gespür für die „richtige Wahl“ - bemüht. Habitus und nutzenmaximierendes Kalkül lassen sich somit nicht den Bereichen Sozialisation einerseits und Entscheidungen im Bildungssystem anderseits trennscharf zuordnen. In den Arbeiten von Bourdieu bleibt unklar, was im Bereich von Bildungsverläufen entschieden und was quasi instinktiv „gewusst“ wird.

2.2.2 Reproduktion der sozialen Stellung durch Bildungsbeteiligung

Die intergenerationale Aufrechterhaltung der Stellung in der Sozialstruktur - oder gar ein Aufstieg in ihr - ist abhängig von dem Volumen und der Art des Kapitals sowie den Reproduktionsmechanismen, d. h. der Ausgestaltung der Nachfolgebräuche, des Erbrechts, des Arbeitsmarktes usf. (Bourdieu 1982: 210; Bourdieu et al. 1981: 23). Generell kann angenommen werden, dass eine Klassenfraktion jeweils die Kapitalart weitergibt, die sie besitzt. Inhaber von viel kulturellem, aber nur wenig ökonomischem Kapital schaffen den „Klassenerhalt“ nur, wenn ihr Nachwuchs beim Bildungserwerb erfolgreich ist. Dagegen können Besitzer von Produktionsmitteln, Handelsunternehmen oder Landgütern ihr Kapital, nämlich das ökonomische, unmittelbar vererben.

Dennoch ist festzustellen, dass sich ihre Kinder heutzutage stark dem Erwerb höherer Bildung zuwenden. Gründe hierfür sind die Umwandlung von Familienbetrieben in Gesellschaften, die Unternehmenskonzentration zuungunsten kleiner Einzelbetriebe und die damit einhergehende Expansion des betrieblichen Verwaltungsapparates

(Bürokratisierung von Wirtschaftsbeziehungen und innerbetrieblichen Abläufen, Veränderung der innerbetrieblichen Positionen: Manager statt Firmenpatriarche, Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen von Führungspositionen: Wissen in Betriebswirtschaftslehre und Marketing statt technischer Produktionskenntnisse). Im Zuge dieser Umstellungen sind neue Positionen im Verwaltungsapparat entstanden, die auf spezifische Aufgabengebiete zugeschnitten und hierarchisch organisiert sind und für deren Besetzung entsprechende Bildungstitel verlangt werden (Bourdieu et al. 1981: 24-27). Aufgrund dieser zunehmenden Kopplung von Führungspositionen an höhere Bildung verlagert oder erweitert sich die Reproduktionsstrategie von der Weitergabe des ökonomischen Kapitals hin zum Erwerb von Bildung. Dies sind Wege, „mit denen es den Angehörigen der Handelsbourgeoisie gelingt, die Stellung eines Teils, wenn nicht der Gesamtheit ihrer Erben, zu erhalten, indem sie diesen die Möglichkeit eröffnet, sich einen Teil der Einnahmen aus den Industrie- und Handelsunternehmen in Form von Gehältern auszahlen zu lassen, eine besser verschleierte - und wohl auch sicherere Aneignungsweise als Vermögenseinkommen“ (Bourdieu 1982: 229; vgl. auch Bourdieu et al. 1981: 37f.). Empirische Untersuchungen für Deutschland zeigen dann auch, dass sich ein Teil der Bildungsexpansion auf eine solche Umstellung der Reproduktionsstrategie zurückführen lässt. Trotz dieser „neuen“ Strategie bleibt die Klassenzugehörigkeit unverändert (Vester et al. 2001). Gleichzeitig wird durch das erfolgreiche Durchlaufen des höheren Bildungssystems die Ideologie der Meritokratie aufrechterhalten (Bourdieu et al. 1981: 38; vgl. auch Kreckel 1992: 98).

Die bisherige Darstellung bezieht sich vor allem auf die mit ökonomischem Kapital gut ausgestatte Fraktion innerhalb der herrschenden Klasse (Großunternehmer, Großhandelsbourgeoisie). Für Familien mit kleinen Handwerksbetrieben kann dagegen angenommen werden, dass sich für ihre Nachkommen höhere Bildung nicht lohnt, wenn der Betrieb übernommen werden soll. Denn hierfür ist oftmals eine berufliche Ausbildung und - speziell in Deutschland - die anschließende Absolvierung eines Meisterlehrgangs notwendig.

Das ökonomische bzw. nicht-vorhandene ökonomische Kapital der Familie kann sich auch auf die Anzahl der Nachkommen auswirken. Das Kleinbürgertum mit bescheidenen ökonomischen Ressourcen kann einen intergenerationalen Aufstieg nur über die Bildungsbeteiligung realisieren. Um dies zu erreichen, wird die Anzahl der Nachkommen eingeschränkt, weil der finanzielle Handlungsspielraum nicht

erweitert, sondern nur die „Anzahl der Esser“ reduziert werden kann. „Auf den Nachkommensreichtum des Proletariers verzichtend, ‚wählt’ der Kleinbürger eine restriktive und selektive Fortpflanzung, oft beschränkt auf ein einziges Kind, das in Abhängigkeit von den streng selektiven Aufstiegsbedingungen der Zielklasse erzeugt und erzogen wird“ (Bourdieu 1982: 530). Somit ist „die Geburtenbeschränkung (…) eine (und zwar die elementare) Form des *numerus clausus*“ (Bourdieu 1982: 530, Herv. im Orig.).

Zu den Annahmen, dass die Bildungsbeteiligung aus dem Streben nach Klassenerhalt - genau genommen: aus der Wahrung des Abstands zur nächst niedrigeren Klasse - und dem ökonomischen Kapital resultiert, kommt drittens der Einfluss des inkorporierten kulturellen Kapitals bzw. des Habitus hinzu. Kinder aus an Kultur „reichen“ Familien haben gegenüber denen aus der unteren Klasse klare Vorteile im Bildungssystems. Besonders deutlich zeigt sich dies beim Sprachvermögen (Gegenstandssprache vs. Ideensprache). Die Bourdieuschen Ausführungen enthalten aber keine explizite Theorie der familialen Sozialisation, sondern primär werden die beobachtbaren, aus der Sozialisation herrührenden Ergebnisse betrachtet (Liebau 1987: 80).

Das kulturelle Kapital beeinflusst nicht nur die Sozialisation und verschafft Startvorteile. Eltern, die hiermit gut ausgestattet sind, haben auch ein selbstsichereres Auftreten und Verhältnis gegenüber den Lehrkräften und der Institution Schule im Allgemeinen. Die Folgen, die die Bildungsferne der unteren Klasse haben kann, zeigen Bourdieu und Passeron (1971: 86f.) an einem Beispiel: Schulische Misserfolge werden in der Unterschicht auf Begabungsdefizite zurückgeführt. So ist bei der wiederholten Aussage einer Mutter, dass ihr Kind im Fach Französisch schlecht sei, kritisch anzumerken, dass (1.) das Kind nicht notwendigerweise wenig begabt ist, sondern sein Sprachvermögen aufgrund der familiären Herkunft gering ist (Begabung vs. Klassenschicksal); (2.) die Mutter ihr Kind in seiner Vorstellung bestärkt, von Natur aus wenig begabt zu sein; und (3.) aufgrund einer größeren Autoritätsgläubigkeit von Angehörigen der unteren Klasse gegenüber der Institution Schule die Benotung des Lehrers als absolut und vielleicht auch verfrüht als dauerhaft gültig akzeptiert wird.

Darüber hinaus lassen sich nach Bourdieu (1981: 175ff.) für Kinder der unteren Klasse „Selbsteliminierungstendenzen“ beobachten. Diese Kinder verlassen selbst

bei guten Erfolgsaussichten das weiterführende Bildungssystem häufiger, weil von ihnen oder ihren Eltern die „objektiven“, klassenspezifischen Aussichten des Bestehens an höheren Schulen stärker berücksichtigt werden als die individuellen.

Schließlich gehen Bourdieu und Passeron (1971) davon aus, dass das Bildungssystem, die Schule bzw. die Lehrkräfte Normen und Verhaltensweisen positiv sanktionieren, die sich an der Mittelschicht oder der „Elitekultur“ orientieren. „Das Bildungswesen verlangt die Verbalisierung der Erfahrung und damit genau die Einstellung zur Kultur, zu den Erfahrungen und der sie ausdrückenden Sprache, die für den Bildungsbegriff jener Klasse [privilegierten Klasse] konstitutiv ist“ (Bourdieu/Passeron 1971: 115). Ob in der Schule tatsächlich eine - bewusste oder unbewusste - Positivdiskriminierung von Kindern aus der Mittelklasse stattfindet, ist umstritten. Einige Autoren verneinen dies, da die soziale Herkunft z. B. so gut wie keinen Einfluss auf die Entwicklung des Leistungsstands von der 7. bis zur 10. Klasse hat, wenn Kinder mit vergleichbaren kognitiven Grundfähigkeiten und Vorwissen miteinander verglichen werden (Baumert/Köller 1998; Baumert et al. 2000). Andere Studien wie IGLU oder LAU zeigen jedoch, dass die von den Lehrkräften ausgesprochene Grundschulempfehlung in starkem Maße von der gesellschaftlichen Stellung der Eltern abhängt. Dies lässt sich auch dann beobachten, wenn Kinder einen gleich hohen Leistungsstand aufweisen (Lehmann et al. 1997: 5. Kapitel)

2.2.3 Kulturelles Kapital und Bildungsbeteiligung

Der von Bourdieu geprägte Begriff des kulturellen Kapitals ist in der Bildungsforschung und auch darüber hinaus auf fruchtbaren Boden gefallen, wird jedoch nicht einheitlich verwendet. In vielen Studien zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserwerb wird er lediglich auf die Ausübung und Vertrautheit mit der Hochkultur bezogen. Dies zeichnen Lareau und Weininger (2003) für den englischen Sprachraum nach. Nach ihnen bilden DiMaggios Arbeiten Anfang der 1980er Jahre den Ausgangspunkt für diese „Interpretations-Tradition“ (DiMaggio 1982; DiMaggio/Mohr 1985). DiMaggio hat den Begriff in der englischsprachigen Bildungsforschung populär gemacht, beschränkt ihn aber auf den Bereich der Hochkultur. Auch in der deutschsprachigen Literatur wird diese (ver)eng(t)e Konzeption teilweise verwendet, z. B. von Esser (2000: 225). Nach ihm ist das kulturelle Kapital eine eigene, über das Humankapital hinausgehende

Kapitalart, die sich insbesondere in Gesellschaften mit hohem formalen Bildungsstand vorteilhaft auf die berufliche Positionierung auswirken kann.[7] Eine dritte Variante lässt sich in den Arbeiten von Coleman (1988: 88f.) finden. Er ordnet kulturelle Vorteile, die über das Humankapital hinausgehen, dem Bereich des Sozialkapitals zu. Näheres zum Begriff des Sozialkapitals in Colemans Werk und den Zusammenhängen zum Bildungserwerb werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

Konzeptionen, nach denen das kulturelle Kapital eine eigenständige, (ab-)gesonderte Kategorie ist, decken sich nicht mit Bourdieus Ausführungen. Nach ihm umfasst das kulturelle Kapital alle Kenntnisse und Fertigkeiten, unabhängig davon, ob sie in Familie oder Schule erworben wurden oder ob sie der Hoch- oder Trivialkultur zugerechnet werden können. In der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung wird das Konzept in diesem Sinne z. B. von Hacket et al. (2001) und R. Becker (1999), aber auch in der internationalen PISA-Studie verwendet (vgl. Baumert/Schümer 2001: 332f.; Jungbauer-Gans 2004: 386ff.).

Ältere Studien äußern sich etwas skeptisch zum Einfluss des kulturellen Kapitals auf die Bildungsbeteiligung. De Graaf (1986: 245) schließt aus einer Studie mit niederländischen Daten, dass die Partizipation an formaler Kultur wie Oper, Theater oder Ausstellungen in jüngeren Kohorten keine Bedeutung mehr für den Bildungserwerb hat. Ungebrochen scheint aber der Einfluss der Lesekultur im elterlichen Haushalt zu sein. Bei diesen Ergebnissen ist jedoch zu bedenken, dass zwischen den erklärenden Variablen und der Schulwahl ein großer Zeitraum von teilweise drei Jahrzehnten liegt und die zeitliche Ordnung, wie sie für kausale Interpretationen nötig ist, nicht bei allen Variablen gegeben ist. Die kulturellen Aktivitäten der Eltern liegen z. B. für das Jahr 1977 vor. Nach Anlage der Untersuchung werden Geschwisterpaare miteinander verglichen, bei denen ein Kind bereits vor 1950 den Eintritt in die Sekundarstufe I absolvierte und sein Geschwister

---

[7] In der Tat bestätigen empirische Untersuchungen für Deutschland, dass selbst bei hochqualifizierten Personen die Herkunft einen Einfluss auf die Arbeitsmarktchancen hat wie z. B. bei der Besetzung von Elitepositionen durch promovierte Akademiker (Hartmann/Kopp 2001). Die Ursachen für den herkunftsspezifischen Einfluss offenbaren sich in qualitativen Befragungen von Entscheidungsträgern: „Ausschlaggebend sind dabei [bei der Rekrutierung, *Anm. T.S.*] die intime Kenntnis der in diesen Kreisen geltenden Dress- und Benimm-Codes, eine breite Allgemeinbildung, unternehmerisches Denken und vor allem Souveränität in Auftreten und Verhalten. Diese Merkmale dominieren die Auswahlkriterien, anhand derer die für die Besetzung von hohen Führungspositionen zuständigen Personen (...) letztendlich ihre Wahl unter den zur Verfügung stehenden Kandidaten treffen“ (Hartmann/Kopp 2001: 458).

erst danach. In einer anderen Studie, die den Eintritt in das dreigliedrige Schulsystem Ende der 1960er Jahre in Baden-Württemberg untersucht, zeigt De Graaf (1988) abermals, dass das Leseklima im elterlichen Haushalt, gemessen an der Anzahl der Bücher, eine große Bedeutung für den Übergang auf das Gymnasium hat. Für Eintritte in die Real- oder Hauptschule zeigen sich hingegen keine differentiellen Effekte.

Neuere empirische Studien weisen nach, dass Kinder, deren Eltern im Bereich der Hochkultur aktiv sind, häufiger das Gymnasium besuchen. Dieser Zusammenhang lässt sich selbst dann beobachten, wenn gleichzeitig für den formalen Bildungsabschluss der Eltern oder ihre soziale Lage kontrolliert wird (Rössel/Beckert-Ziegelschmid 2002: 506f.). Des Weiteren bestätigen mehrere Untersuchungen, die auf unterschiedlichen Daten basieren, dass die Einstellung, der Zugang und die aktive Teilnahme von Kindern an der Hochkultur in besonderem Maße durch Aktivitäten der Eltern im selben Bereich beeinflusst werden. Das Fundament für das Ob und das Wie der Nutzung von kulturellen Angeboten wird primär im Prozess der familiären Sozialisation gelegt (Diewald/Schupp 2004; Neuhoff 2001: 752).

Neben Unterschieden in der Definition von kulturellem Kapital bestehen auch Differenzen in den Annahmen zur Handlungsautonomie der Kinder und zu den Möglichkeiten, sich Bildung an nicht-familiären, insbesondere schulischen Lernorten anzueignen. Hier sind abermals die Arbeiten von DiMaggio (1982; DiMaggio/Mohr 1985) zu nennen, der dem Bourdieuschen Modell der kulturellen Reproduktion das der kulturellen Mobilität gegenüberstellt. Nach diesem Ansatz werden die Grundlagen für die Teilhabe an Hochkultur in Kindheit und Jugend entweder in der Familie oder in der Schule gelegt. Ersteres steht in Übereinstimmung mit der Theorie von Bourdieu, wonach z. B. Akademiker ohne großes Kapitalvermögen ihre Kinder besonders oft in hochkulturelle Praktiken einführen und den Erwerb formaler Bildung besonders stark forcieren, um den intergenerationalen Status zu wahren. Die Akzentuierung eines möglichen Erwerbs in der Schule unterscheidet den Ansatz aber von dem von Bourdieu. DiMaggio (1982: 190) betont die Handlungsautonomie des Einzelnen, sich in jungen Jahren Hochkultur anzueignen, um damit einen späteren Aufstieg und gesellschaftliche Anerkennung zu realisieren. Nach Bourdieu macht es

aber einen Unterschied, ob das kulturelle Kapital in der Familie weitergegeben wird und im günstigsten Fall auf einer langen Familientradition beruht oder außerfamiliär erworben wird. Der Aneignungsmodus offenbart sich z. B. im Akt des Kunstkonsums: Erstere genießen das Kunstwerk souverän und selbstverständlich („Der Mann von Welt“), die anderen müssen es schulmäßig dechiffrieren („Der Pedant“) (Bourdieu 1982: 17-27, 120-133).

DiMaggio und Mohr (1985) zeigen anhand von US-amerikanischen Daten aus den 1960er Jahren, dass sich das kulturelle Kapital junger Leute positiv auf die Schulnoten, auf das Erreichen eines Highschool- und eines College-Abschlusses auswirkt und dass es sogar die Chancen erhöht, später einen hochgebildeten Partner zu heiraten. Tiefer gehende Analysen weisen jedoch darauf hin, dass der Einfluss nach Geschlecht und Herkunft variiert. Demnach geht das kulturelle Kapital bei Schülerinnen umso eher mit guten Schulnoten einher, je höher der formale Bildungsstand des Vaters ist. Dieser Befund lässt sich im Sinne von Bourdieu als bessere Verwertbarkeit familiär erworbener Vertrautheit mit Hochkultur interpretieren, nach DiMaggio (1982: 198) spiegelt er jedoch ein herkunftsspezifisches weibliches Rollenverständnis wider. Bei Jungen zeigt sich hingegen der stärkste Einfluss des kulturellen Kapitals, wenn der Vater ein niedriges oder mittleres schulisches Bildungsniveau hat. Für DiMaggio ist dies eine Bestätigung des Modells der kulturellen Mobilität, wonach männliche Jugendliche aus bildungsschwachen Familien ihre Nachteile durch gezielte Partizipation an Hochkultur, verstanden als eine antizipierte Sozialisation auf die Mittelklasse hin, kompensieren.

Für einen Vergleich der Modelle von Bourdieu und DiMaggio schlagen Aschaffenburg und Maas (1997) eine dynamische Perspektive vor und testen diese. Dabei wird der Einfluss des kulturellen Kapitals zum einen auf mehrere, aufeinanderfolgende Ereignisse in der Bildungskarriere (Begin High School, Finish High School, Begin College, Finish College) und zum anderen auf die Ausübung kultureller Aktivitäten in verschiedenen Altersphasen berücksichtigt. Weiterhin wird sowohl zwischen dem kulturellen Kapital der Eltern und dem der Schüler als auch zwischen kulturellen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule unterschieden.

Schließlich wird auch die Verwertbarkeit des eigenen kulturellen Kapitals in Abhängigkeit von der Herkunft der Eltern untersucht.[8]

Als Befund, der DiMaggios Ansatz unterstützt, werten Aschaffenburg und Maas (1997: 581), dass „early cultural capital declines in importance over the educational career and is subsequently overtaken or overwhelmed by the effect of later cultural capital“. Für Bourdieus Ansatz spricht hingegen, dass das kulturelle Kapital der Eltern - hier verstanden als Vertrautheit mit der Hochkultur und Aktivitäten in diesem Bereich - einen stärkeren Einfluss auf den Bildungsverlauf hat als das des Kindes. Weiterhin stützen die Ergebnisse von Aschaffenburg und Maas die These der besseren Verwertbarkeit des kulturellen Kapitals (des Kindes), wenn auch die Eltern über höhere Bildung verfügen. Dieser Effekt ist geschlechtsunspezifisch und zeigt sich zumindest für den im amerikanischen Bildungssystem so wichtigen Übergang in das College. Die beiden Autorinnen stellen fest, dass außerschulische Aktivitäten - das sind die, die von der Familie initiiert und gefördert werden -, sich in etwas stärkerem Maße positiv auf die Bildungskarriere auswirken als solche, die im Rahmen der Schule ausgeübt werden (Aschaffenburg/Maas 1997: 582).

Zahlreiche empirische Belege deuten darauf hin, dass Kinder aus an Kulturkapital reichen Elternhäusern Sozialisationsvorteile haben. Inwieweit aber der Bereich des Kapitals, der der Vertrautheit mit, den Kenntnissen und der Nutzung von Hochkultur zuzurechnen ist, sich tatsächlich auf die Bildungsbeteiligung von Kindern auswirkt, ist damit noch nicht geklärt. Empirische Befunde weisen einen Zusammenhang zwischen hochkulturellen Aktivitäten der Eltern und Bildungsbeteiligung des Kindes auf, sie differenzieren jedoch entweder nicht ausreichend oder kontrollieren i. d. R. nicht für andere Aktivitäten, die vergleichbare Wirkungen haben könnten. So lässt sich fragen, ob eine Tätigkeit an sich oder die Art der Tätigkeit positive Folgen für den Schulbesuch hat. Wie bereits beschrieben, hat die Anzahl der Bücher im Haushalt einen Einfluss auf den Schulerfolg. Vermutet wird, dass sich dahinter ein anregungsreiches Leseklima verbirgt. Ist es aber das Lesen der Eltern, das sowohl eine Vorbildfunktion für ihr Kind hat als auch ihr eigenes schulisch erworbenes Bildungskapital „frisch“ hält (Versiertheit im Umgang mit Schriftsprache,

[8] Die Daten stammen aus Befragungen erwachsener US-Amerikaner in den Jahren 1982, 1985 und 1992.

Grammatik und Rechtschreibung etc.), oder ist es die Art der Lektüre (Höhenkamm-, Trivial- oder Fachliteratur), die sich auswirkt?

2.3 Der Einfluss des Sozialkapitals auf den Bildungserfolg

Das Konzept des Sozialkapitals erfuhr seinen großen Durchbruch in den Sozialwissenschaften durch Colemans (1988) Text „Social Capital in the Creation of Human Capital". Seitdem erfreut es sich größter Beliebtheit in der empirischen Forschung zu Schulformwahl (Büchel/Duncan 1998; Büchel/Wagner 2000; R. Becker/Nietfeld 1999), Schulabbrüchen (Groninger/Lee 2001) und Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern (Parcel/Dufur 2001). Es hat auch einen festen Platz in Untersuchungen zu Berufseintrittsprozessen (Strathdee 2001), beruflicher Mobilität (Flap/De Graaf 1986) und Arbeitslosigkeit (Freitag 2000).[9]

Der Begriff des Sozialkapitals wurde erstmalig von Hanifan im Jahre 1916 verwendet, geriet danach aber wieder in Vergessenheit. Er bezeichnete mit ihm die Möglichkeit, die individuelle und gemeinschaftliche Wohlfahrt durch soziale Aktivitäten und gemeinsames Handeln zu steigern. Damit sind auf sehr allgemeine Weise die auch heute noch in vielen Arbeiten geltenden Charakteristika genannt: Soziales Kapital entsteht (1) durch Handlungen von mindestens zwei Personen. Es fördert (2) individuelle und (3) gemeinschaftliche Vorteile. Und schließlich hat der Begriff (4) eine positive Konnotation („Wohlfahrt").

Ein halbes Jahrhundert später verwenden Bourdieu und Passeron (in Deutsch erst 1971 erschienen) den Begriff des Sozialkapitals in einem bildungssoziologischen Werk, ohne damals tiefer gehende Details, begriffliche Abgrenzungen oder Wirkmechanismen zu explizieren. Erst in Bourdieus (1982; 1983) späteren Arbeiten wird eine Definition ausgearbeitet (vgl. Kapitel 2.2.1). Die empirischen Analysen zu den Auswirkungen des Sozialkapitals auf andere Lebensbereiche und -chancen fallen geringer aus, und seine Transformierbarkeit in andere Kapitalarten wird nicht in gleichem Umfang erörtert wie beim kulturellen Kapital. Dies spiegelt sich in der wissenschaftlichen Rezeption wieder, da das Konzept des Sozialkapitals im

[9] Längst ist der Begriff nicht mehr nur in wissenschaftsinternen Diskursen zu finden, sondern auch in den Medien und der Politik. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veranstaltete z. B. im Jahre 2001 anlässlich des „Internationalen Jahres der Freiwilligen" ein Symposium mit dem Titel „Die Freiwilligen - das Sozialkapital des neuen Jahrtausends".

Gegensatz zu dem des kulturellen Kapitals selten mit Bourdieu in Verbindung gebracht wird.

Coleman (1988) hat das Konzept des Sozialkapitals populär gemacht und in seinen bildungssoziologischen Studien zur Situation in den Vereinigten Staaten ausgiebig angewendet, weshalb sich dieses Kapitel ausführlich mit seiner Sichtweise befasst. Da soziales Kapital kein Gegenstand ist, definiert er es über seine Funktion, d. h. über die Möglichkeit des produktiven Einsatzes zur Erreichung angestrebter Ziele. "It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors - whether persons or corporate actors - within the structure" (Coleman 1988: 98). Soziales Kapital ist weder physisch erfahrbar wie (zumindest theoretisch) ökonomisches Kapital noch wohnt es einer einzelnen Person inne wie Humankapital. Es ist nur in Beziehung zu anderen Personen denkbar und wirksam.

Die Struktur der Interaktionssysteme („Sozialstruktur") ist nach Coleman (1992: 348ff., vgl. auch 1988) zentrales Element für die Entstehung, Erhaltung und Vernichtung von Sozialkapital. Insbesondere sind die Geschlossenheit und die Langlebigkeit der Systeme von Bedeutung. In geschlossenen Systemen kommunizieren sämtliche Akteure mit- und untereinander, in offenen nur einige. Bei ersteren sind die Möglichkeiten der Akkumulation von Sozialkapital höher.[10] Unterbrechungen oder Ausstiege aus einem Sozialsystem z. B. aufgrund von Umzügen (zer-)stören dagegen das bestehende Sozialkapital.

Nach Coleman ist die Intensität einer Beziehung zwischen einem oder mehreren Erwachsenen und einem Kind wichtig für die Entstehung und Nutzung von sozialem Kapital. Als Beispiel hierfür führt Coleman (1992: 349ff.; vgl. auch 1988) asiatische Einwanderer an, die beim Kauf von Schulbüchern ein zweites Exemplar für die Mutter erwerben. Die Mutter arbeitet die Bücher durch, um ihrem Kind bei den Hausaufgaben zu helfen. Coleman wendet sich ausdrücklich dagegen, dass es sich bei den Unterstützungsleistungen der Mutter um die Vermittlung von Humankapital handelt. Nach der Theorie von Bourdieu wäre es möglich, diesen Fall dem Bereich des kulturellen Kapitals zuzuordnen, da die Mutter ihr eigenes Wissen aufbessert und dieses dann weitergibt.

---

[10] Der These von der besonderen Bedeutung der Geschlossenheit für die Akkumulation von Sozialkapital widersprechen Ergebnisse aus der Forschung zur Berufsmobilität, die die Wichtigkeit von „weak ties" aufgezeigt hat (Granovetter 1983).

Coleman fasst nicht nur die Beziehung der Mutter zu ihrem Kind, sondern auch ihre verfügbare Zeit als eine Form des Sozialkapitals auf. Coleman (1988: 110) geht beispielsweise davon aus, dass je mehr Kinder eine Familie hat, desto weniger kann sich die Mutter um jedes einzelne Kind kümmern und desto schlechter sind daher die Bildungserfolge des Nachwuchses. Die negativen Auswirkungen zeigen sich insbesondere bei den später geborenen Kindern, da dem Erstgeborenen zumindest bis zur Geburt des zweiten Kindes noch viel Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Ebenso steht eine Erwerbstätigkeit der Mutter der Entstehung und Anwendung von Sozialkapital entgegen, da sie nicht genügend Zeit für ihre Kinder hat.

Coleman und Hoffer (1987) zeigen in einem Vergleich von konfessionsgebundenen mit sonstigen privaten und öffentlichen Schulen, dass an konfessionellen Oberschulen die Abbrecherquoten deutlich niedriger ausfallen.[11] Dies lässt sich beobachten, obwohl vermutet werden könnte, dass aufgrund der höheren Rigidität an konfessionsgebundenen Schulen mehr Frustrationen auftreten und die Schüler deshalb häufiger abbrechen. Der wichtigste Grund für die niedrigeren Abbrecherquoten ist nach Coleman und Hoffer (1987) das stärker ausgeprägte Sozialkapital an konfessionell gebundenen Schulen, das zum einen auf dem religiösen Weltbild des Lehrers beruht und sich zum anderen in einer höheren Interaktionsdichte von Eltern, Lehrern und Schülern äußert. Aufgrund des gemeinsamen religiösen Hintergrunds sind alle drei Gruppen häufig in gemeinsame Aktivitäten eingebunden, weshalb das Sozialsystem von konfessionellen Schulen eine höhere Geschlossenheit aufweist. Eine von Morgan und Sørensen (1999: 668ff.) zu diesem Thema durchgeführte Studie gelangt zu dem Ergebnis, dass zwar der Freundeskreis der Kinder innerhalb der Schule einen positiven Effekt auf die Steigerung der Mathematikleistung hat, aber nicht die elterlichen Kontakte. Sie wirken sich sogar negativ aus, was der These der Geschlossenheit widerspricht.

---

[11] In einer Untersuchung für Nordrhein-Westfalen gehen Dronkers und Hemsing (1999: 254ff.) der Frage nach, ob Schulen in kirchlicher oder sonstiger privater Trägerschaft im Vergleich zu öffentlichen einen positiven Einfluss auf die Bildungsbeteiligung haben. Es zeigt sich, dass Schüler evangelischer Schulen im Vergleich zu denen anderer öfter höhere Abschlüsse erlangen. Schüler katholischer Schulen haben dagegen im Vergleich zu denen anderer im Durchschnitt bessere Abiturnoten. Da die Bewertung bestimmter Leistungen zwischen Schulen variieren kann, ist die durchschnittliche Abiturnote nicht zwangsläufig ein Maß für die Leistungsfähigkeit einer Schule, weshalb die höhere Effizienz katholischer Schulen nur unter Vorbehalt gilt. Des Weiteren haben Abiturienten der evangelischen Gymnasien die besten Chancen beim Berufseinstieg. Wieso einige Erfolgsmerkmale sich im Zusammenhang mit Schulen in evangelischer, andere wiederum für die in katholischer Trägerschaft zeigen, bleibt unklar. Dennoch weisen die Befunde darauf hin, dass sich auch in Deutschland die Trägerschaft einer Schule auf den individuellen Bildungserfolg auswirkt.

Coleman (1988: 92) betont, dass soziales Kapital oftmals den Charakter eines öffentlichen Gutes in sich trägt. Dies verdeutlicht er am schulischen Engagement der Eltern, das sich auch auf die Qualität der Lehre positiv auswirken kann. Hiervon profitieren alle Kinder, auch die, deren Eltern sich nicht an dieser Eltern-Lehrer-Gemeinschaft beteiligen. Aus individueller Perspektive kann es für einen Elter von Vorteil sein, seine Zeit anderweitig zu verwenden (z. B. für eine Hausfrau, die eine Erwerbstätigkeit aufnimmt und dadurch keine Zeit mehr für die Eltern-Lehrer-Gemeinschaft hat). Die Folgen treffen dann nicht nur das eigene Kind, sondern alle Kinder. Diese Eigenschaft von Sozialkapital führt oftmals zu seiner suboptimalen Produktion.

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass Coleman (1992: 355) in der Präferenz der Eltern für einen Collegebesuch eine Form von Sozialkapital sieht. Eltern die stärkere Präferenzen hierfür haben, kümmern sich mehr um ihre Kinder und machen sich mehr Gedanken um deren Schulverlauf. Deshalb sind ihre Kinder im Bildungssystem erfolgreicher.[12]

Bei Colemans Ausführungen zum Sozialkapital bleibt stellenweise offen, wieso es sich hierbei um eine Kapitalart handelt[13] und was es von dem umfassenderen Begriff der Ressource unterscheidet. Die Zeit, die eine Mutter für ihre Kinder aufbringt, wie z. B. für die zuvor beschriebene Hausaufgabenbetreuung und Lernunterstützung kann zwar als Ressource angesehen werden, aber nicht unbedingt als Kapital - sofern darunter das Produkt menschlicher Arbeit verstanden wird. Es ist auch nicht klar, wieso die Präferenz für einen Collegebesuch und religiöse Weltbilder als Sozialkapital eingestuft werden, da es sich hierbei um Einstellungen und Meinungen handelt. Darüber hinaus lassen sich Colemans Vorstellungen zum innerfamilialen

---

[12] Furstenberg und Hughes (1995) beziehen sich in ihrer Studie zum Thema „Erfolg“, der an dem Erreichen eines Schulabschlusses, der Vermeidung von Kriminalität oder früher Schwangerschaft gemessen wird, ausdrücklich auf Coleman. Auch sie nutzen den von der Mutter anvisierten Schulabschluss als Indikator für soziales Kapital, ebenso wie die Beziehung der Mutter zur Kirche und die Häufigkeit der Kontakte zu den Großeltern und zu Freunden. Furstenberg und Hughes (1995: 584) geben jedoch zu bedenken, dass diese Indikatoren wenig über die Qualität der Beziehung aussagen, sondern dass es sich lediglich um ein starkes Austauschnetzwerk handelt. Über ihre Selbstkritik hinaus bleibt offen, wieso einzelne Bereiche des so aufgefassten sozialen Kapitals einen statistisch signifikanten Einfluss auf bestimmte Ereignisse (wie z. B. auf Schulabschluss oder College-Teilnahme), auf andere aber wenig oder keinen Einfluss (wie z. B. auf Jugendkriminalität oder frühe Schwangerschaft) haben.

[13] In Bezug auf Colemans Konzeption von Sozialkapital schreibt Mayer (1997: 353; Herv. im Orig.): „Es scheint mir auch relativ eindeutig zu sein, daß - abgesehen von großen Teilen der *Foundations* - die Generalisierung und Deutung der empirischen Befunde ein wichtiges Moment des Theoretikers Coleman ausmachen, so (...) auch bei der Entwicklung des Begriffs des sozialen Kapitals.“

Sozialkapital kritisieren. Haug (1997: 27) schreibt dazu: „Das Konzept von sozialem Kapital in der Familie, das vor allem mit der Studie von Coleman verbunden ist, scheint mir zu wenig theoretisch fundiert und zu stark mit traditionellen Vorstellungen der Familie verbunden zu sein."

2.4 Bildungsbeteiligung als Ergebnis rationaler Entscheidungen - Der Vorschlag von Boudon

Boudons Arbeit zielt auf die Erklärung der hohen intergenerationalen Stabilität der beruflichen und sozialen Stellung in Industriegesellschaften, die sich trotz verstärkter Bildungsbeteiligung und Höherqualifizierung der nachwachsenden Generationen beobachten lässt. Diese hohe Stabilität sieht Boudon als Resultat zweier Teilprozesse: des Bildungserwerbs und der beruflichen Positionierung. Die soziale Herkunft kann sich auf beide Prozesse sowohl vor- als auch nachteilig auswirken. Für die vorliegende Arbeit ist aber lediglich der erste der beiden Mechanismen, der Bildungserwerb, von Interesse.

Nach Boudon (1974: 29ff.) sind Theorien, die die nach sozialer Lage variierenden positiven Sozialisationseffekte fokussieren, von eingeschränkter Reichweite. Das, was sie erklären, die differentielle Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit von der sozialen Position, bezeichnet er als primäre Herkunftseffekte. Schulverläufe werden aber über die tatsächliche Leistungsfähigkeit hinaus von der sozialen Herkunft beeinflusst, denn selbst bei gleicher Leistung eines Kindes lässt sich eine unterschiedliche Bildungsbeteiligung beobachten. Zwar stammen die empirischen Befunde, auf die sich Boudon stützt, aus den späten 1960er Jahren, dennoch haben neuere Leistungsstudien dieses Muster für Deutschland abermals bestätigt (Lehmann et al. 1997; Schwippert et al. 2003). Die klassenspezifische, über die Leistungsfähigkeit hinausgehende Bildungswahl bezeichnet Boudon als sekundären Effekt.

Die Unterschiede in den Bildungsverläufen erklärt Boudon folgendermaßen: Ein Kind steht vor der Entscheidung den Bildungsgang *a* oder *b* einzuschlagen, wobei die Verwertungschancen von *a* größer sind als die von *b*. Wenn ein Kind aus einer mittleren sozialen Klasse auf die Wahl des Bildungsgangs *a* verzichtet, droht ihm ein Abstieg. Ein Kind aus einer unteren sozialen Klasse kann hingegen wahrscheinlich selbst über den Bildungsgang *b* noch einen Aufstieg realisieren. Auch die

Einschätzung des Ertrags („benefit“), der sich aus einem Abschluss im Bildungsgang *a* erzielen lässt, variiert nach der sozialen Stellung der Eltern.

Zu den weiteren, nach der Herkunft variierenden Faktoren, die die Bildungsverläufe beeinflussen, zählt Boudon die Kosten („costs“) des Schulbesuchs, die monetärer und sozialer Art sein können. Monetäre Kosten werden über ihre bloße Nennung hinaus nicht weiter thematisiert, dafür aber die sozialen. Aus der Perspektive des Kindes fallen diese dann an, wenn mit dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs der Verlust des Freundeskreises einhergeht. Unter der Annahme, dass der Freundeskreis eines Kindes zur selben sozialen Klasse gehört und die Kinder der mittleren Klasse i. d. R. den weiterführenden Bildungsgang *a* wählen, verliert ein Kind seine Bezugsgruppe, wenn es sich für einen anderen Weg entscheidet. Wohingegen Kinder aus der unteren sozialen Klasse diesen Verlust zu beklagen haben, wenn sie den für ihre Klasse untypischen Bildungsgang *a* wählen. Des Weiteren geht Boudon davon aus, dass die familiale Solidarität je nach Bildungsbeteiligung gestärkt oder geschwächt werden kann. Bei Wahl des Bildungsgangs *a* bleibt sie bei einem Kind aus der Mittelklasse gewahrt, wohingegen einem Kind aus der unteren Klasse eine Entfernung von der Herkunftsfamilie droht. Offensichtlich wird angenommen, dass soziale Mobilität die innerfamilialen Beziehungen bedroht, weil Eltern und „mobile“ Kinder keine gemeinsamen Werte mehr teilen und sich Divergenzen in den Interessen und der Freizeitgestaltung zeigen. Folglich verursacht die Wahl einer weiterführenden Schule für Kinder aus der unteren Klasse höhere Kosten, und zwar sowohl sozialer als auch monetärer Art.

Die Perspektive, die „benefits“ und „costs“ nicht absolut, sondern in Relation zur jeweiligen Herkunftsposition zu betrachten, schließt an die Arbeiten von Keller und Zavalloni (1964) an. Nach ihnen haben Jugendliche aus niedrigeren Schichten gegenüber denen aus höheren eine stärkere Bildungsaspiration, wenn sie eine weiterführende Bildung anstreben, weil sie eine größere soziale Distanz zurücklegen müssen. Kinder aus verschiedenen Klassen haben dann die gleiche Bildungsaspiration, wenn jedes Kind das für seine Klasse typische Bildungsniveau anstrebt.

Der potentielle Nutzen („utility“) aus der Wahl eines Bildungsgangs *a* ist umso höher, je größer der Ertrag („benefit“) und je niedriger die Kosten („costs“) sind. Somit ist die Differenz zwischen dem aus Bildungsgang *a* erwarteten Nutzen und

dem aus der zur Verfügung stehenden Alternative umso größer, je höher die Klassenposition der Eltern ist. Entsprechend dem ökonomischen Handlungsmodell und seiner in den Sozialwissenschaften beheimateten Variante, der Rational-Choice-Theorie, wählen Individuen die Alternative, von der sie sich den größten Nutzen versprechen. Jugendliche bevorzugen umso eher den Bildungsgang *a*, je höher der soziale Status ihrer Eltern ist. Wenn zwei Kinder die gleichen schulischen Noten und die gleiche Leistungsfähigkeit aufweisen, wählt das Kind, dessen Eltern einen höheren Sozialstatus haben, eher den Bildungsgang *a* als Kinder niedrigerer Herkunft. Zusätzlich weisen Kinder aus den unteren Klassen niedrigere Leistungswerte auf.

Boudon (1974: 83ff.) unternimmt den Versuch, anhand einfacher Modellierungen die Bedeutung der sekundären gegenüber den primären Effekten zu verdeutlichen. In einem ersten Schritt bildet er die empirisch vorgefundenen Aggregatdaten zum Übergang von einer Grundschule auf eine weiterführende Schule nach. Dabei unterscheidet er drei soziale Klassen, denen er je spezifische Parameter für den Leistungsstand und die Entscheidung zugunsten der weiterführenden Bildung zuordnet. Mit ganz wenigen Annahmen gelingt es Boudon, die empirisch beobachtbaren Verteilungen relativ gut zu simulieren. In einem zweiten Schritt zeigt er dann, wie stark sich die sekundären Effekte auswirken würden, falls es der Grundschule - z. B. in Folge eines effektiven Unterrichtes - gelänge, klassenspezifische Niveauunterschiede in der Leistungsfähigkeit zu nivellieren, so dass jede soziale Klasse eine vergleichbare Verteilung der Leistungsstände aufweist. Trotz vergleichbarer Leistungsstände würden die klassenspezifischen Erwartungen und Einstellungen große Differenzen in den Übergangswahrscheinlichkeiten auf die weiterführende Schule produzieren. „(...) we must accept that the secondary effects of stratification on IEO [Inequality of Educational Opportunity, Anm. T.S.] are, other things being equal, probably much more important than their primary (cultural) effects. In other words, the attendance at college of a disproportionate number of students from the higher class is probably much more attributable to the different systems of expectations generated by different social backgrounds than to the different cultural backgrounds that are due to the same source" (Boudon 1974: 84f.).

Die von Boudon vorgenommene Trennung von klassenspezifischer Leistungsentwicklung und Bildungswahl, also die Unterscheidung zwischen nicht-intendiertem Lernen und kalkulierter Entscheidung ist sinnvoll, da zahlreiche empirische Befunde hierfür sprechen (z. B. Baumert und Schümer 2001; Lehmann et al. 1997; Schnepf 2002). Kritisch zu sehen ist jedoch, dass die Bereiche, die Boudon als Erträge und soziale Kosten bezeichnet, sich möglicherweise überlappen wie z. B. die Vermeidung eines Statusverlusts durch höhere Bildung und der Verlust der familialen Solidarität. Diese Bereiche wären z. B. dann überschneidungsfrei, wenn der erste sich nur auf die Wahrung des materiellen Status und der zweite auf die Aufrechterhaltung der sozialen Nähe beziehen würde. In Bezug auf die Entscheidungsfindung bleibt Boudons Modell unbestimmt, da zum einen nicht klar ist, wer die Entscheidung über die Fortsetzung der Bildung trifft: die Eltern, das Kind oder alle gemeinsam. Zum anderen wird die Handlungstheorie über die Annahme hinaus, dass Individuen Nutzen maximierend handeln, nicht näher spezifiziert. Dies hat auch zur Folge, dass keine Angaben darüber gemacht werden, in welcher spezifischen Relation die einzelnen Aspekte von Kosten und Erträgen zueinander stehen.

Im Folgenden werden Erweiterungen dieses rudimentären Modells vorgestellt, die sowohl die verwendete Handlungstheorie als auch die Handlungsfolgen näher spezifizieren. Einige dieser Theorien äußern sich auch expliziter zu der in gegenwärtigen Gesellschaften vorliegenden Sozialstruktur, als Boudon dies tut.

2.5 Klassenerhalt als treibende Kraft der Bildungswahl - Das Modell von Breen und Goldthorpe

In dem von Breen und Goldthorpe (1997) unterbreiteten Vorschlag zur Erklärung von Bildungsentscheidungen wird ein als Rational Action Theory (RAT) bezeichnetes Handlungsmodell verwendet, womit die Ausarbeitung eines mathematisch formalisierten Entscheidungskalküls möglich wird. Außerdem lässt sich nach Goldthorpe und Breen die Anzahl der für Bildungsentscheidungen relevanten Faktoren auf drei beschränken. Ein weiterer Unterschied zu Boudon ist, dass die beiden Autoren ein dezidiertes Sozialstrukturmodell vertreten. Da die Autoren in der Bildungsbeteiligung ein Mittel zur Erreichung einer späteren Gesellschaftsposition sehen (Breen/Goldthorpe 1997: 283), wird zunächst das von ihnen vertretene Klassenmodell beschrieben.

Goldthorpe (1996: 483) kritisiert sowohl die marxistische Klassentheorie als auch den Liberalismus, da sich weder die Vorhersagen der einen noch die der anderen in der Vergangenheit bestätigt haben; weder hat eine zunehmende Polarisierung der Klassen samt Bildung eines dazugehörigen Bewusstseins stattgefunden noch haben diese sich aufgelöst. Für die Mitglieder einer modernen Gesellschaft stellen die Klassengrenzen zwar keine unüberwindbaren Hürden dar, dennoch ist eine hohe intra- und intergenerationale Persistenz der Klassenzugehörigkeit zu beobachten. Obwohl die enormen Fortschritte in der Produktion dazu geführt haben, dass in den Industriegesellschaften das Wohlstandsniveau gestiegen ist, haben sich die Relationen der verfügbaren Ressourcen zwischen den Klassen kaum verändert. Ebenso sind die Arbeitsmarktrisiken über die sozialen Klassen hinweg weiterhin ungleich verteilt. Als weitere Belege für den Fortbestand solcher gesellschaftlicher Großgruppen gelten das Wahlverhalten und die politischen Einstellungen, die immer noch klassenspezifisch verteilt sind (Müller 1998).

Die Hauptkriterien für die Zuordnung einer Person zu einer sozialen Klasse sind ihre Position auf dem Arbeitsmarkt und die ausgeübte Tätigkeit, aus der sich wiederum die Arbeitsbeziehungen ableiten lassen. Erwerbstätige Personen werden zunächst anhand der Arbeitsmarktposition nach Arbeitgebern, Selbständigen und abhängig Beschäftigten differenziert. Die Arbeitsbeziehungen dieser Personen können sich zwischen den Idealtypen „service relationship“ und „labour contract“ bewegen. Der erste Typus bezeichnet eine berufliche Tätigkeit, die mit weitreichenden Weisungsbefugnissen versehen und - bei Arbeitnehmern - mit einer langfristigen Beschäftigungsperspektive innerhalb des Unternehmens einhergeht. Der zweite Typus umfasst Arbeitsbeziehungen, bei denen ein unmittelbarer Tausch von Arbeitsleistungen gegen Geld stattfindet und ein rascher Austausch der Arbeitskraft möglich ist. Die Anzahl der für Industriegesellschaften konstruierten sozialen Klassen schwankt je nach Feinheit der Differenzierung zwischen 7 und 13. Die meisten dieser Klassen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, einige sind aber auf gleichem Niveau anzuordnen (Erikson/Goldthorpe 1992: 30ff.).

Dieses Modell zur Beschreibung der Sozialstruktur wird nach seinen Konstrukteuren Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979; Erikson/Goldthorpe 1992) als EGP-Klassenschema bezeichnet. Es ist in den Sozialwissenschaften international verbreitet und hat auch Eingang in die deutsche Bildungsforschung gefunden. Müller und Haun (1994) verwenden es z. B. für ihre Untersuchungen zum Wandel des

Herkunftseinflusses auf die Bildungsbeteiligung, und in den deutschlandspezifischen Auswertungen der PISA-Studie wird das EGP-Klassenschema als Indikator für die Gesellschaftsposition und die finanziellen Ressourcen der Eltern herangezogen (Baumert/Schümer 2001: 327ff.).

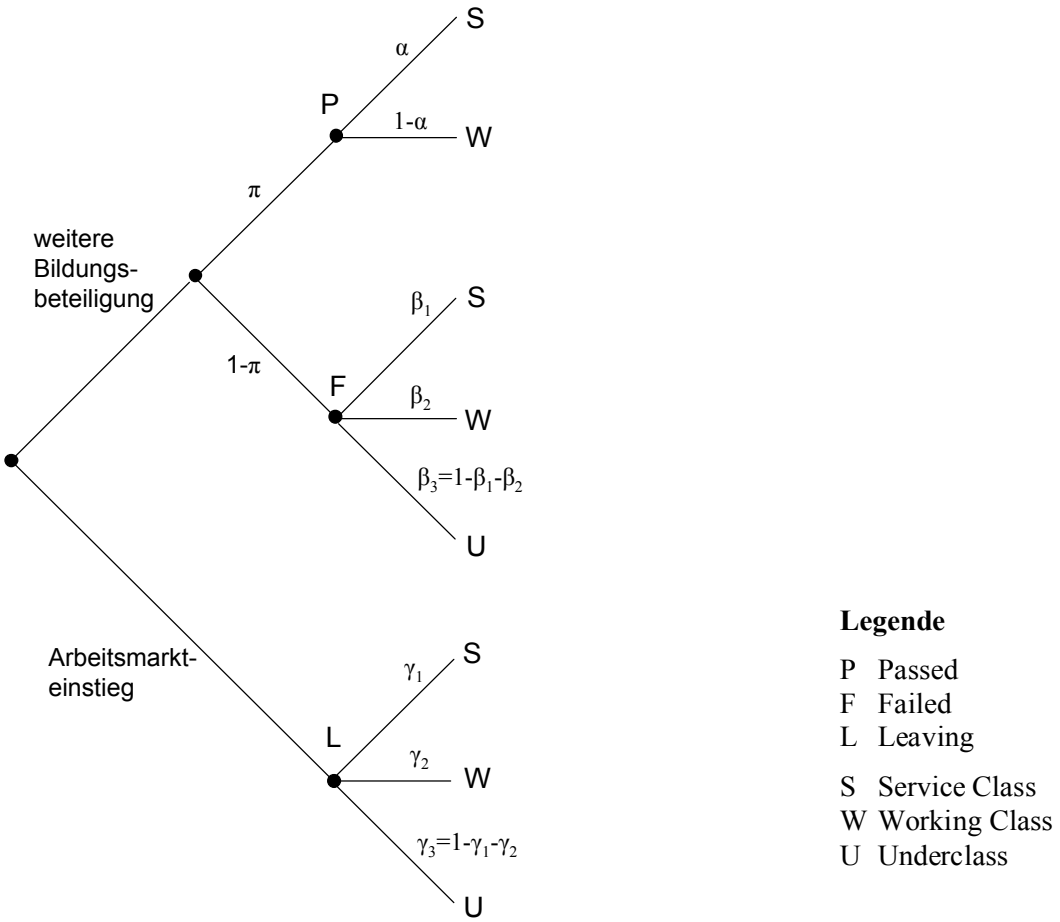
Die Persistenz der Klassenzugehörigkeit ist ein Phänomen, das wie alle makrosozialen Phänomene Resultat individueller Handlungen ist (Goldthorpe 1996: 485). Akteure sind in gewissem Umfang über die Situation, in der sie sich befinden, informiert, und nehmen alternative Ziele sowie Optionen und Beschränkungen wahr, um diese zu erreichen. Entgegen den Annahmen vieler Rational-Choice-Theoretiker begnügt sich Goldthorpe aber mit einem „weichen" Rationalitätsverständnis, da nicht jeder einzelne Akteur notwendigerweise rational handeln muss. Nach Goldthorpe (1996: 485ff.) sind vom Rationalitätsprinzip abweichende Entscheidungen zufällig, und bei Betrachtung einer größeren Population sind somit die Handlungen von Personen im Durchschnitt rational. „The 'law of large numbers' will then ensure that it is the rational tendency that dominates" (Goldthorpe 1996: 485f.; vgl. auch Goldthorpe 1998: 43f.). Dieses Konzept vom rationalen Handeln weist eine Analogie zu Residuen in statistischen Modellen wie z. B. der linearen Regression auf, denn Residuen sind Abweichungen zwischen beobachteten und vorhergesagten Werten, die als zufällig angenommen werden. Deshalb möchte ich Goldthorpes Rationalitätsannahme als „statistisches Rationalitätsverständnis" bezeichnen.

Die im Folgenden betrachtete Bildungswahl wird als Entscheidung einer einzelnen Person, nämlich der des Jugendlichen, modelliert. Prinzipiell wäre aber auch eine Erweiterung möglich, bei der mehrere Familienmitglieder an der Entscheidungsfindung beteiligt sind. Nachdem bisher grundlegende Annahmen zur Sozialstruktur und zum Handlungsmodell beschrieben wurden, werden im nächsten Abschnitt die Entscheidungssituation und die zentralen Faktoren, die die Bildungswahl beeinflussen, dargestellt. Danach wird die Wirkungsweise dieser Faktoren in einzelnen Abschnitten jeweils detailliert besprochen. Im Anschluss daran werden mögliche Erweiterungen beschrieben, um zu zeigen, dass das Modell auch über die zuvor beschriebene Situation hinaus anwendbar ist. Abschließend werden die Vor- und Nachteile des Erklärungsmodells diskutiert.

2.5.1 Anlage und Grundannahmen des Modells

Breen und Goldthorpe (1997: 279) entwickeln ihr Modell der Bildungswahl am Beispiel der Entscheidung zwischen der Aufnahme einer weiteren Ausbildung und dem Eintritt in den Arbeitsmarkt. Im Prinzip ist dieses Modell auch auf andere Situationen wie die Wahl einer Schulart am Ende der Grundschulzeit anwendbar. Da die Entscheidung zwischen zwei Alternativen aber übersichtlicher ist als die zwischen mehreren, lassen sich auf diese Weise die Stärken und Schwächen des Modells besser herausarbeiten. Zur Veranschaulichung des Modells werden die Handlungsalternativen und –folgen in Abbildung 2.1 dargestellt.

Abb. 2.1: Bildungsbeteiligung und Klassenziel



Quelle: Breen und Goldthorpe (1997: 288, Abb. 2).

Es wird angenommen, dass ein Jugendlicher vor der Entscheidung steht, nach einem erfolgreich hinter sich gebrachten Bildungsabschnitt einen weiteren Bildungsgang zu besuchen. Mit dem dort erreichbaren Abschluss steigen die Chancen, eine höhere

Klassenposition einzunehmen. Falls der Jugendliche den dortigen Anforderungen aber nicht genügen kann, droht ein Abbruch der Ausbildung. Die Fortsetzung der Bildungsbeteiligung kann somit zu zwei verschiedenen Ergebnissen führen: Der Beendigung der Ausbildung mit und ohne Abschluss. Zur Kennzeichnung dieser beiden Resultate werden die Abkürzungen P („passed“) und F („failed“) verwendet (vgl. Abb. 2.1, Seite 46). Alternativ kann der Jugendliche aber auch - ohne weitere Bildungsabsichten - direkt in den Arbeitsmarkt einsteigen. Diese Wahlmöglichkeit wird mit dem Buchstaben L („leaving“) symbolisiert.

Die Entscheidung über die Fortsetzung der Bildungsbeteiligung wird nach dem Modell von Breen und Goldthorpe (1997: 279-287) durch drei Faktoren bestimmt. Dies ist zum einen der Kostenfaktor (c), der die direkten Bildungsausgaben und die Opportunitätskosten umfasst, die sich aus dem Verlust des entgangenen Arbeitseinkommens ergeben. Es wird angenommen, dass weiterführende Ausbildung nie zum „Nulltarif“ zu haben ist ($c > 0$). Ein weiterer Faktor ist die Wahrscheinlichkeit (π), den Bildungsgang erfolgreich zu durchlaufen. Der dritte Faktor bezieht sich auf die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, mit Hilfe eines spezifischen Bildungsergebnisses (P, F, L) eine bestimmte Klassenposition zu erreichen (α, β, γ). Um das Modell weiterhin einfach zu halten, differenzieren Breen und Goldthorpe (1997: 281) nur nach drei möglichen Zielklassen: Dienstklasse (S, „service class“), Arbeiterklasse (W, „working class“) und Unterklasse (U, „underclass“). Alle drei Klassen stehen untereinander in einem streng hierarchischen Verhältnis.[14]

2.5.2 Das Motiv Klassenerhalt

Die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit mit einem höheren Bildungsabschluss (P), die oberste Klasse, die sog. Dienstklasse, zu erreichen, wird mit α bezeichnet. Eine Platzierung in der Unterklasse wird nach erfolgreichem Abschluss als so unwahrscheinlich angesehen, dass dieser Pfad in Abbildung 2.1 nicht eingezeichnet ist. Folglich ist die Wahrscheinlichkeit, in die Arbeiterklasse zu gelangen, $1-\alpha$. Falls der Besuch der weiterführenden Bildungseinrichtung erfolglos

[14] Beim vollständigen EGP-Klassenschema ist es nicht möglich, alle Klassen in einer vertikalen Dimension anzuordnen, da einige auf demselben horizontalen Niveau anzusiedeln sind. Auch enthält das EGP-Klassenschema keine „underclass“, aber ihr dürften die Klassen der ungelernten Arbeiter und der Arbeiter in der Landwirtschaft (VIIa, VIIb) entsprechen.

verläuft (F), betragen die Wahrscheinlichkeiten, später eine dieser drei Klassen zu erreichen, β_1 für die Dienstklasse, β_2 für die Arbeiterklasse und β_3 (=1-β_1-β_2) für die Unterklasse. Im Falle eines direkten Arbeitsmarkteinstiegs (L) werden die Wahrscheinlichkeiten für das Erreichen dieser Klassenpositionen mit den Symbolen γ_1, γ_2 und γ_3 bezeichnet. Alle Wahrscheinlichkeiten sind subjektiv und beruhen auf individuellen Einschätzungen, die aber nicht klassenspezifisch variieren. Für die Parameter α, β und γ gelten folgende Bedingungen:

i. $\alpha > \beta_1$ und $\alpha > \gamma_1$. Hinter diesen Relationen steht die Annahme, dass der zusätzliche Bildungsabschluss (P) die Wahrscheinlichkeit erhöht, später in die Dienstklasse zu gelangen. Sowohl bei Misserfolg in der weiteren Ausbildung (F) als auch bei direktem Arbeitsmarkteinstieg (L) sind die Chancen geringer. Ob mit einer nicht erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung die Aussichten auf einen Eintritt in die oberste Klasse besser oder schlechter sind als bei einem direkten Arbeitsmarkteinstieg, wird offen gelassen. Einerseits könnte einem erfolglosen Bildungsabschnitt das Stigma des Versagens anhaften, andererseits könnte mit ihm aber auch das positive Signal von „mehr Bildung“ verbunden sein, weil hier z. B. neue Kenntnisse erworben wurden, die in den vorangegangen Bildungsphasen nicht vermittelt wurden.

ii. $\gamma_1+\gamma_2 > \beta_1+\beta_2$, äquivalent hierzu ist $\gamma_3 < \beta_3$. Diese Annahme impliziert, dass ein erfolglos durchlaufener Bildungsgang die (subjektive) Wahrscheinlichkeit erhöht, anschließend in die Unterklasse zu gelangen. Somit ist die Aufnahme einer weiterführenden Bildung mit Risiken verbunden, die über monetäre Verluste hinausgehen.

iii. $\gamma_2/\gamma_1 > 1$ und $\gamma_2/\gamma_1 \geq \beta_2/\beta_1$. Die erste Ungleichung gibt an, dass bei Verzicht auf weiterführende Bildung die Wahrscheinlichkeit höher eingeschätzt wird, in die Arbeiterklasse zu gelangen als in die Dienstklasse. Wie anhand der zweiten Ungleichung zu sehen ist, wird diese Annahme aber nicht für die Erreichbarkeit der Dienstklasse im Anschluss an eine erfolglose Fortführung der Bildungsbeteiligung getroffen. Denn die Wahrscheinlichkeit hierfür (β_1) kann höher ausfallen als die für den Übergang in die Arbeiterklasse (β_2).

iv. $\alpha > 0{,}5$. Die Wahrscheinlichkeit, mit einem erfolgreichen Zusatzabschluss in die Dienstklasse aufzusteigen, ist größer als 50 %.

Im Folgenden werden die Bildungsentscheidungen von Jugendlichen aus zwei verschiedenen Herkunftsklassen, der Dienstklasse und der Arbeiterklasse, betrachtet. Diese Jugendlichen unterscheiden sich in der subjektiven Wahrscheinlichkeit (π), den weiterführenden Bildungsgang erfolgreich zu durchlaufen, und in ihren verfügbaren materiellen Ressourcen; die Einschätzung der Verwertbarkeit der Bildungsergebnisse (α, β, γ) ist in beiden Gruppen jedoch vergleichbar. Die letzt genannte Annahme ist als eine klare Absage an die Theorien zu verstehen, die die Bildungsbeteiligung zumindest teilweise auf klassenspezifisch variierende Normen oder kulturelle Werte zurückführen. Dennoch ist in dem von Breen und Goldthorpe (1997: 283) entwickelten Modell das anvisierte Klassenziel keineswegs unerheblich für die Bildungswahl, denn Kinder - wie auch ihre Eltern - sind darum bemüht, einen Klassenabstieg auf alle Fälle zu vermeiden. Folglich versucht ein Kind aus der Dienstklasse, diese selbst auch zu erreichen, und ein Kind aus der Arbeiterklasse strebt die Klasse seiner Eltern oder eine höhere an. Das dahinterstehende Prinzip ist bei beiden Kindern dasselbe: die Minimierung des Abstiegsrisikos.

Die Darstellung des Modells bezieht sich zunächst auf die Auswirkungen, die sich aus der Vermeidung eines Klassenabstiegs für die Bildungsbeteiligung ergeben. Dabei bleiben mögliche klassenspezifische Differenzen in den Erfolgswahrscheinlichkeiten und in den finanziellen Ressourcen vorerst unberücksichtigt. Wie anhand des in Abb. 2.1, Seite 46, dargestellten Wahrscheinlichkeitsbaums zu sehen ist, schätzt ein Jugendlicher (i), dass er den Bildungsgang erfolgreich durchlaufen und im Anschluss daran die Dienstklasse erreichen wird, auf die Wahrscheinlichkeit $\pi_i\alpha$. Mit der Wahrscheinlichkeit $(1-\pi_i)\beta_1$ erwartet er, trotz Versagens in der weiterführenden Bildung die Dienstklasse zu erreichen. Bei einem direkten Arbeitsmarkteinstieg beträgt sie hingegen γ_1. Ein Jugendlicher aus der Dienstklasse wählt dann die weiterführende Bildung, wenn die Realisierung des Klassenerhalts auf diesem Wege am wahrscheinlichsten erscheint.[15] Dies ist also dann der Fall, wenn

$$\pi_i\alpha + (1-\pi_i)\beta_1 > \gamma_1$$

---

[15] Das Modell beruht auf dem Theorem von Bayes, wonach

$$p(B \mid A) = \frac{p(A \mid B)p(B)}{p(A \mid B)p(B) + p(A \mid nonB)p(nonB)}$$ ist.

bzw.

$$p_{iS} = \frac{\pi_i \alpha + (1-\pi_i)\beta_1}{\pi_i \alpha + (1-\pi_i)\beta_1 + \gamma_1} > 0{,}5 .$$

Ein Jugendlicher aus der Arbeiterklasse vermeidet den Klassenabstieg, wenn er es schafft, in seine Herkunftsklasse oder in eine höhere Klasse zu gelangen. Die Wahrscheinlichkeiten hierfür betragen mit und ohne weitere Bildungsbeteiligung $\pi_i+(1-\pi_i)(\beta_1+\beta_2)$[16] bzw. $(\gamma_1+\gamma_2)$.

Somit entscheiden sich diese Jugendlichen dann für eine Fortsetzung der Bildungsbeteiligung, wenn

$$p_{iW} = \frac{\pi_i + (1-\pi_i)(\beta_1+\beta_2)}{\pi_i + (1-\pi_i)(\beta_1+\beta_2) + (\gamma_1+\gamma_2)} > 0{,}5 .$$

Nach Breen und Goldthorpe (1997: 284f.) sind die oben genannten Bedingungen `i´ bis `iv´ hinreichend, um zu zeigen, dass sich Jugendliche aus der Dienstklasse häufiger für weiterführende Bildung entscheiden als Jugendliche aus der Arbeiterklasse ($p_{iS} > p_{iW}$).

Die Autoren stellen weitergehende Überlegungen an, ob die einfache Annahme der Vermeidung eines Statusabstiegs ausdifferenziert werden sollte. Ein Jugendlicher aus der Dienstklasse könnte eine deutlich stärkere Aversion gegen einen Abstieg in die Unterklasse als in die Arbeiterklasse haben, und ein Jugendlicher aus der Arbeiterklasse könnte stärker an der Vermeidung eines Abstiegs in die Unterklasse interessiert sein als an einem Aufstieg in die Dienstklasse. Im Prinzip kann dieser differenzierten, klassenspezifischen Bewertung der Zielklassen mit Hilfe von Gewichten Rechnung getragen werden, die mit den Parametern zur Erreichung der Zielklassen (α, β, γ) zu multiplizieren sind (Breen/Goldthorpe 1997: 292f.).

2.5.3 Klassenspezifische Leistungsverteilung

Im nächsten Schritt wird das Modell um klassenspezifisch variierende Erfolgswahrscheinlichkeiten erweitert. Schüler aus den oberen Klassen sind im Durchschnitt leistungsfähiger, da sich das Elternhaus positiv auf die individuelle

[16] Da $\pi_i\alpha+\pi_i(1-\alpha)+(1-\pi_i)\beta_1+(1-\pi_i)\beta_2= \pi_i+(1-\pi_i)(\beta_1+\beta_2)$.

Entwicklung der Leistung (a_i) auswirkt. Nach Goldthorpe (1996: 491) gehört zu den primären Effekten aber weitaus mehr als nur Sozialisationsvorteile; er zählt hierzu alles, was die kognitiven Fähigkeiten bis in die ersten Schuljahre hinein beeinflusst, auch nicht-soziale Faktoren wie die genetische Ausstattung. Deshalb wird die herkunftsspezifische Leistungsfähigkeit als gegeben hingenommen und ihre Entstehung und Bedingtheit ausgeblendet.

Breen und Goldthorpe (1997: 285f.) nehmen an, dass sich Jugendliche aus der Dienstklasse bereits aufgrund ihrer durchschnittlich höheren Leistungsfähigkeit häufiger für die weiterführende Bildung entscheiden. Zusätzlich nehmen sie an, dass der kritische Wert (π^*), ab dem ein weiterführender Bildungsabschluss als realisierbar eingeschätzt wird, klassenspezifisch variiert, denn Jugendliche aus der Dienstklasse haben ein höheres Bildungsstreben, um später selbst wieder dieser Klasse anzugehören. Da ein Jugendlicher die weiterführende Bildung dann wählt, wenn die Wahrscheinlichkeit p_i größer als 50 % ist, lässt sich der klassenspezifische Minimalwert π^* als Funktion der Vermeidung eines Klassenabstiegs darstellen. Demnach kann der Minimalwert π^*_S für Kinder aus der Dienstleistungsklasse (S) folgendermaßen bestimmt werden:

$$P_{iS} = \frac{\pi_i\alpha + (1-\pi_i)\beta_1}{\pi_i\alpha + (1-\pi_i)\beta_1 + \gamma_1}$$

$$0{,}5 = \frac{\pi^*_S\alpha + (1-\pi^*_S)\beta_1}{\pi^*_S\alpha + (1-\pi^*_S)\beta_1 + \gamma_1}$$

$$\pi^*_S\alpha + (1-\pi^*_S)\beta_1 + \gamma_1 = 2\left[\pi^*_S\alpha + (1-\pi^*_S)\beta_1\right]$$

$$\gamma_1 = \pi^*_S\alpha + (1-\pi^*_S)\beta_1$$

$$\gamma_1 = \pi^*_S(\alpha - \beta_1) + \beta_1$$

$$\pi^*_S = \frac{\gamma_1 - \beta_1}{\alpha - \beta_1}$$

Folglich beträgt der kritische Wahrscheinlichkeitswert π^*_S für Jugendliche aus der Dienstklasse γ_1-β_1/α-β_1. Da nach Bedingung `i´ α sowohl größer als β_1 als auch γ_1 ist, liegt der Wert des Nenners zum einen immer zwischen 0 und 1 und ist zum anderen immer größer als der Wert des Zählers. Somit ist der Quotient stets kleiner als 1, was sinnvoll ist, da es sich bei π^*_S um eine Wahrscheinlichkeit handelt. Weil aber in den

Bedingungen `i´ bis `iv´ nicht das Verhältnis zwischen γ_1 und β_1 festgelegt wird, kann der Zähler auch negative Werte annehmen. Damit kann der kritische Wahrscheinlichkeitswert auch kleiner als 0 sein, was nach dem Nicht-Negativitätsaxiom der Wahrscheinlichkeitstheorie nicht möglich ist. Inhaltlich bedeutet dies aber, dass die Fortsetzung der Bildung für einen Jugendlichen aus der Dienstklasse - unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit - immer viel versprechender für die Erreichung eines Klassenziels ist als ein direkter Arbeitsmarkteinstieg.

Der Minimalwert π^*_W für Kinder aus der Arbeiterklasse lässt sich wie folgt bestimmen:

$$P_{iw} = \frac{\pi_i + (1-\pi_i)(\beta_1+\beta_2)}{\pi_i + (1-\pi_i)(\beta_1+\beta_2) + (\gamma_1+\gamma_2)}$$

$$0{,}5 = \frac{\pi^*_w + (1-\pi^*_w)(\beta_1+\beta_2)}{\pi^*_w + (1-\pi^*_w)(\beta_1+\beta_2) + (\gamma_1+\gamma_2)}$$

$$\pi^*_w = \frac{(\gamma_1+\gamma_2)-(\beta_1+\beta_2)}{1-(\beta_1+\beta_2)}$$

$$\pi^*_w = \frac{(1-\gamma_3)-(1-\beta_3)}{1-(1-\beta_3)}$$

$$\pi^*_w = \frac{\beta_3 - \gamma_3}{\beta_3}$$

$$\pi^*_w = 1 - \frac{\gamma_3}{\beta_3} \quad .$$

Für Jugendliche aus der Arbeiterklasse entspricht der kritische Wert π^*_w dem Term $1-(\gamma_3/\beta_3)$. Da nach Bedingung `ii´ γ_3 kleiner als β_3 ist, ist der Quotient dieser beiden Parameter immer kleiner als 1, und somit liegt der Wahrscheinlichkeitswert π^*_w immer zwischen 0 und 1. Wie sich an der mathematischen Gleichung sehen lässt, sind für die Bestimmung des kritischen Wertes nicht die absoluten Abstiegswahrscheinlichkeiten γ_3 und β_3 von Bedeutung, sondern nur das Verhältnis der beiden zueinander. Wäre z. B. der Zugang zur Dienstleistungs- und zur Arbeiterklasse in starkem Maße von dem erfolgreichen Besuch eines weiterführenden Bildungsgangs abhängig, und ließe sich die Abstiegswahrscheinlichkeit bei Misserfolg auf 80 % (β_3=0,8) und bei direktem

Arbeitsmarkteinstieg auf 60 % (γ_3=0,6) beziffern, dann würde ein Jugendlicher aus der Arbeiterklasse die Ausbildung immer dann fortsetzen, wenn die individuelle Erfolgswahrscheinlichkeit π_{iw} größer als 25 % wäre (da π^*_w=1-(0,6/0,8)=1-(3/4)=0,25). Dieser kritische Wert π^*_w würde sich nach dem hier präsentierten Modell aber auch dann einstellen, wenn sowohl mit als auch ohne Bildung so gut wie gar kein Abstieg droht. Wäre die Abstiegswahrscheinlichkeit bei misslungener Fortführung der Bildungskarriere 4 % (β_3=0,04) und bei direktem Arbeitsmarkteinstieg 3 % (γ_3=0,03), dann würde die Mindestwahrscheinlichkeit π^*_w ebenfalls 25 % (da π^*_w=1-(0,03/0,04)=1-(3/4)=0,25) betragen. D. h., unabhängig davon wie (un-)wahrscheinlich ein Abstieg in die Unterklasse ist, solange das Verhältnis von γ_3 zu β_3 drei zu vier beträgt, ist die Mindestwahrscheinlichkeit π^*_w=0,25 und der Anteil der Jugendlichen aus der Arbeiterklasse, der sich an der weiterführenden Bildung beteiligt, gleich hoch.

2.5.4 Finanzielle Belastungen und Unwägbarkeiten

Ausführlich werden in dem Modell von Breen und Goldthorpe die Aspekte Vermeidung eines Klassenabstiegs, klassenspezifische Leistungsverteilung und Variationen in den Minimalanforderungen diskutiert. Erstaunlich ist, dass der Kostenaspekt (c) nur ganz knapp behandelt wird. Unter der Annahme, dass die beiden hier betrachteten Klassen sich im Niveau - nicht aber in der Art der Verteilung - der verfügbaren finanziellen Ressourcen unterscheiden ($r_S > r_W$), wählen Jugendliche aus der Dienstklasse öfter weiterführende Bildungsgänge (Breen/Goldthorpe 1997: 286f., 300).

Breen und Goldthorpe nehmen den Kostenaspekt zunächst nicht in das formalisierte Modell auf. Erst im späteren Verlauf ihrer Modelldarstellung, wenn sie diskutieren, wie sich die Senkung der Bildungskosten (c) auf die klassenspezifische Bildungsbeteiligung auswirkt, gehen sie hierauf ein. Danach muss die in Abhängigkeit vom Statuserhalt und der klassenspezifischen Leistungsverteilung stehende Wahrscheinlichkeit p_i mit der Wahrscheinlichkeit, für die anfallenden Kosten aufkommen zu können (x= pr(r>c)), multipliziert werden (Breen/Goldthorpe 1997: 300). Zu fragen ist, ob es nicht besser wäre, den Kostenaspekt in derselben Weise wie die Erfolgsaussichten (π) in den Wahrscheinlichkeitsbaum in Abbildung 2.1, Seite 46, aufzunehmen, und zwar so, dass die Wahrscheinlichkeiten für den Erfolg und die für die Bewältigung der Kosten miteinander multipliziert werden. Bei

dieser Art der Verknüpfung wird davon ausgegangen, dass die beiden Wahrscheinlichkeiten voneinander unabhängig sind.

Über die einfache Aussage hinaus, dass Elternhäuser, die einer höheren Klasse zugeordnet werden, im Durchschnitt über mehr Einkommen verfügen und deshalb eher für die Kosten weiterer Bildung aufkommen können, beschäftigt sich Goldthorpe (1996: 493) in einem anderen Beitrag intensiver mit dem Zusammenhang von sozialer Klasse, finanzieller Lage und Bildungsbeteiligung. Aufgrund verschiedener Maßnahmen wie der Abschaffung oder Reduzierung von Schulgebühren sind die Kosten für Bildung in den 1960er/70er Jahren gesunken. Im selben Zeitraum sind die Realeinkommen gestiegen, weshalb Bildung zusätzlich erschwinglicher wurde. Diese veränderten Rahmenbedingungen haben dazu geführt, dass die Bildungsbeteiligung stark angestiegen ist. Oftmals wird diese historische Phase auch als Bildungsexpansion bezeichnet. Die stärkere Bildungsbeteiligung hatte aber nicht zum Ergebnis, dass sich die klassenspezifischen Zugangschancen, insbesondere zum akademischen Bereich, verringert haben. In den meisten Industrienationen hat sich das Verhältnis der klassenspezifischen Beteiligungsquoten wenig bis kaum verändert (Shavit/Blossfeld 1993). Eine Ausnahme bildet Schweden, für das sich eine Angleichung der Bildungschancen beobachten lässt (Erikson/Jonsson 1996b).

Nach Goldthorpe (1996: 492ff.) sind die geringen Veränderungen in den Relationen der klassenspezifischen Bildungsbeteiligung u. a. darauf zurückzuführen, dass zum einen die Differenzen im Einkommen zwischen den Klassen relativ stabil und zum anderen die Art der Arbeitsbeziehungen unverändert geblieben sind. Darüber hinaus haben Erwerbstätige der Dienstklasse gegenüber denen der Arbeiterklasse nicht nur höhere Einkommen, sondern auch steigende Löhne im Berufsverlauf, bessere Karriereaussichten, eine höhere Beschäftigungsdauer und eine bessere Absicherung im Fall von langwierigen Krankheiten. Ein Teil der Angehörigen der Arbeiterklasse, nämlich die, die Akkord arbeiten, sind häufiger von kurzfristig eintretenden Lohnschwankungen betroffen. Für Jugendliche aus der Dienstklasse ist es also aufgrund der höheren Beschäftigungs- und Einkommensstabilität der Eltern weniger riskant, einen weiterführenden Bildungsweg einzuschlagen als für Arbeiterkinder. Die Entwicklung der Einkommen im Berufsverlauf in Kombination mit dem

Generationenabstand führt dazu, dass die kostenintensivste Ausbildung, das Studium, bei Eltern aus der Dienstklasse mit der „Hochphase“ in ihrer Einkommensentwicklung zusammenfällt, während bei Eltern aus der Arbeiterklasse diese bereits überschritten ist. „(…) it may in this regard be suggested that the more or less unchanging class differentials in educational attainment that are observed do no more than reflect similarly unchanging relativities as between the costs of education and special levels and dynamics of family income from class to class” (Goldthorpe 1996: 493).

Den Ausnahmefall Schweden, wo ein starker Rückgang der herkunftsspezifischen Bildungsungleichheit zu verzeichnen ist, führt Goldthorpe (1996: 499) auf die dortige Ausgestaltung des Wohlfahrtsstaates zurück. Dieser schützt alle Beschäftigten, auch die der unteren Klassen, sehr stark vor den Risiken des Arbeitsmarktes. In den meisten Industrienationen ist ein geringes Arbeitsmarktrisiko dagegen ein Merkmal, das die Dienstklasse auszeichnet. Teilweise quer zu den sozialen Klassen gibt es aber eine Beschäftigtengruppe, deren Mitglieder unabhängig von den Risiken des Arbeitsmarktes sind: die Berufsbeamten. Sie sind - sofern sie sich nichts Schwerwiegendes zuschulden kommen lassen - unkündbar und haben verlässliche und mit dem Lebensalter steigende Einkommen. Dies könnte der Grund dafür sein, wieso z. B. in Deutschland die Kinder von Beamten im Vergleich zu denen anderer Berufsgruppen die höchsten Quoten beim Besuch des Gymnasiums und die geringsten bei der Hauptschule haben (Köhler 1992: 40). Neben dieser großen Sicherheit verfügen Beamte aber auch über überdurchschnittlich hohe Einkommen und Bildungsabschlüsse (vgl. Geißler 2002: 214f.), weshalb die hohe Bildungsbeteiligung ihrer Kinder möglicherweise hierauf zurückzuführen ist.

2.5.5 Diskussion und Bewertung des Modells

An dem hier vorgestellten Modell ist positiv zu bewerten, dass ausführlich dargelegt wird, wie sich das Motiv des Statuserhalts auf die Bildungsbeteiligung auswirken kann. Je tiefer ein Kind aus intergenerationaler Perspektive absteigen kann, desto niedriger werden die notwendigen Mindestanforderungen für das Bestehen der weiterführenden Bildung eingeschätzt. Dann fällt die Wahl häufiger zugunsten der Fortsetzung der Bildungsbeteiligung aus. Des Weiteren sind die Ausführungen zum Zusammenhang von Klasse und finanziellen Ressourcen hervorzuheben. Nach Goldthorpe (1996: 492ff.) ist nicht nur das aktuelle Einkommen für die

Bildungswahl entscheidend, sondern auch die Erwartungen bezüglich seiner zukünftigen Entwicklung. Beschäftigte, die den unteren Klassen zuzuordnen sind, sind z. B. stärker von Arbeitslosigkeit bedroht als Angehörige der Dienstklasse. Deshalb rechnen sie eher damit, in Zukunft von Einkommenseinbußen betroffen zu sein, und bewerten die Risiken des Besuchs einer weiterführenden Schule höher.

Die Anlage des Modells und einige der eingangs vorgestellten Bedingungen sind aber durchaus kritisch zu sehen. Zum einen ist das Modell nicht immer plausibel. Wie ausführlich dargelegt, ist die Entscheidung von Arbeiterkindern unabhängig von den Wahrscheinlichkeiten nach erfolgloser Bildungsbeteiligung oder bei Verzicht auf weitere Bildung in die Unterklasse abzusteigen, sofern das Verhältnis dieser beiden Wahrscheinlichkeiten nahe 1 ist. Selbst wenn bei einem direkten Arbeitsmarkteinstieg so gut wie keine Gefahr des Klassenabstiegs besteht, entscheiden sich Arbeiterkinder dennoch für weiterführende Bildung, sofern ein Misserfolg mit nur einer unwesentlich höheren Wahrscheinlichkeit des Eintritts in die Unterklasse einhergeht.

Die Ausführungen beschäftigen sich nicht mit der Frage, wie sich die Unterklasse verhält. Nach dem jetzigen Modell würden sich ihre Angehörigen nie für die weiterführende Bildung entscheiden, da kein Klassenabstieg droht.[17] Durch Gewichtungen, wonach es erstrebenswerter wäre, eine Klasse zu erreichen, die über der Herkunftsklasse liegt, ließe sich diesem Problem eventuell entgegentreten. Diesen Weg zu befolgen hieße aber, dass sich die Motivation der Bildungswahl auf mehr als nur die Vermeidung eines Klassenabstiegs bezieht. Bildungsinvestitionen hätten dann einen Nutzen, der über den Klassenerhalt hinausgeht, und die Annahme würde nicht mehr stimmen, dass im Wesentlichen nur drei Aspekte die Bildungswahl beeinflussen: Statuserhalt, Erfolgswahrscheinlichkeiten und Kosten.

Das Modell von Breen und Goldthorpe beschränkt sich auf drei Zielklassen. Um zu einer realitätsnäheren Darstellung zu gelangen, müssen mehr Klassen berücksichtigt werden. Doch selbst bei Verwendung des auf 7 Klassen reduzierten EGP-Klassenschemas würde die Modellierung unübersichtlich werden. Hinzu käme, dass

---

[17] Die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein Jugendlicher aus der Unterklasse an weiterführender Bildung beteiligt, beträgt p_{iU}=1/1+1= 0,5. Jugendliche entscheiden sich aber nur dann für die Fortsetzung der Bildungsbeteiligung, wenn die Wahrscheinlichkeit größer als 50 % ($p_i > 0,5$) ist. Falls zusätzlich potentielle Kosten berücksichtigt werden, fällt die Gesamtwahrscheinlichkeit noch geringer aus, wenn entsprechend dem Vorschlag von Breen und Goldthorpe (1997: 300) p_{iU} mit der Wahrscheinlichkeit multipliziert wird, für die finanziellen Ressourcen aufkommen zu können.

die bisherigen Bedingungen `i´ bis `iv´ erweitert werden müssten. Auch wenn die Anzahl der Bedingungen, die übrigens insgesamt 6 verschiedene Setzungen enthalten, gering erscheint, so stellen sie dennoch Restriktionen dar, die die Allgemeinheit des Modells einschränken.

2.6 Bildungswahl als Ergebnis von Kosten-Nutzen-Abwägungen - Das Entscheidungsmodell von Erikson und Jonsson

Im selben Zeitraum wie Breen und Goldthorpe (1997) haben auch Erikson und Jonsson (1996a) ein formalisiertes Modell zur Bildungswahl entwickelt. Sie nehmen denselben Ausgangspunkt, nämlich Boudon, und haben eine sehr ähnliche Auffassung darüber, welche herkunftsspezifischen Faktoren für Bildungsentscheidungen relevant sind. Zu den wesentlichen Unterschieden gehört die Wahl des Handlungsmodells, da Erikson und Jonsson sich auf die in der Soziologie verbreitete Wert-Erwartungs-Theorie beziehen. Darüber hinaus diskutieren sie auch, welche Konsequenzen sich aus dem Älterwerden der Kinder für die Frage nach der oder den Entscheidungspersonen und für die Relevanz der Handlungsfolgen untereinander ergeben.

2.6.1 Handlungsfolgen und Selektion

Nach der Wert-Erwartungs-Theorie, auch SEU-Theorie[18] genannt, definieren Akteure ihre Situation und nehmen verschiedene Handlungsalternativen i und die sich daraus ergebenden Folgen j wahr. Würden Akteure alle Alternativen und die dazugehörigen Handlungsfolgen abwägen, würden sie von einer Informationsflut überrollt und kaum noch handlungsfähig sein. Deshalb geht die Theorie davon aus, dass nur einige wenige Alternativen und Konsequenzen wahrgenommen werden (vgl. z. B. die Ausführungen von Simon (1993) zu „bounded rationality“).

Entsprechend den Präferenzen eines Akteurs und den Restriktionen, denen er unterliegt, wird jeder Handlungsfolge j einer Alternative i ein Nutzenwert U_{ij} zugeordnet. Da nicht jede Handlungsfolge mit Sicherheit eintritt, wird die individuelle Erwartung ($0 \leq p_{ij} \leq 1$), dass sich der Nutzen U_{ij} einstellt, berücksichtigt. Für jede Handlungsalternative i lässt sich somit aus den Einzelfolgen j ein erwarteter Gesamtnutzen U_i berechnen:

[18] Das Kürzel SEU steht für Subjectiv Expected Utility.

$$U_i = \sum_j (U_{ij} p_{ij}) \quad .$$

Nach der Selektionsregel der SEU-Theorie wird die Handlungsalternative i gewählt, von der ein Akteur den größten Gesamtnutzen erwartet (Kunz 1997: 70f.; Opp 1983: 31-38).

Die Anwendung der Wert-Erwartungs-Theorie auf die Bildungswahl bedeutet, dass der Nutzen verschiedener Bildungsgänge untereinander und eventuell auch im Vergleich zu einem direkten Arbeitsmarkteinstieg verglichen wird. Eltern oder Jugendliche wählen das Bildungsangebot, von dem sie sich den höchsten Gesamtnutzen versprechen. Die Wahlfreiheit kann aber durch institutionelle Vorgaben eingeschränkt sein, wenn z. B. ein bestimmtes Zeugnis oder ein guter Notendurchschnitt für die Zulassung nötig ist. Darüber hinaus kann das Modell auch genutzt werden, um die Wahl eines Schwerpunkts oder einer Fachrichtung innerhalb eines Bildungsgangs oder einer –stufe zu untersuchen. Jonsson (1999) verwendet es z. B. zur Erklärung der geschlechtsspezifischen Wahl von Schwerpunktfächern in der gymnasialen Oberstufe.

Erikson und Jonsson (1996a: 14) modellieren die Bildungswahl in Abhängigkeit vom späteren Ertrag (B), den Kosten (C) und den Erfolgswahrscheinlichkeiten (P). Der Nutzen, den sich eine Person aus dem erfolgreichen Durchlaufen eines bestimmten Bildungsgangs erhofft, besteht in dem zukünftig erzielbaren Einkommen und der erreichbaren Klassenposition. Hiervon sind die Kosten abzuziehen, die bei einem Schulbesuch entweder direkt in Form von Unterrichtsgebühren und Anschaffungen von Schulmaterial anfallen oder durch entgangenes Arbeitseinkommen entstehen. Des Weiteren wird berücksichtigt, für wie wahrscheinlich es gehalten wird, dass das Kind diesen Bildungsgang erfolgreich durchläuft. Im Falle eines Nicht-Bestehens, was mit der Wahrscheinlichkeit von 1-P erwartet wird, fallen die Kosten trotzdem an. Somit beträgt der Gesamtnutzen (U) eines Bildungsgangs

$$U = (B-C)\,P - C\,(1-P).$$

Diese Gleichung lässt sich vereinfachen zu

$$U = BP - C.$$

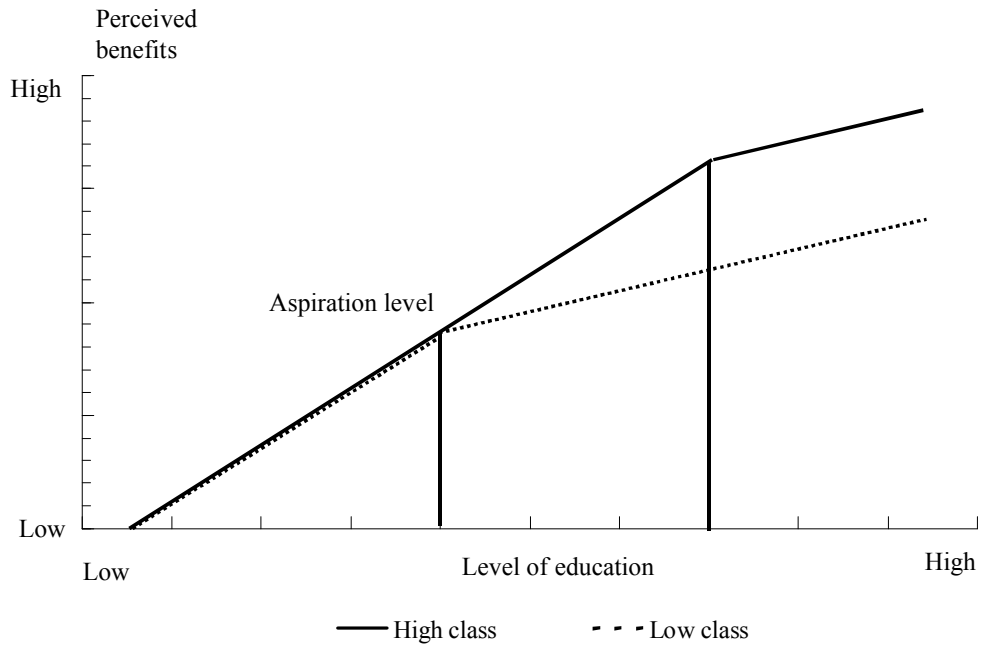
Nach Erikson und Jonsson umfasst der Bildungsertrag B sowohl die Höhe des möglichen späteren Einkommens als auch die Vermeidung eines intergenerationalen Statusverlusts. Die in der Ökonomie oft verbreitete Annahme (vgl. G.S. Becker 1964; Schultz 1961), dass bei der Bildungswahl die Bildungsrenditen bzw. das Lebenseinkommen durchkalkuliert werden, schätzen sie als unrealistisch ein (Erikson/Jonsson 1996a: 14). Solche Berechnungen sind erstens zu kompliziert und zweitens können mögliche Unwägbarkeiten wie z. B. Veränderungen in der Branchenstruktur, Übereinstimmungsprobleme von Arbeitsangebot und -nachfrage etc. die tatsächliche Einkommensentwicklung stark beeinflussen. Stattdessen wird der Nutzen einer Handlungsalternative nur grob abgeschätzt[19] und beinhaltet eine ungefähre Vorstellung von möglichen Arbeitseinkommen und Arbeitsbedingungen. Die Einschätzung der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen wird als unabhängig von der gesellschaftlichen Position erachtet. Dennoch führt die soziale Position zu Variationen in der Bewertung der Bildungserträge. Denn „(…) the level at which parents protest if their child wants to leave school varies directly in accordance with social origin: parents from lower classes are more likely to be content if their son or daughter chooses a shorter vocational course, and parents from higher classes will seldom be satisfied unless their children enrol at university" (Erikson/Jonsson 1996a: 28, Fn. 35).

Beide Aspekte zusammen sind also - wie sich gut an der schematischen Darstellung in Abbildung 2.2 auf der folgenden Seite erkennen lässt - für den Ertragswert B verantwortlich. Auf der x-Achse ist die Bildungshöhe, auf der y-Achse der antizipierte Bildungsertrag abgetragen. Bei Vergleich zweier Kinder verschiedener Herkunft zeigt sich zunächst ein gemeinsamer Kurvenverlauf. Mit jeder zusätzlichen Bildungseinheit steigt der antizipierte Ertrag in gleichem Maße. Ein Kind aus einfachem Elternhaus bewertet den zusätzlichen, marginalen Nutzen jeder weiteren Bildungseinheit erst dann niedriger, wenn das zum Statuserhalt notwendige Qualifikationsniveau überschritten ist. Bei einem Kind mit hoher sozialer Herkunft wird hingegen vermutet, dass die hohe Wertschätzung über mehrere Bildungsniveaus hinaus anhält. Die Bewertung jeder zusätzlichen Bildungseinheit fällt erst dann

[19] Vgl. hierzu auch die Arbeiten zu „bounded rationality", die davon ausgehen, dass nicht zwangsläufig alle Alternativen und alle Handlungsfolgen wahrgenommen und bis ins letzte Detail abgewogen werden (Simon 1993).

schwächer aus, wenn - analog zu dem Kind mit niedrigerer Herkunft - das kritische Bildungsniveau zur Sicherung des gesellschaftlichen Status erreicht ist.

Abb. 2.2: Die Bewertung von Bildungserträgen nach Klassenzugehörigkeit



Quelle: Erikson und Jonsson (1996a: 29, Abb. 1).

Zur Unterstützung des Arguments zum Statusverlust verweisen Erikson und Jonsson (1996a: 29f.) auf Ergebnisse aus der sozialpsychologischen Forschung zu Risikoaversionen. Anhand von Experimenten kann gezeigt werden, dass das Unbehagen über den Verlust von Geld stärker ausfällt als die Freude über den Gewinn derselben Menge. Hinter diesem beobachtbaren Verhalten steht offenbar ein Prinzip, wonach auf die Vermeidung von Verlusten mehr Wert gelegt wird als auf das Erzielen von Gewinnen (vgl. z. B. Tversky/Kahneman 1986: 126). Angewandt auf die Bildungsforschung bedeutet dies, dass es für Kinder aus der mittleren Klasse wichtiger ist, den eigenen Status zu halten, als darüber hinausgehend zu investieren und einen Abstieg zu riskieren.

Die potentiellen Erträge B, die sich aus dem Abschluss eines bestimmten Bildungsgangs erzielen lassen, werden mit der subjektiv eingeschätzten Wahrscheinlichkeit P gewichtet, diesen Ausbildungsweg erfolgreich zu absolvieren. Wie die Einschätzung ausfällt, ist in starkem Maße durch die Bildung der Eltern beeinflusst. Wie bereits im Rahmen der Theorie der kulturellen Reproduktion

dargelegt, wirkt sich die Bildung der Eltern im Rahmen der Sozialisation auf die Leistungsentwicklung der Kinder aus. Des Weiteren sind Eltern mit höherer Bildung eher in der Lage, ihren Schützlingen bei Schulschwierigkeiten zu helfen, und sie wissen auch, dass für den akademischen Weg keine Spitzenleistungen notwendig sind, sondern oftmals Mittelmäßigkeit genügt. Die herkunftsspezifische Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit, wird - um dies hier noch einmal hervorzuheben - in dem weiter oben vorgestellten Modell von Breen und Goldthorpe nicht berücksichtigt.

Um Wiederholungen zu vermeiden wird der Aspekt der Kosten C nicht in diesem, sondern im nächsten Unterabschnitt behandelt, der sich mit Veränderungen im Prozess der Bildungswahl im Lebenslauf beschäftigt.

2.6.2 Lebenslaufspezifische Variationen beim Einfluss der sozialen Herkunft

Bei der Diskussion, wie sich der Einfluss der Herkunftsfamilie im Lebens- oder Bildungsverlauf wandelt, rekurrieren Erikson und Jonsson (1996a: 35ff.) größtenteils auf die Ergebnisse anderer Forscher. Da sie diese Überlegungen aber direkt auf ihr Modell beziehen und Angaben zu Änderungen in den Parametern B, P, U machen, wird dieses Thema hier behandelt.

In den meisten industrialisierten Ländern nimmt der Einfluss der Herkunftsfamilie auf Bildungsentscheidungen ab (vgl. Shavit/Blossfeld 1993).[20] Nach der Lebenslauf-Hypothese sind bei Entscheidungen zu einem frühen Zeitpunkt im Lebenslauf die „wirkliche“ Begabung und Leistungsfähigkeit oftmals noch nicht vorhersehbar. Deshalb wählen Eltern aus höheren Klassen eher weiterführende Schulen, weil sie davon überzeugt sind, dass sie ihren Kindern helfen können, oder sie schließen von der eigenen Bildung auf die Begabung der Kinder. Außerdem besteht bei der Wahl eines niedrigeren Bildungsgangs die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts. Aus diesen Gründen ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Position der Eltern und den frühen Entscheidungen besonders hoch (Blossfeld/Shavit 1993: 9f.). Bei im

---

[20] Cameron und Heckman (1998: 266-281) vertreten die Ansicht, dass die meisten Forschungsergebnisse hierzu, statistische Artefakten darstellen, da sie auf einer Sequenz von Modellschätzungen beruhen, bei denen ein fester Satz an zeitunveränderlichen Merkmalen berücksichtigt wird, die Untersuchungspopulation sich aber von einer Bildungsstufe zur nächst höheren jeweils verkleinert. Veränderungen im Zeitverlauf bleiben unbeobachtet und gehen in den Fehlerterm ein, weshalb die Schätzkoeffizienten verzerrt sind. Außerdem kritisieren sie, dass Logit-Koeffizienten unzulässigerweise über Modelle hinweg verglichen werden.

Lebenslauf später anstehenden Entscheidungen sind die Prognosen zur Leistungsfähigkeit des Kindes hingegen realistischer. Ein weiterer Aspekt ist, dass Kinder im Prozess des Erwachsenwerdens zunehmend unabhängiger von ihren Eltern werden, ein größeres Gewicht bei Entscheidungen einnehmen und somit die Bildungswahl möglicherweise auch nicht mehr so stark von der Position der Eltern beeinflusst ist (Erikson/Jonsson 1996a: 36).

Die Abnahme des Einflusses der sozialen Herkunft könnte aber (zusätzlich) auch das Ergebnis von Selektionsprozessen sein. Wenn die Hürden des Besuchs der weiterführenden Schule für Kinder aus den unteren Schichten hoch sind, dann entscheiden sich oftmals nur die Besten unter ihnen für diesen Weg. Diese Jugendlichen zeichnen sich durch besondere Merkmale wie hohe Begabung oder Leistungsbereitschaft aus. Da entsprechende Informationen in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen oftmals nicht erhoben werden, sind sie auch nicht in den statistischen Analysen enthalten und gehören somit zu den sog. unbeobachteten Effekten. Bei mehreren Schnittstellen im Bildungssystem verstärkt sich diese Positivselektion von Jugendlichen aus ungünstigeren Familienverhältnissen, so dass der Einfluss der Herkunft bei späteren Entscheidungen geringer ausfällt (Mare 1981; 1993).[21] Teachman (1987: 553) kann z. B. für die USA zeigen, dass der in frühen Phasen zu beobachtende starke Einfluss der Lernbedingungen im Haushalt, der „educational resources“,[22] auf Bildungsergebnisse in späteren Phasen gänzlich schwindet.[23] Entsprechend der Selektions-Hypothese kann erwartet werden, dass in Deutschland am Gymnasium ein negativer Zusammenhang von Leistungsstand und sozialer Herkunft besteht. Die Daten der PISA-Studie können diese Vermutung jedoch nicht stützen; im Gegenteil: nach ihr fallen die Leistungswerte hier etwas günstiger aus, je höher die Position des Kindes in der Sozialstruktur ist (Baumert/Schümer 2001: 370ff.).

Nach Erikson und Jonsson (1996a: 55) verschiebt sich auch die Gewichtung der einzelnen Einflussfaktoren im Bildungsverlauf. Sie berichten für Schweden, dass die

---

[21] Mare (1981: 86) weist auch darauf hin, dass eine Anhebung der Beteiligung aller Kinder an den unteren Stufen im Bildungssystem zu einer Verlagerung der herkunftsspezifischen Selektion auf spätere Übergänge führt.

[22] Die „educational resources“ bilden auf einer Viererskala folgende Merkmale der häuslichen Lernbedingungen ab: eigener Platz zum Lernen, Vorhandensein von Nachschlagewerken, einer Tageszeitung und von Wörterbüchern (Teachman 1987: 550).

[23] Nach den Befunden der Zwillingsforschung kommt als alternative Erklärung die Durchsetzung der Gene im Prozess des Heranwachsens in Frage (vgl. Kapitel 2.1).

Einkommenssituation der Eltern bei den ersten Bildungsentscheidungen nur eine geringe Rolle spielt. Für den Bereich der tertiären Bildung vermuten sie hingegen einen starken Einfluss, weil mit dem Studium oftmals auch ein Auszug aus dem Elternhaus verbunden ist und die Opportunitätskosten, das entgangene Arbeitseinkommen, besonders hoch sind.

In Deutschland hängt die Entscheidung von Abiturient(inn)en, ein Studium aufzunehmen, offenbar aber nur in geringem Maße von der Einkommenssituation der Eltern ab (Merz/Schimmelpfennig 2000: 255). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die vom Einkommen der Eltern abhängige Vergabe der Studienförderung - das sog. BAföG - sein, da sie die Höhe der Studienkosten deutlich absenkt. Für diese Sichtweise sprechen die Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, wonach 70 % der Empfänger(innen) dieser Leistungen angeben, dass sie ohne diese Förderung nicht studieren würden (BMBF 2004a: 17). Um den Einfluss der Kosten auf die Studienaufnahme in Deutschland näher zu bestimmen, müsste untersucht werden, ob Jugendliche mit Anspruch auf Höchstförderung eine besonders hohe Studierquote aufweisen, und solche, die entweder nur eine geringe Förderung erhalten können oder sie gerade so „verpassen“, äußerst selten ein Studium aufnehmen.

2.6.3 Diskussion und Bewertung des Modells

An dem Modell von Erikson und Jonsson und ihren darüber hinausgehenden Ausführungen ist positiv zu beurteilen, dass sich ihr Handlungsmodell auf die Wert-Erwartungs-Theorie bezieht, da hier die Höhe der erwarteten Bildungserträge und die der Kosten berücksichtigt werden. Außerdem diskutieren die beiden Autoren, wie sich im Lebens- und Bildungsverlauf die Bedeutung der drei Aspekte Bildungsertrag, Erfolgswahrscheinlichkeit und Kosten jeweils verändert.

Kritisch zu sehen ist, dass Erikson und Jonsson die Bildungserträge als eine Kombination aus Statuserhalt und ökonomischer Verwertbarkeit konzipieren. Hierbei ist nicht klar, in welchem Ausmaß der Bildungsertrag durch den einen oder den anderen Bereich bestimmt wird. Auch sind sie nicht konsequent, was die Einschätzung der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildung angeht. Der Haupttenor ist, dass sie nicht klassenspezifisch ausfällt. Dennoch stellen Erikson und Jonsson (1996a: 50) die Vermutung auf, dass Kinder aus niedrigen sozialen Klassen Bildungserträge höher bewerten, weil Bildung ihre einzige (potentielle) Ressource

ist. Kinder aus oberen sozialen Klassen haben hingegen selbst bei geringer Bildung bessere Chancen eine gute berufliche Zukunft mit höherem Einkommen zu realisieren. Denn ihre Eltern verfügen über andere Mittel und Wege, die zur Erreichung dieser Ziele eingesetzt werden können. Hierzu zählen soziale Netzwerk, also Beziehungen, aber auch Möglichkeiten der Vererbung von Kapital wie z. B. der elterliche Betrieb.

2.7 Bildungsmotivation und Investitionsrisiko - Das „eklektische“ Modell von Esser

Essers (1999: 266-272) Modell der Bildungswahl beruht ebenfalls auf dem von Boudon (1974) aufgestellten „Grundgerüst“ und vereint die Stärken der beiden zuvor dargestellten Modelle von Breen und Goldthorpe (1997) sowie Erikson und Jonsson (1996a) miteinander. Darüber hinaus lassen sich auch Berührungspunkte und Ähnlichkeiten zu einigen Annahmen, wie sie in der Theorie der kulturellen Reproduktion vertreten werden, aufzeigen. Nach kurzer Vorstellung des Modells werden die einzelnen ihm zugrundeliegenden Annahmen ausführlich diskutiert.

2.7.1 Die Wahl einer weiterführenden Schule

Esser modelliert die am Ende der Grundschulzeit anstehende Wahl zwischen dem Besuch einer weiterführenden Schule und der Pflichtschule. Die hier vorgenommene Darstellung beschränkt sich zunächst auf diese dichotome Entscheidung. In den späteren Kapiteln zum Übergang von der Grundschule in die Hauptschule, Realschule oder in das Gymnasium, zum vorzeitigen Abgang aus dem Gymnasium und zur Inanspruchnahme von Nachhilfe werden die Handlungsalternativen und das Entscheidungskalkül auf die jeweilige Situation angepasst. Mit den Handlungsalternativen sind jeweils drei wichtige Folgen verbunden: die Verhinderung eines Statusverlusts, der zusätzliche Nutzen und die Kosten des weiterführenden Schulbesuchs. Aufgrund des jungen Alters der Kinder zum Zeitpunkt der Entscheidung, nimmt Esser an, dass es nur die Eltern sind, die diese Entscheidung treffen.

Wie beschrieben, wird die Vermeidung eines Klassenabstiegs insbesondere von Breen und Goldthorpe (1997: 278; Goldthorpe 1996: 487) als treibendes Moment der Bildungswahl hervorgehoben, spielt aber auch in dem konkurrierenden Theorieansatz der kulturellen Reproduktion eine große Rolle (Bourdieu 1982:

202ff.). In Essers Modell wird dieser Aspekt im Sinne der Wert-Erwartungs-Theorie in die Höhe des Statusverlusts (SV) und die Wahrscheinlichkeit seines Eintretens (c) zerlegt (für einen Überblick über die verwendeten Abkürzungen vgl. Tabelle 2.1 auf dieser Seite). In die Bewertung der Alternative „Besuch der Pflichtschule“ (EU(PS)) geht nur der drohende Statusverlust ein, weil zusätzliche Bildungserträge und Kosten nur bei Besuch einer weiterführenden Schule entstehen können:[24]

$$EU(PS) = (-1)cSV \; .$$

Vereinfachend wird davon ausgegangen, dass als Alternative zur Pflichtschule nur die weiterführende Schule (WS) zur Verfügung steht. Von dem hier erreichbaren Abschluss versprechen sich Eltern für ihre Kinder einen zusätzlichen Bildungsertrag (U), dessen Höhe unabhängig von der sozialen Position eingeschätzt wird. Dieser Ertrag lässt sich aber nur dann realisieren, wenn ein Kind die weiterführende Schule tatsächlich erfolgreich durchläuft. Diese Erfolgserwartung p ist umso höher, je vertrauter die Eltern mit den Anforderungen des Bildungssystems sind und je leistungsfähiger das Kind ist.

Tab. 2.1: Abkürzungsverzeichnis für Essers Modell der Bildungswahl

PS	Besuch der Pflichtschule
WS	Besuch der weiterführenden Schule
EU	erwarteter Nutzen einer Alternative
SV	drohender Statusverlust bei Besuch der Pflichtschule
U	Zusätzlicher Ertrag des höheren Bildungsabschlusses
C	Kosten des weiterführenden Schulbesuchs
c	Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts bei Besuch der PS
p	Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Bestehens der WS

Gegen den Besuch einer weiterführenden Schule sprechen die höheren Kosten (C). Diese Kosten fallen auch dann an, wenn das Kind an der weiterführenden Schule keinen Abschluss erreicht. Ein „Schulversagen“ erwarten die Eltern mit der Wahrscheinlichkeit 1-p. Dabei droht derselbe Statusverlust wie bei Besuch der Pflichtschule und deshalb ist er bei der Bewertung der Handlungsalternative „Wahl der weiterführenden Schule“ zu berücksichtigen. Somit ist der erwartete Nutzen bei Besuch einer weiterführenden Schule

$$EU(WS) = pU - (1-p)cSV - C \; .$$

[24] Abweichend von Essers Notation wird die Hauptschule hier als Pflichtschule (PS) bezeichnet.

Demnach wählen Eltern für ihre Kinder die weiterführende Schule, wenn sie sich hiervon einen größeren Nutzen versprechen als von dem Besuch der Pflichtschule. Dieser Zusammenhang lässt sich mathematisch durch eine Ungleichung darstellen, die sich so vereinfachen lässt, dass sie inhaltlich interpretierbar wird:

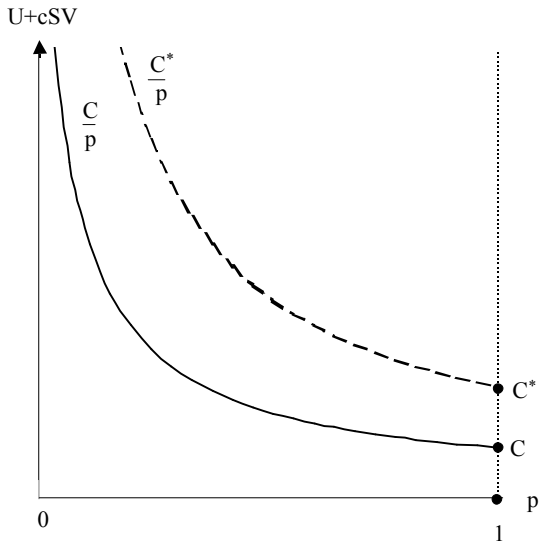
$$EU(WS) > EU(PS)$$
$$pU - (1-p)cSV - C > (-1)cSV$$
$$\underbrace{U + cSV}_{\text{Bildungsmotivation}} > \underbrace{\frac{C}{p}}_{\text{Investitionsrisiko}}.$$

Auf der linken Seite der Ungleichung steht eine Produktsumme, die Esser als Bildungsmotivation bezeichnet. Sie besteht aus dem ökonomischen Bildungsertrag und dem möglichen Statusverlust. Dies bedeutet, dass im Gegensatz zu dem Modell von Erikson und Jonsson die beiden Handlungsfolgen klar voneinander getrennt sind. Unter der Annahme, dass Eltern den zusätzlichen Ertrag weiterführender Bildung unabhängig von ihrer Klassenzugehörigkeit bewerten, ist nur noch der drohende Statusverlust für die Bildungsmotivation relevant. Die Bildungsmotivation ist umso stärker, je höher der drohende Statusverlust ist.

Den Quotienten auf der rechten Seite der Ungleichung bezeichnet Esser als Investitionsrisiko. Je niedriger er ausfällt, desto wahrscheinlicher wird die Wahl der weiterführenden Schule. Das Investitionsrisiko ist umso geringer, je größer die Erfolgserwartungen (p) der Eltern sind und je niedriger die Belastungen durch die Zusatzkosten (C) eingeschätzt werden.

Diese Zusammenhänge lassen sich grafisch darstellen, wobei auf der x-Achse die Erfolgswahrscheinlichkeit p und auf der y-Achse die Bildungsmotivation U+cSV aufgetragen werden (vgl. Esser 1999: 271). Die in Abbildung 2.3, Seite 67, eingezeichneten Kurven unterscheiden sich im Niveau der Kosten (C, C^*), wobei die obere Kurve eine Situation darstellt, bei der die finanziellen Kosten höher bewertet werden. Wenn die Kombination aus Erfolgswahrscheinlichkeit und Bildungsmotivation eine Position im Koordinatensystem einnimmt, die oberhalb der Nachfragekurve liegt, dann bedeutet dies, dass sich die Akteure für die Beteiligung an weiterführender Bildung entscheiden. Liegt diese Kombination unterhalb der Kurve, wird auf die weiterführende Bildungsbeteiligung verzichtet.

Abb. 2.3: Kritische Schwellen bei Entscheidungen zur weiterführenden Bildungsbeteiligung



Quelle: Darstellung angelehnt an Esser (1999: 271, Abb. 7.1).

2.7.2 Diskussion der Modellannahmen

Nachdem Essers Modell der Bildungswahl kurz vorgestellt worden ist, werden im Folgenden die einzelnen Modellannahmen ausführlich diskutiert.

2.7.2.1 Bildungsverläufe als Ergebnis durchdachter Entscheidungen

Die zentrale Annahme der Theorien der Bildungswahl ist, dass Akteure Kosten und Nutzen verschiedener Alternativen bewerten und sich dann bewusst für die eine oder andere entscheiden. Auch nach den Theoretikern der kulturellen Reproduktion handelt es sich hier um Entscheidungen, die auf Kalkülen basieren: „Die Erziehungs- und Bildungsentscheidungen für die Kinder (und insbesondere die Berufswahl) haben den Charakter einer Spekulation, ähnlich der Anlage eines Wertpapiervermögens, und zwar einer langfristigen Spekulation, die alle Zukunftshoffnungen und –einschätzungen der Klasse zum Ausdruck bringen kann“ (Bourdieu et al. 1981: 60).

Für die Annahme, dass die Schulwahl am Ende der Grundschulzeit eine durchdachte Entscheidung ist, sprechen gute Gründe, denn mit dem Übergang in die Sekundarstufe I stehen äußerlich gut erkennbare Veränderungen an. Die Schüler(innen) verlassen die Grundschule nicht nur im institutionellen Sinne,

sondern i. d. R. auch räumlich; in einigen Fällen liegt die zu besuchende Schule sogar in einer anderen Stadt. Auch der Klassenverband bleibt nicht in der alten Form bestehen, da zum einen die aufnehmende Schule die Kinder neu zusammensetzt und zum anderen - und dies ist den Kindern und Eltern bewusst - nicht alle Kinder dieselbe Schulform besuchen werden.

Früher, in den 1950er Jahren, mag sich für viele Eltern und ihre Kinder die Situation anders dargestellt haben: Damals besuchte die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen von der ersten bis zur achten Jahrgangsstufe die Volksschule. Zudem wurde - insbesondere in den ländlichen Regionen - ein Großteil der Schüler(innen) auch jahrgangsübergreifend unterrichtet (Klewitz/Leschinsky 1984: 89). Darüber hinaus waren höhere Abschlüsse nicht so wichtig, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Aufgrund der Normalität des Volksschulbesuchs, der organisatorischen Einheit und der räumlichen und sozialen Stabilität über den gesamten Schulverlauf hinweg ist es wahrscheinlich, dass sich für viele Eltern die Frage des Besuchs einer anderen, weiterführenden Schulart nicht gestellt hat. Deshalb kann es für viele Eltern - in der Notation von Esser (1996: 17f.) - einen Frame gegeben haben, der sich als „Fortsetzung des bisherigen Schulbesuchs“ beschreiben lässt. Die möglichen Handlungsfolgen eines weiterführenden Schulbesuchs sind dann ungeachtet der damals deutlich höheren Restriktionen (geringeres Angebot an Realschulen und Gymnasien, schlechtere Infrastruktur, Gebühren am Gymnasium, geringeres Durchschnittseinkommen etc.) in vielen Familien erst gar nicht bewertet worden.

Heute sieht die Situation anders aus: Die inhaltliche und äußere Stufung des Bildungssystems und die geringeren Arbeitsmarktchancen von Absolventen der Pflichtschule sind bei der Situationsdefinition so starke äußere Symbole, dass Eltern die Wahl einer Schulart durchdenken. Zwar mag es auch Fälle geben, bei denen die Entscheidung scheinbar automatisch gefällt wird, wenn z. B. Akademikerkinder glänzende Grundschulleistungen aufweisen. Dann liegt aber ein klares Verhältnis zwischen Bildungsmotivation und Investitionsrisiko vor. Je weniger eindeutig dieses Verhältnis ist, desto mehr Zeit dürften die Eltern mit der Entscheidung verbringen, um sie zu durchdenken.

Auch den beiden anderen Ereignissen, die später empirisch untersucht werden, der Inanspruchnahme von Nachhilfe und dem vorzeitigen (freiwilligen) Abgang vom

Gymnasium, gehen starke äußere Signale voran. Dabei handelt es sich in beiden Fällen um schlechte Schulnoten, obwohl offenbar zunehmend Schülerinnen und Schüler auch ohne akute Leistungsprobleme Nachhilfe beanspruchen (Hurrelmann 1995: 8).

Private Nachhilfe gehört nicht zum staatlichen Bildungsangebot, sondern wird in Eigeninitiative nachgefragt und finanziert. Deshalb sollte die Entscheidung für oder gegen ihre Inanspruchnahme auf einer gut durchdachten Abwägung von Kosten und Nutzen beruhen.

Nach Roeder und Schmitz (1995: 87) gibt es zwei Reaktionen auf schlechte Leistungen am Gymnasium: der vorzeitige Abgang oder die Fortsetzung des Gymnasialbesuchs. Letzteres ist oft mit einer Klassenwiederholung verbunden, weshalb sich die Entscheidung häufig auf „Abgang oder Sitzenbleiben“ reduziert. Nach den wenigen bisherigen Untersuchungen hierzu hängt die Entscheidung zwischen diesen beiden Alternativen in starkem Maße von der sozialen Herkunft ab.

Die vorangegangenen Argumente legen nahe, dass Bildungsverläufe das Resultat einer Abfolge von individuellen Entscheidungen sind. Diese Aussage muss aber leicht eingeschränkt werden. R. Becker (2000: 456-458) weist zu Recht darauf hin, dass Essers Modell sich nur auf die Erklärung der Bildungsabsicht der Eltern bezieht, ihrer Umsetzung aber institutionelle Barrieren im Weg stehen können. In einigen Bundesländern kann der Besuch einer weiterführenden Schule an das Vorhandensein einer entsprechenden Empfehlung der Grundschule geknüpft sein (mehr dazu in Kapitel 3.1, insbesondere Tabelle 3.1). Liegt diese nicht vor, und wollen Eltern dennoch, dass ihr Kind das Gymnasium besucht, muss es zusätzliche Prüfungen oder einen Probeunterricht absolvieren. Das Verlassen des Gymnasiums kann auch zwangsweise erfolgen, nachdem ein und dieselbe Klassenstufe zum zweiten Mal nicht erfolgreich absolviert wurde. Nur bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe gibt es keine institutionellen Barrieren, da sie zum Bereich des privaten Bildungskonsums gehört.

2.7.2.2 Bedeutung von Bildungskosten in Wohlfahrtsstaaten

In einer Mitte der 1980er Jahre durchgeführten Befragung von Arbeiterhaushalten geben nur wenige Mütter an, dass die finanziellen Belastungen durch den Schulbesuch und die Dauer der ökonomischen Abhängigkeit des Kindes „sehr wichtige“ Kriterien für die Schulwahl am Ende der Grundschule gewesen seien. Fauser und Schreiber (1987: 40) werten dies als Bestätigung, „daß nämlich finanzielle Überlegungen auch bei Arbeitereltern keine Rolle mehr für die Wahl einer bestimmten weiterführenden Schule spielen“. Da in Deutschland für den Besuch einer allgemein bildenden Schule i. d. R. keine Gebühren erhoben werden, liegt der Einfluss des Einkommens der Eltern auf den Schulverlauf nicht zwangsläufig auf der Hand. Dennoch kann es direkte Bildungskosten geben, die trotz Gebührenfreiheit anfallen, wie z. B. Ausgaben für Lernmaterial, Bustickets, Ausflüge und Klassenfahrten. Die Vertreter der Theorie der Bildungswahl betonen die Opportunitätskosten, die durch einen länger dauernden Schulbesuch entstehen und dafür verantwortlich sind, dass einkommensschwache Haushalte kürzere Bildungsgänge bevorzugen (vgl. z. B. Boudon 1974: 30ff.).[25] Bei anderen Bildungsentscheidungen, wie z. B. bei der Inanspruchnahme von privat bezahltem Nachhilfeunterricht ist die Bedeutung der Kosten hingegen offensichtlich.

Entsprechend dem Modell der Bildungswahl fällt die Bewertung der Kosten umso niedriger aus, je höher das Einkommen der Eltern ist. Bei sehr hohen Einkommen tendieren die finanziellen Belastungen gegen Null und damit auch das Investitionsrisiko. Folglich schicken reiche Eltern ihr Kind auf jeden Fall zur weiterführenden Schule. Gegen diese Argumentation kann eingewendet werden, dass Begabungen unterschiedlich verteilt sind und dass bei einigen Kindern selbst große finanzielle Anstrengungen nicht ausreichen, um sie auf ein Leistungsniveau zu bringen, das für den weiterführenden Schulbesuch auch nur annäherungsweise Erfolg versprechend ist. Deshalb ist zu erwarten, dass mit steigendem Einkommen die Wahrscheinlichkeit des weiterführenden Schulbesuchs gegen einen Maximalwert strebt, der unterhalb von 100 Prozent liegt. Dies wird im Folgenden als „ceiling effect“ bezeichnet.

---

[25] Denkbar wäre auch, dass in die Kostenabschätzung nicht nur die Dauer des Gymnasialbesuchs, sondern auch die Aufwendungen für eine universitäre Ausbildung eingehen, weil die meisten Jugendlichen, die das Abitur erreichen, auch ein Studium aufnehmen.

Für Deutschland gibt es nur wenige empirische Studien zum Einfluss des Einkommens der Eltern auf den Schulverlauf von Kindern. In den USA hingegen ist dieses Feld gut erforscht. Einen umfassenden Überblick über die dort erzielten Ergebnisse gibt Mayer (2002; vgl. auch Duncan et al. 1998). Die zentralen Ergebnisse sind, dass (a) über mehrere Jahre hinweg gemessenes Einkommen einen stärkeren Zusammenhang zum Bildungsverlauf aufweist als aktuelles, (b) der Einfluss des Einkommens nach Kontrolle weiterer Herkunftsvariablen absinkt und (c) im Vergleich zu diesen auch eher als gering einzustufen ist, (d) die Einkommenseffekte nicht linear sind und (e) der Einfluss des Einkommens altersspezifisch ist. Dabei hat Niedrigeinkommen in frühster Kindheit offenbar den stärksten negativen Einfluss auf Bildungsverläufe.

Studien mit Einkommensangaben für Deutschland basieren i. d. R. auf den Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) und beschränken sich auf die alten Bundesländer (für Ostdeutschland siehe R. Becker 1999). Einige Untersuchungen unterteilen die elterlichen Haushalte in arm, prekär und gesichert wohlhabend (R. Becker 1999: 277; Hacket et al. 2001; Lauterbach et al. 1999), wodurch ein erheblicher Informationsverlust in Kauf genommen wird. Andere Studien gruppieren Haushalte in Einkommensquantile (Büchel et al. 2001) oder verwenden metrische Angaben (Jenkins/Schluter 2002).

Wie auch die amerikanischen Studien gelangen Jenkins und Schluter (2002: 17) für Deutschland zu dem Ergebnis, dass sich der Zusammenhang zwischen Einkommen und Bildungsbeteiligung bei Kontrolle weiterer Merkmale erheblich abschwächt und dass permanentes Einkommen einen stärkeren Einfluss zeigt als aktuelles. Gleichzeitig stellen sie aber fest, dass Einkommen nicht in den ersten Lebensjahren, sondern im Alter von 11-14 Jahren den größten Effekt hat. Weiterhin zeigen sie, dass sich Einkommensdifferenzen in ärmeren Haushalten nicht stärker auswirken als in reicheren; d. h., jeder zusätzlich zur Verfügung stehende Euro wirkt sich in ärmeren und reicheren Haushalten gleichermaßen positiv auf den weiterführenden Schulbesuch aus.[26] Büchel et al. (2001: 165ff.) kommen hingegen zu dem Resultat, dass sich Kinder aus Haushalten unterer und mittlerer Einkommenspositionen nicht

[26] Einkommenspositionen geben an, zu welchem Quantil ein Haushalt gehört oder ob er arm oder reich ist. Einkommensdifferenzen beziehen sich auf Unterschiede innerhalb der gesamten Einkommensverteilung oder innerhalb einzelner Einkommenspositionen. Mit ihnen wird erfasst, ob und wie sich jeder zusätzliche Euro auf die Wahl einer Schulart auswirkt.

in Bezug auf den Gymnasialbesuch unterscheiden. Kinder aus reicheren Haushalten haben dagegen eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, diese Schulform zu besuchen.

Sowohl Büchel et al. (2001) als auch Jenkins und Schluter (2002) untersuchen nicht den Zeitpunkt, an dem die Jugendlichen in die Sekundarstufe I wechseln, sondern die Bildungsbeteiligung im Alter von 14 Jahren. Der hier beobachtete Schulbesuch ist nicht mit der Schulwahl am Ende der Grundschule gleichzusetzen, da zwischenzeitlich einige Kinder die Schullaufbahn gewechselt haben. Dabei ist die häufigste Korrektur der Abgang aus dem Gymnasium (Mauthe/Rösner 1998; Schümer et al. 2002). Da die oben dargestellten Studien diese zeitlichen Veränderungen nicht berücksichtigen,[27] ist es schwierig zu beurteilen, ob das Einkommen der Eltern sich auf die Leistungsentwicklung auswirkt oder eine mögliche Restriktion bei Bildungsentscheidungen darstellt. Dass ersteres zutrifft, darauf deuten die von Cameron und Heckman (1998: 307) auf Basis von US-Daten gewonnenen Ergebnisse hin.

2.7.2.3 Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten

Die Wahrscheinlichkeit, an einer weiterführenden Schule zu bestehen, beruht zum einen auf der Leistungsfähigkeit des Kindes, zum anderen auf der Einschätzung der Eltern, wie hoch die Anforderungen dort sind. Zahlreiche Studien wie IGLU, PISA oder TIMSS belegen, dass Kinder höher gebildeter Eltern leistungsfähiger sind (vgl. Kapitel 2.1).

Die kindliche Entwicklung wird durch ein intellektuell anregendes Familienklima positiv beeinflusst und Eltern mit hoher Bildung sind stärker an einer gezielten Förderung ihrer Kinder interessiert. Ob bestimmte elterliche Verhaltensweisen im Einzelfall intendiert sind, also als strategische Handlungen zur Förderung der kindlichen Leistungsentwicklung eingesetzt werden, oder ob sie anderweitig

---

[27] Hinzu kommt, dass Büchel et al.(2001) nicht zwischen den Schulformen Haupt- und Realschule unterscheiden. Jenkins und Schluter (2002) beachten zwar die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems, analysieren ihre Daten jedoch mit einem Ordered Probit-Modell. Bei dieser Modellierung stehen die Schulformen Gymnasium, Real- und Hauptschule in hierarchischer Ordnung. Vom Standpunkt der Verwertbarkeit der Bildungsabschlüsse ist diese Annahme zutreffend, wenn aber Einflüsse der sozialen Herkunft geschätzt werden, kann dies eine ernstzunehmende Fehlspezifizierung sein. Denn ein positiver Koeffizient für Einkommen bedeutet, dass mit höherem Einkommen sowohl der Besuch der Realschule als auch der des Gymnasiums wahrscheinlicher werden. Mit dieser Art von Modellen kann aber nicht untersucht wird, ob das Einkommen für die Entscheidung zwischen Haupt- und Realschule überhaupt relevant ist.

motiviert sind und die positiven Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung nicht-intendierte Folgen sind, ist nicht immer klar bestimmbar. Das abendliche Vorlesen von Geschichten in den ersten Lebensjahren kann intendiert sein, muss es aber nicht. Ebenso ist nicht unbedingt eindeutig, welche elterlichen Beweggründe sich hinter dem Erlernen eines Musikinstruments im Vorschulalter verbergen. Hierbei werden automatisch Verhaltensweisen und Aneignungsstrategien eingeübt, die beim späteren Schulbesuch gefordert werden.

Über diese offensichtlich mit Bildung und Bildungserwerb verbundenen Tätigkeiten hinaus verweist Bourdieu noch tiefer auf die Ebene alltäglicher Handlungen (vgl. auch Kapitel 2.2.3). Der primäre Lernort ist in den ersten Lebensjahren die Familie und die Lernprozesse sind i. d. R. nicht formalisiert, sondern laufen en passant ab. Nach Bourdieu (1983: 185f.) äußert sich das kulturelle Kapital der Eltern vermittelt über den Habitus in alltäglichen Praktiken wie Tischmanieren oder in der Art der Freizeitgestaltung (z. B. Besuch von Oper und Ballett). Unbestritten scheinen die Auswirkungen des Spracherwerbs und -vermögens auf den späteren Bildungserfolg zu sein. Dieser Bereich der familiär beeinflussten Leistungsentwicklung und -fähigkeit wird nach Boudon (1974: 29) - wie weiter oben beschrieben - in der Soziologie auch mit dem Begriff der primären Herkunftseffekte bezeichnet.

Indikatoren für die Leistungsfähigkeit des Kindes können die Schulnoten und speziell beim Übergang in die Sekundarstufe I die Grundschulempfehlung sein. Die Grundschulempfehlung selbst ergibt sich nicht nur aus den Schulnoten, sondern auch aus der Einschätzung der Lehrer, ob das Kind diesen oder jenen Bildungsgang voraussichtlich erfolgreich absolvieren wird. Dass diese Empfehlung nicht unabhängig von der gesellschaftlichen Stellung der Eltern ist, zeigen z. B. Lehmann et al. (1997: 5. Kapitel) für Hamburg (vgl. auch Ditton 1992: 132f.; Wiese 1982). Mahr-George (1999: 134) betrachtet den Eintritt in das gegliederte Schulsystem in Abhängigkeit von der Grundschulempfehlung und der Schulbildung der Eltern in Rheinland-Pfalz. Wie in Tabelle 2.2, Seite 74, zu sehen ist, lässt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen Grundschulempfehlung und besuchter Schulart feststellen. Bei zwei Gruppen treten aber vermehrt Abweichungen von der Empfehlung auf: Dies sind zum einen Eltern mit Abitur, die ihr Kind trotz fehlender Empfehlung für das Gymnasium auf diese Schule schicken, und zum anderen Eltern mit geringer Formalbildung, die mit ihrer Schulwahl unterhalb der Empfehlung für das Gymnasium bleiben.

Tab. 2.2: Schulwahl nach Grundschulempfehlung und Bildungsabschluss der Eltern (Zeilenprozente)

	Eltern höchstens Hauptschulabschl. (n=305)		Eltern mit Realschulabschluss (n=268)		Eltern mit Hochschulreife (n=217)		*gesamt (n=1.375)*	
Grundschul-empfehlung	andere Schulart	Gym-nasium	andere Schulart	Gym-nasium	andere Schulart	Gym-nasium	*andere Schulart*	*Gym-nasium*
Hauptschul-bildungsgang	100	0	99	1	97	3	*99*	*1*
Realschul-bidlungsgang	86	14	88	12	69	31	*82*	*18*
gymnasialer Bildungsgang	32	68	28	73	10	90	*19*	*81*
gesamt	82	18	73	26	39	61	*69*	*32*

Quelle: Mahr-George (1999: 134, Tab. 6.10)

Die Erwartungen daran, ob das eigene Kind erfolgreich sein wird, hängen auch davon ab, wie hoch die Anforderungen der Schule eingeschätzt werden. Eltern, die selbst eine weiterführende Schule besucht haben, verfügen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung über ein „realistischeres“ Bild, was nichts anderes bedeutet, als dass sie von geringeren Anforderungen ausgehen als dies Eltern mit niedrigem Abschluss tun. Höher gebildete Eltern wissen aus ihrer Schulbiographie oder von ihren damaligen Mitschüler(inne)n, dass man trotz schlechter Noten, womöglich mit Nachhilfe und ein- oder mehrmaligem Sitzenbleiben, das Abitur erreichen kann (Esser 1999: 268; vgl. auch Fauser/Schreiber 1987: 43f.).

Diese Erwartungen dürften nicht nur bei der Schulwahl am Ende der Grundschule, sondern auch für den Verbleib auf dem Gymnasium relevant sein. In diesem Sinne kann auch der Befund von Henz (1997: 64f.) interpretiert werden, wonach Kinder aus bildungsfernen Haushalten häufiger als andere Kinder vorzeitig das Gymnasium verlassen.

Die subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten beruhen auf der Leistungsfähigkeit, wofür z. B. Schulnoten ein möglicher Indikator sind, und auf der Vertrautheit mit dem weiterführenden Bildungssystem. Größere Erfolgswahrscheinlichkeiten verringern das Investitionsrisiko und lassen die Wahl einer weiterführenden Schule wahrscheinlicher werden.

2.7.2.4 Status unabhängige Einschätzung von Bildungserträgen

Der Erwerb höherer Bildungszertifikate führt i. d. R. zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt, was sich z. B. an den qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten und den Bildungsrenditen zeigt. Von Arbeitslosigkeit bedroht sind am häufigsten Personen ohne eine formale Ausbildung, am seltensten die mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss (Reinberg/Hummel 2005: 1ff.; vgl. auch Bundesanstalt für Arbeit 2002). Mit höherer Bildung nehmen die Verdienstmöglichkeiten zu. In Westdeutschland fielen z. B. in den 1980 und 90er Jahren mit jedem zusätzlichen (idealtypischen) Ausbildungsjahr die Bruttostundenlöhne von Männern um ca. 8 % und von Frauen um ca. 10,5% höher aus (Lauer/Steiner 2001: 6). Trotz längerer Ausbildungszeiten und späterem Arbeitsmarkteinstieg haben Akademiker ein höheres Lebensarbeitseinkommen. Nach der Humankapitaltheorie ist genau dies die entscheidende Motivation für längerfristige Bildungsbeteiligungen. Investitionen in Bildung erfolgen dann, wenn erwartet wird, dass diese sich amortisieren (Mincer 1974).

Nach den sozialwissenschaftlichen Theorien der Bildungswahl sind aber nicht die „objektiven" Verwertungschancen von Bildungsinvestitionen entscheidend,[28] sondern die subjektiven. Nach dem Modell von Esser (1999: 268) werden die monetären Bildungserträge unabhängig vom sozialen Status eingeschätzt. Dies bedeutet, dass die Erwartungen an diese Art der Verwertbarkeit keinen ungleichheitsgenerierenden Einfluss haben. Esser (1999: 268) lässt aber die Option offen, dass dies „auch anders gesehen werden" kann.

Die Annahme, dass die Einschätzung von der Schichtzugehörigkeit unabhängig ist, ist plausibel, denn selbst für den Fall, dass weder zur Verwandtschaft noch zum Freundeskreis der Eltern Akademiker(innen) gehören, haben sie zumindest mit einem Teil dieser Berufsgruppen regelmäßigen Kontakt. Sie kennen Ärzte, Apotheker, Lehrer und vielleicht auch noch Rechtsanwälte und Architekten. Schließlich darf nicht unbeachtet bleiben, dass die Medien bestimmte Bilder vermitteln. Z. B. erfreuen sich Arztserien großer Beliebtheit und die Protagonisten präsentieren ein Leben in Ansehen und Wohlstand (vgl. Rossmann 2002). Dies

---

[28] Empirische Analysen zur Fortsetzung der Bildungsbeteiligung nach dem Abitur gelangen zu dem Ergebnis, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, steigt, wenn die Arbeitslosenquote für Höherqualifizierte sinkt und wenn sich der Lohnabstand zwischen Hoch- und Mittelqualifizierten vergrößert. Letzteres zeigt sich aber nur für Männer (Merz/Schimmelpfennig 2000: 254f.; zur Kritik an der dort vorgenommenen statistischen Modellierung vgl. Blien 2000).

könnte sogar dazu führen, dass Personen aus unteren Schichten die Renditen weiterführender Bildung überschätzen.

Empirische Ergebnisse dazu, ob Eltern die Wichtigkeit des Schulabschlusses für die berufliche Zukunft und die Einkommenschancen ihrer Kinder schichtspezifisch bewerten, sind nicht konsistent. Während nach einer allgemeinen Bevölkerungsumfrage aus dem Jahre 1985 offenbar ein solcher Zusammenhang besteht (Noelle-Neumann/Köcher 1993: 155), können Elternbefragungen dies nicht bestätigen. In einer 1996 in Rheinland-Pfalz durchgeführten Befragung sollten Eltern von 4. Klässler(inne)n zum einen angeben, inwiefern sie der Aussage „Um beruflichen Erfolg zu haben, ist eine hohe Schulbildung nötig“ zustimmen, zum anderen die Frage beantworten: „Wie wichtig ist ihrer Meinung nach die Schulbildung für den späteren Beruf?“ In beiden Fällen variieren die Antworten nicht nach der Herkunft (Mahr-George 1999: 144f., 251). Auch in einer anderen Studie, die auf Daten aus dem Jahr 1982 beruht, zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Einschätzung zur Bedeutung der Schulbildung für den späteren Berufsverlauf und der beruflichen Stellung des Haushaltsvorstands (R. Becker 2000: 460, 473). Das heißt aber nicht, dass es für die Schulwahl unerheblich ist, wie die spätere Verwertbarkeit eingeschätzt wird. Denn die empirischen Analysen zeigen gleichzeitig, dass die Eltern, die höhere Bildung als wichtig erachten, auch häufiger das Gymnasium als Zielschule anvisieren (R. Becker 2000: 464ff.).

2.7.2.5 Bedeutung des Statusverlusts für die Bildungsmotivation

In allen Varianten der Theorie der Bildungswahl spielt die Statuswahrung eine zentrale Rolle für die Bildungsentscheidung. Sie ist auch Gegenstand der Theorie der kulturellen Reproduktion, die diesen Aspekt nicht nur in inter-, sondern auch intragenerationaler Perspektive thematisiert. Hiernach sind Eltern einerseits selbst stets darum bemüht, ihren Abstand zur nächst unteren Klasse zu wahren, andererseits sind sie auch an einer entsprechenden Positionierung der Kinder im Erwachsenenalter interessiert. Unter den Theoretikern der Bildungswahl nimmt Boudon eine gesonderte Stellung ein. Seine Ausführungen lassen sich am besten mit dem Begriff der Status-„Kohärenz“ bezeichnen, denn um die familiale Solidarität zu erhalten und zu stärken sollen die Kinder weder ab- noch aufsteigen. Die anderen hier beschriebenen Ansätze sehen das Motiv der Abstiegsaversion als treibende Kraft

für die Bildungswahl, wobei Aufstiege über den Status der Eltern hinaus entweder neutral oder positiv bewertet werden.

Eltern werden aber nur selten direkt danach gefragt, wie sie einem möglichen gesellschaftlichen Abstieg ihrer Kinder gegenüberstehen. Eine Ausnahme hiervon bildet die Studie „Lebenserfolg und Erfolgsdeutung im frühen Erwachsenenalter“, eine Wiederholungsbefragung von Gymnasiast(inn)en, die 1970 die 10. Klasse in Nordrhein-Westfalen besucht haben. Im Alter von 30 und 43 Jahren wurden diese Personen erneut kontaktiert und u. a. gefragt, ob sie enttäuscht wären, wenn ihre Kinder eine gesellschaftliche Position erreichen würden, die unterhalb der eigenen anzusiedeln ist.[29] Diese Frage wurde an alle Untersuchungsteilnehmer gerichtet, auch an die, die selbst keinen eigenen Nachwuchs haben. Die Verteilung der Antworten ist im Alter von 30 Jahren ähnlich wie die im Alter von 43. Fast 30 % geben an, gar nicht, und zwischen 53 und 60 % etwas enttäuscht zu sein. Nur 12 bis 19 % der Befragten berichten, dass ihre Enttäuschung über einen Statusverlust groß oder sogar sehr groß wäre. Wird nach Erwachsenen mit und ohne Kinder differenziert, weisen die, die tatsächlich welche haben, eine etwas stärker ausgeprägt Statusaspiration auf (Birkelbach 2001: 415f.).

Wider Erwarten geben Befragungspersonen umso seltener an, von einer niedrigeren gesellschaftlichen Platzierung ihres Nachwuchses enttäuscht zu sein, je höher ihre eigene Bildung ist und je erfolgreicher sie sich beruflich etabliert haben.[30] Hinter den größeren Anteilen potentiell Enttäuschter bei denen, die es nicht so weit gebracht haben wie die Mehrheit der ehemaligen Gymnasiast(inn)en, vermutet Birkelbach (2001: 428), dass der Nachwuchs den beruflichen Erfolg realisieren soll, der ihnen - aus welchen Gründen auch immer - selbst versagt blieb.

---

[29] Die Personen wurden auch gefragt, ob es ihnen wichtig wäre, dass ihre Kinder eine gesellschaftliche Position erreichen, die über die eigene hinausgeht. Zu bedenken ist, dass es sich bei der Untersuchungspopulation um ehemalige Gymnasiast(inn)en handelt und sich viele von ihnen beruflich und gesellschaftlich erfolgreich positioniert haben, weshalb die Möglichkeiten eines weiteren Aufstiegs oftmals begrenzt sind. Der Anteil der Erwachsenen, für die ein gesellschaftlicher Aufstieg der Kinder wichtig ist, fällt etwas geringer aus als der Anteil, der von einem gesellschaftlichen Abstieg enttäuscht wäre. Die bivariaten Analysen zu einzelnen Merkmalen einer Befragungsperson und der Aversion gegen einen intergenerationalen Statusverlust einerseits und der Favorisierung eines Statusgewinns anderseits sind sehr ähnlich. Da die Theorien der Bildungswahl insbesondere die Wichtigkeit der Vermeidung eines Statusverlusts betonen und nicht die des Aufstiegs, wird nur der erste Aspekt ausführlich dargestellt.

[30] Die berufliche Positionierung wird hier über die Handlungsautonomie bei der ausgeübten Tätigkeit, das Berufsprestige und das Nettoeinkommen gemessen.

Diese Ergebnisse deuten zunächst einmal auf eine geringe Bedeutung der Handlungsfolge Statusverlust hin. Werden hingegen Eltern mit Grundschulkindern nach ihrem Schulwunsch gefragt und wird bei älteren Kindern der tatsächliche Schulbesuch in der Sekundarstufe I betrachtet, dann zeigt sich, dass das Gymnasium die mit Abstand am häufigsten präferierte und gewählte Schulform ist. Dies trifft selbst dann zu, wenn die Kinder 6 bis 7 Jahre alt sind und somit gerade erst in das Schulsystem eingetreten sind. 62 % der Eltern mit Kindern in dieser Altergruppe haben das Gymnasium bereits fest im Visier, marginal ist der Anteil derer, die die Realschule oder die Gesamtschule in Betracht ziehen (2 und 3 %). Kein einziges Elternteil wünscht sich die Hauptschule! Der Anteil der unentschlossenen Eltern beträgt in dieser Altersgruppe noch 30 %. Bei den 9-Jährigen schrumpft er auf 10 %, wobei die meisten von ihnen sich dann zugunsten der Schulform Gymnasium entscheiden (Birkelbach 2001: 413ff.).[31] Die Befunde scheinen sich offenbar zu widersprechen. Einerseits visieren Eltern das Gymnasium an, anderseits bekunden sie, dass ein Statusverlust des Kindes sie nicht ernsthaft belasten würde. Eine mögliche Erklärung hierfür liefert Birkelbach (2001: 413) zu Beginn seines Beitrags selbst: Die Frage nach dem Statusverlust kann solche Antworten produzieren, die in der Methodenliteratur als sozial erwünschte bezeichnet werden.

Einen anderen Einblick in die Thematik bietet eine qualitative Studie von Schmeiser (2003, 2004), die in der Schweiz durchgeführt wurde. Er befragte erwachsene Personen, die den Status ihrer Eltern, i. d. R. Akademiker, nicht erreicht haben und beschreibt sehr anschaulich, welche Anstrengungen die Befragten selbst und ihre Eltern unternommen haben, um diesen Abstieg zu verhindern. Die Befragten schildern, wie schlechte Schulleistungen zu innerfamilialen Konflikten führten, wie mehrmals Klassen wiederholt wurden, wie versucht wurde, auf dem zweiten Bildungsweg dann doch noch einmal das Abitur nachzuholen und wie Ausbildungen und Hochschulstudien mehrmalig aufgenommen und abgebrochen wurden usf. Aus diesen Interviews stellt Schmeiser (2004: 217) eine Dreiertypologie über Abstiegsverläufe auf: „Das Hin- und Herpendeln der marginalen Persönlichkeit zwischen Herkunfts- und Abstiegsmilieu; das möglichst frühzeitige Ausscheren aus der akademischen Normalbiographie in Gestalt des Ausstiegs; und die Verlaufsform

[31] Streng genommen ist die Interpretation, dass unentschlossene Eltern sich mit zunehmendem Kindesalter für diese oder jene Schulform entscheiden, nicht zulässig, da es sich hier um Querschnittsdaten handelt.

des lange hinausgezögerten, schließlich abrupt erfolgenden Abstiegs, bei dem eine Zugehörigkeit zum akademischen Umfeld lange Zeit vorgetäuscht wird“.

Diese qualitative Studie und die weiter oben berichtete Tatsache, dass schon nach der Einschulung viele Akademiker das Gymnasium als Schullaufbahn für ihr Kind im Auge haben, unterstützt die Annahme, dass die Vermeidung eines Statusverlusts ein eigenständiger Aspekt im Rahmen von Bildungsentscheidungsprozessen ist.

Die Handlungsfolge Vermeidung eines Statusverlusts besteht nicht nur aus der Höhe, sondern auch aus der subjektiven Wahrscheinlichkeit, dass ohne weiterführende Bildung, die elterliche Position nicht zu halten ist. Wenn ein Kind, dessen Eltern als Hilfsarbeiter tätig sind, nur die Pflichtschule besucht, droht ihm kein gesellschaftlicher Abstieg. Während die Höhe des Statusverlusts also gleich Null ist, sind die Eltern sich zu (fast) 100 % sicher, dass diese Handlungsfolge auch so eintreten wird. Sind die Eltern hingegen in den sog. Freien Berufen z. B. als Ärzte tätig, kann der Status nur gehalten werden, wenn auch ihre Kinder einen akademischen Weg einschlagen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Praxis samt Einrichtung und Patientenstamm später an die Nachkommen übergeben werden soll. Wie auch bei den Hilfsarbeitern ist die Gewissheit sehr groß darüber, welche Konsequenzen ein Besuch der Pflichtschule hat. Der große Unterschied besteht in der Bewertung des drohenden Statusverlusts, denn sie fällt bei den freiberuflich tätigen Akademikern sehr hoch aus.

Mit größerer Unsicherheit behaftet könnte die Einschätzung sein, wenn Eltern z. B. einen Berufsabschluss im dualen System erworben haben und als Facharbeiter(in) beschäftigt sind. Diese Eltern fragen sich möglicherweise, ob der an der Pflichtschule erreichbare Abschluss genügen wird, um später einen Ausbildungsplatz zu bekommen, oder ob der Abschluss an der Realschule oder gar am Gymnasium nicht doch eine bessere Voraussetzung hierfür bietet, weil sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt verschärft hat. Ein Grund hierfür ist, dass seit den 1980er Jahren vermehrt Abiturient(inn)en eine Ausbildung aufnehmen. Das Abitur stellt eine „berufliche Generaloption“ (Büchel/Helberger 1995: 33) dar, die in den vergangenen 20 Jahren auch zunehmend als solche genutzt wird. Dies führt zu einem Verdrängungsmechanismus auf dem Ausbildungsmarkt und zu höheren Anreizen für die Beteiligung an weiterführender Bildung.

Nach Esser (1999: 272f.) gibt es eine Gesellschaftsgruppe, die die Wahrscheinlichkeit und damit auch die Bedeutung der Handlungsfolge intergenerationaler Statusverlust sehr gering einschätzt, nämlich die Oberschicht. Grund hierfür ist, dass es der Oberschicht möglich ist, den sozialen Status auch durch Vererben zu halten. Deshalb ist ihre Bildungsmotivation gering. Da eventuelle Bildungskosten aufgrund des hohen Vermögens aber unerheblich sind, tendiert das Investitionsrisiko gegen Null. Dieses quasi nicht-vorhandene Investitionsrisiko führt dazu, dass Kinder aus der Oberschicht trotzdem eine hohe Bildungsbeteiligung haben.

Die Möglichkeit, einen hohen Status über Generationen hinweg ohne Bildungsbeteiligung zu halten, kommt in dem von Breen und Goldthorpe vorgestellten Modell nicht vor, denn abgesehen von den Angehörigen der untersten Klasse versuchen alle, mithilfe von Bildung einen Klassenabstieg zu verhindern. In das Modell von Erikson und Jonsson könnte Essers Annahme durchaus integriert werden. Dann würden die Angehörigen der obersten Schicht den Bildungsertrag gering bewerten, da er in dieser Modellfassung eine Kombination aus ökonomischer Bildungsrendite und Statussicherung darstellt. Gleichzeitig fielen aber - wie auch bei Esser - die monetären Belastungen aufgrund von weiterer Bildungsbeteiligung niedrig aus.

Auch aus der Perspektive der Theorie der kulturellen Reproduktion ließe sich vermuten, dass die Nachfahren der Klassenfraktion, die mit ökonomischem Kapital, insbesondere mit Betriebsvermögen gut ausgestattet ist, auf Bildung verzichten. Dies kann aber höchstens für vergangene Zeiten gegolten haben, denn auch diese Klassenfraktion hat sich im Laufe der Zeit dem Bildungserwerb zugewendet. Hierfür werden aber nicht die geringen subjektiven Kosten verantwortlich gemacht, sondern der bereits weiter oben beschriebene Wandel in den Wirtschafts- und Unternehmensstrukturen sowie die über den Weg der Bildung besser „verschleierten“ Reproduktionsmechanismen (Bourdieu 1982: 229). Außerdem könnte die Vererbung eines Betriebs samt der dazugehörigen Leitungsposition(en) eine erkennbare Verletzung der meritokratischen Logik darstellen.

Die Argumente, die aus der Theorie der kulturellen Reproduktion stammen, legen nahe, Essers Aussage des nicht-drohenden Statusverlustes der Nachkommen aus der Oberschicht kritisch zu sehen. Stattdessen lässt sich annehmen, dass in der

Oberschicht nicht nur ein geringes Investitionsrisiko, sondern auch eine hohe Bildungsmotivation vorhanden ist.

2.7.3 Bewertung des Modells

Essers (1999: 265-272) Modell überzeugt durch seine klare Formulierung. Nach ihm sind Bildungsentscheidungen das Ergebnis rationaler Abwägungen, wobei drei Handlungsfolgen als entscheidend erachtet werden. Die in den vorangegangenen Abschnitten geführte Diskussion stützt die Annahme, dass diese drei Handlungsfolgen allesamt relevant sind. Besonders ausführlich und zugleich kontrovers wurde jedoch der Einfluss der Kosten auf die Teilnahme an weiterführender Bildung besprochen. Bei bestimmten Entscheidungen, wie der Wahl der Schulart nach der Grundschule, könnte die finanzielle Situation der Eltern von geringer Bedeutung sein, bei der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht ist dies hingegen keineswegs zu erwarten.

Esser (1999: 269f.) unternimmt eine mathematische Formalisierung des Entscheidungsmodells, wobei er durch geschicktes Umformen zu zwei Termen gelangt, die sich inhaltlich als Bildungsmotivation und Investitionsrisiko interpretieren lassen. Demnach wird die weiterführende Bildung gewählt, wenn der erste Term größer als der zweite ist, wenn also die Motivation das Risiko „übertrifft“.

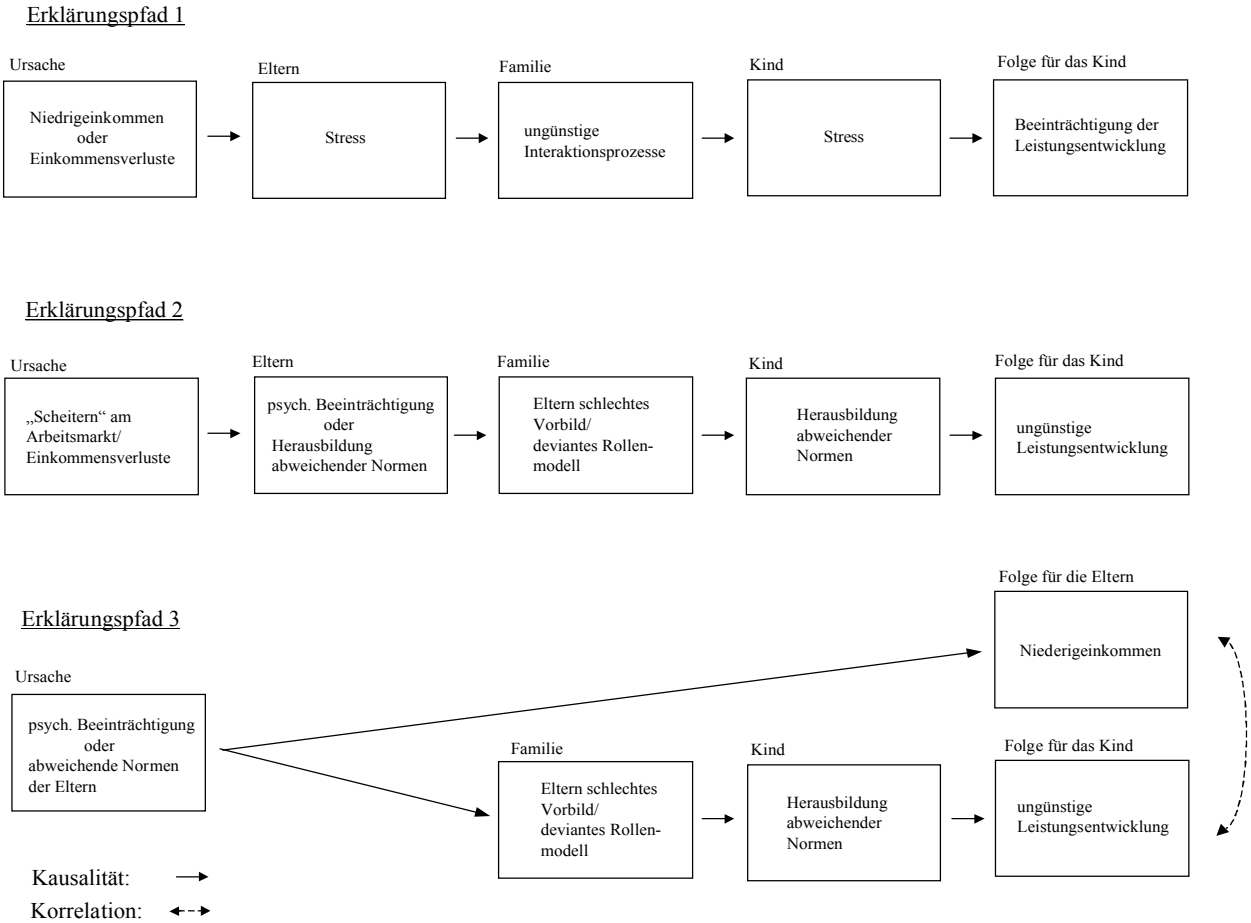
Um die Gültigkeit des Modells empirisch zu prüfen wird es auf die jeweils spezifische Situation - den Übergang in das dreigliedrige Schulsystem, die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe und das vorzeitige Verlassen des Gymnasiums - angepasst. Dort wird auch dem bisher kaum beachteten Aspekt, ob Eltern oder Kinder über den weiteren Schulverlauf entscheiden, stärker Rechnung getragen. Zunächst werden aber noch alternative Erklärungsansätze zum Zusammenhang von Einkommen und Bildungsverläufen diskutiert.

2.8 Alternative Erklärungsansätze zum Zusammenhang von Niedrigeinkommen und Schulverläufen

Zum Zusammenhang von Niedrigeinkommen und Bildungsbeteiligung gibt es eine Reihe alternativer Erklärungsansätze, die z. B. aus der Psychologie stammen. Im Gegensatz zu den Theorien der Bildungswahl fokussieren sie die Auswirkungen von Interaktionsprozessen innerhalb der Familie auf die kognitive Leistungsentwicklung von Kindern. Diese Theorien nehmen entweder an, dass eine problembehaftete

familiale Kommunikation durch Niedrigeinkommen verursacht wird oder die Eltern aufgrund bestimmter Merkmale wie Persönlichkeitseigenschaften oder Einstellungen ihren Kindern ein deviantes Rollenmodell vorleben. Demzufolge sind die Merkmale der Eltern sowohl für die Einkommenshöhe als auch die Bildungsbeteiligung der Kinder verantwortlich. Eine Übersicht über mögliche kausale Abfolgen, wie sie diesen Ansätzen zugrunde liegen, wird in Abbildung 2.4 dargestellt.

Abb. 2.4: Erklärungsmuster zum Zusammenhang von Niedrigeinkommen und kognitiver Leistungsentwicklung von Kindern



Quelle: eigene Darstellung.

Der Stress-Theorie liegt eine Ursache-Wirkungskette zugrunde, wie sie im 1. Erklärungspfad abgebildet ist. Nach dieser Theorie belasten knappe finanzielle Ressourcen oder Einkommensverluste die Eltern, aber nicht unmittelbar ihre Kinder (Rosenberg/Pearlin 1978).[32] Die psychischen Belastungen können zu einer

[32] Angenommen wird, dass Kinder die finanzielle Lage nicht unmittelbar wahrnehmen. Dies dürfte aber stark vom Alter des Kindes abhängen, da mit zunehmendem Alter teure Konsumgüter wie

angespannten Beziehung und Streitigkeiten zwischen den Eltern führen. Durch die Wahrnehmung dieser Situation entwickeln die Kinder eigene Stress-Symptome. Die psychischen Belastungen der Eltern können sich aber auch unmittelbar auf die Eltern-Kind-Interaktion auswirken, und zwar dann, wenn Eltern sich gegenüber ihren Kindern unberechenbarer und gereizter verhalten sowie sie häufiger und stärker bestrafen. Gleichzeitig können Zuneigung und Unterstützungsleistungen der Eltern abnehmen. Sowohl ein angespanntes Verhältnis der Eltern zueinander als auch „ungünstige" Erziehungsstile verursachen bei den Kindern Stress. Dadurch wird die kognitive Leistungsentwicklung der Kinder gehemmt und dies wiederum kann sich negativ auf den Schulverlauf auswirken (Conger et al. 1997; McLoyd 1989; Walper 1988).

In seiner Studie über den Einfluss der Great Depression auf Lebensläufe in den USA untersucht der Soziologe Elder (1974: 25ff.) u. a. die Auswirkungen der finanziellen Not auf Eltern und ihre Kinder. Er zeigt, dass Familien differentielle Strategien des Umgangs mit finanziellen Einbußen haben und dass ihnen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügungen stehen, um sowohl ökonomische Härten als auch ungünstige Interaktionsprozesse innerhalb der Familie abzuschwächen. Nach Whitbeck et al. (1991: 358) ist z. B. der direkte Einfluss des Einkommens auf das Selbstwertgefühl von Kindern nur schwach. Erst dann, wenn die Erziehungsstile der Eltern als Mediator zwischen Niedrigeinkommen und Selbstwertgefühl der Kinder berücksichtigt werden, lässt sich die Bedeutung des Einkommens feststellen.

In ihrer Untersuchung zum Einfluss der Eltern auf den Gymnasialbesuch in Deutschland verwenden Lauterbach und Lange (1998: 126) die Sorgen der Eltern über die eigene wirtschaftliche Situation und die Sorgen zur Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes als Indikatoren für Stress, der auf ökonomischer Unsicherheit beruht. Die Sorgen der Mutter zur eigenen Wirtschaftssituation und die des Vaters bezüglich der Arbeitsplatzsicherheit haben einen negativen Einfluss auf den Besuch der weiterführenden Schule des Kindes. Bemerkenswert ist, dass es bei Vätern und Müttern unterschiedliche Arten von Sorgen sind, die sich nachteilig auf die kindliche Entwicklung auswirken. Hacket et al. (2001: 109) führen eine ähnliche Untersuchung auf Basis derselben Daten, dem SOEP, durch und fassen die Sorgen der Eltern

---

Markenkleidung und technische Geräte wichtiger werden. Wenn dann die entsprechenden Artikel nicht gekauft werden können, realisieren die Kinder sehr wohl die Einkommenssituation der Eltern.

bezüglich der eigenen wirtschaftlichen Entwicklung zu einem Index zusammen. Nach ihren Ergebnissen besteht jedoch kein Einfluss der Sorgen auf die Bildungsbeteiligung der Kinder.

Einen zur Stress-Theorie vergleichbaren Ablauf von Ursache und Wirkung weist der zweite Erklärungspfad auf. Der Unterschied zum ersten besteht weniger in den Ursachen als viel mehr in ihren Folgen. Ein (wiederholtes) Scheitern am Arbeitsmarkt und vergebliche Bemühungen des Wiedereinstiegs führen zu Einkommensverlusten. Aus diesen Erfahrungen und der schlechten Einkommenssituation heraus kann es sein, dass Eltern entweder psychische Beeinträchtigungen, z. B. Depressivität, erleiden oder Normen und Wert entwickeln, die von der Mehrheit der Gesellschaft abweichen und im Widerspruch zur Arbeitsgesellschaft stehen, so dass Erwerbsarbeit nicht mehr als erstrebenswertes Mittel zur Existenzsicherung angesehen wird. Bei Eltern mit psychischen Beeinträchtigungen oder abweichenden Normen und Werten besteht die Gefahr, dass sie ihren Kindern ein Rollenmodell vorleben, das dem Gedanken der Leistungsgesellschaft widerspricht. Übernehmen die Kinder dieses Rollenmodell, verlieren der Leistungsgedanke und somit der Erwerb von Bildung für sie an Bedeutung (vgl. Mayer 2002: 14).

Der dritte Erklärungspfad unterscheidet sich von den beiden vorangegangenen, weil hiernach das Einkommen keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung des Kindes hat. Zwar lässt sich zwischen beiden Bereichen eine Korrelation beobachten, sie ist aber nicht ursächlich. Eltern können zum Beispiel psychische Probleme haben. Diese sind aber nicht Folge von, sondern Ursache für geringe Erwerbsbeteiligung oder Niedrigeinkommen. Gleichzeitig besteht die Wahrscheinlichkeit, dass diese Eltern ein schlechtes Vorbild abgeben und ihre Kinder abweichende Normen und Werthaltungen annehmen, was sich in einem weiteren Schritt auf deren kognitive Entwicklung und Bildungsbeteiligung auswirkt. Anstelle von psychischen Beeinträchtigungen können aber auch abweichende Einstellungen und Normen die Ursache für diese Prozesse und der Scheinkorrelation von Niedrigeinkommen und geringer Bildungsbeteiligung der Kinder sein (Diskussionen hierzu bei Duncan et al. 1998: 409f.).

Eine besonders in den USA diskutierte Variante zum Zusammenhang zwischen Niedrigeinkommen und Bildungsbeteiligung von Kindern ist das ‚welfare culture

model' (Mead 1992: 154ff.; Murray 1984). Corcoran (1995: 244) beschreibt dieses Modell in ihrem Literatur-Überblick folgendermaßen:

"According to the welfare culture argument, when parents and neighbors rely heavily on welfare, the stigma associated with being on welfare disappears; parents and neighbors develop self-defeating work attitudes and poor work ethics; and these attitudes are passed on to their children. In addition, parental welfare recipiency provides children with poor role models for work and marriage. (...) Parents, neighborhood residents, and children eventually become "trapped" in poverty and dependency because of their deviant values and dysfunctional behaviors. Time limits on welfare or totally eliminating welfare would be good solutions here, since welfare itself is the culprit."

Die devianten Rollenmodelle der Eltern werden von den Kindern übernommen und führen dazu, dass weder ihre Eltern noch sie selbst wert auf Bildung und schulische Karriere legen. Zusätzlich zur Familie spielt in diesem Ansatz auch das weitere Umfeld eine große Rolle für die Herausbildung, Verfestigung und Legitimierung abweichender Normen und Verhaltensweisen. Das „welfare culture model" kann je nach Akzentuierung eher Erklärungspfad 2 oder 3 zugeordnet werden. Wenn strukturelle Gründe, die zu Arbeitslosigkeit und Sozialhilfebezug führen, stärker betont werden, trifft eher der zweite Erklärungspfad zu. Wird jedoch davon ausgegangen, dass die Eltern unabhängig von ihren Arbeitsmarkterfahrungen abweichende Normen besitzen, dann passt der dritte Erklärungspfad besser.

Empirische Studien bestätigen, dass in armen Familien die Mütter häufiger Symptome von Depressionen aufweisen, die Eltern im Durchschnitt geringere Kontrollüberzeugungen haben und öfter interne Spannungen auftreten als in Familien mit einer günstigen Einkommenssituation (Ermisch et al. 2001: 31ff.; Walper 2005: 180ff.; Whitbeck et al. 1991: 358ff.; Smith et al. 1997). Duncan et al. (2001) unterscheiden in ihren Analysen nicht nur zwischen arm und nicht-arm, sondern auch zwischen armen Eltern, die arbeiten, und solchen, die ausschließlich staatliche Leistungen erhalten (hier: Aid to Families with Dependent Children). Der psychische Gesundheitszustand der Eltern, die Prozesse der familialen Interaktion und die schulische Beteiligung der Kinder sind in beiden Armutsgruppen in etwa vergleichbar. Haveman et al. (1991: 139ff.), die ebenfalls zwischen arbeitenden und

nicht-arbeitenden armen Eltern differenzieren, beobachten hingegen für Kinder von Beziehern staatlicher Leistungen einen etwas geringeren schulischen Erfolg.

Die Ansätze verdeutlichen, dass das Einkommen der Eltern nicht nur als Ressource für Investitionen in Bildung gesehen werden kann. Theorien, denen einer der ersten beiden Erklärungspfade zugrunde liegt, stehen aber nicht zwangsläufig im Widerspruch zu den Theorien der Bildungswahl, sondern können ergänzende Erklärungen liefern. Nach der Stress-Theorie können Niedrigeinkommen und Einkommenseinbußen das Familienklima stören und die Leistungsfähigkeit des Kindes beeinträchtigen. Dies kann dazu führen, dass bei der Entscheidung über den Besuch einer weiterführenden Schule die subjektiv eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit niedriger ausfällt. Zu bedenken ist auch, dass die Auswirkungen einer schlechten Einkommenslage und eines belasteten Familienklimas langfristiger Art sein können, wenn die Leistungsrückstände im Laufe der Zeit nicht eingeholt werden.

Der dritte Erklärungspfad verweist hingegen auf die Möglichkeit, dass Einkommenseffekte nicht kausal sind. Unabhängig davon, welche Merkmale der Eltern sich hinter diesen Prozessen verbergen, lässt sich hiernach lediglich eine Scheinkorrelation zwischen Einkommen und Bildungsbeteiligung der Kinder beobachten, solange nicht für das verursachende elterliche Merkmal kontrolliert wird. Auch wenn weiter oben nur negative Eigenschaften der Eltern aufgezählt werden, die Niedrigeinkommen bedingen, so ist ebenso denkbar, das positive zu hohem Einkommen und erfolgreichen Schulverläufen führen. Eine ähnliche Erklärung, aber ohne notwendigerweise auf die innerfamiliale Interaktionen als Mediator zu rekurrieren, wird in den Ansätzen vertreten, die diese Zusammenhänge auf die genetische Ausstattung und ihre Vererbung zurückführen (vgl. Kapitel 2.1). Theorien, die sich dem dritten Erklärungspfad zurechnen lassen, sind nicht als Ergänzung, sondern eher als Konkurrenz zu den Theorien der Bildungswahl zu sehen.

3 Der erste tiefgreifende Einschnitt in den Bildungsverlauf: Der Eintritt in das gegliederte Schulsystem

Der sich an die Grundschule anschließende Eintritt in das gegliederte Schulsystem gehört zu den zentralen Ereignissen im Lebensverlauf, der sich als „endogener Kausalzusammenhang“ (Mayer 1990: 11) interpretieren lässt. Denn der Lebensverlauf ist das Ergebnis früherer, oftmals nicht mehr revidierbarer Entscheidungen und begrenzt bzw. eröffnet somit zugleich den Spielraum für zukünftige Handlungen. Die Bedeutung des Wohlfahrtsstaates für die Strukturierung und Standardisierung von Lebensverläufen zeigt sich insbesondere im Bildungsbereich. Dort fungiert er als „Taktgeber“, wo er u. a. den Zeitpunkt der Einschulung und den des Übertritts in das gegliederte Schulsystem festlegt.

Die Entscheidung für diese oder jene Schulart am Ende der Grundschulzeit ist aber nicht mit einer festen, unveränderlichen Bildungskarriere gleichzusetzen, da einige Kinder in den Folgejahren die Schulart wechseln. Abstiege in eine weniger anspruchsvolle Schulart finden am häufigsten aus dem Gymnasium heraus statt, während Aufstiege insbesondere nach Erreichen der mittleren Reife in die gymnasiale Oberstufe zu beobachten sind. Trotz Revision von Schullaufbahnentscheidungen ist die Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erreichen, dann am größten, wenn direkt im Anschluss an die Grundschule das Gymnasium besucht wird.

Der Übertritt in die Grundschule ist nicht unbedingt die erste Entscheidung im Lebensverlauf, die sich auf das institutionelle Bildungssystem bezieht und die für den späteren beruflichen Erfolg relevant ist. Schon in den vorangegangen Jahren können die Eltern sich für oder gegen den Besuch eines Kindergartens ausgesprochen (Büchel et al. 1997) oder eine bestimmte Grundschule für ihr Kind ausgesucht haben. Bei der Einschulung ist die Entscheidungsfreiheit der Eltern aber sehr begrenzt, da sie sich i. d. R. nach dem Wohnort des Kindes richtet. Eine Möglichkeit, das Kind an der gewünschten Grundschule unterzubringen, ist der Umzug in ihren Einzugsbereich. Dies kann jedoch sehr aufwändig sein, weshalb sich vermuten lässt, dass eine solche Entscheidung nur von einer Minderheit in Betracht gezogen wird. Am Ende der Grundschulzeit müssen hingegen alle Eltern eine Schulart wählen.

Viele empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung im gegliederten Schulsystem analysieren die Verteilung einer bestimmten Altergruppe auf verschiedene Schularten (Büchel et al. 2001; Köhler 1992; Schimpl-Neimanns 2000). Dies trifft auch auf Arbeiten zu, die auf den PISA-Daten beruhen (Baumert/Schümer 2002; Jungbauer-Gans 2004). Dabei bleiben i. d. R. Prozesse unbeobachtet, die zwischen dem Eintritt in das gegliederte Schulsystem und der untersuchten Klassenstufe stattgefunden haben wie z. B. ein Wechsel der Schulart und Veränderungen in der sozialen Stellung der Eltern. Es liegen aber auch einige Studien vor, die sich auf den Eintritt in das gegliederte Schulsystem konzentrieren (Blossfeld 1988; Hacket et al. 2001; Lehmann et al. 1997; Lauterbach/Lange 1998; Mahr-George 1999). Diesem Vorgehen schließt sich die in diesem Kapitel vorgelegte Untersuchung an.

Im Folgenden werden die Struktur des allgemein bildenden Schulsystems in Deutschland und länderspezifische Unterschiede in den Regelungen zum Übergang von der Grundschule in das gegliederte Schulsystem besprochen. Danach wird Essers (1999) Modell der Bildungswahl, das sich auf die Entscheidung für oder gegen den Besuch einer weiterführenden Schule beschränkt, auf ein für deutsche Verhältnisse realistischeres Entscheidungsmodell angepasst, indem die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium als drei mögliche Handlungsalternativen berücksichtigt werden. Zwar führt nur das Gymnasium auf direktem Weg zum Abitur, dennoch ist eine Gleichsetzung von Real- und Hauptschule unzulässig, da sie sich deutlich in ihrem Prestige und in der Verwertbarkeit der dort erreichbaren Abschlüsse unterscheiden und teilweise der Hauptschule nur noch der Status einer „Restschule“ zugesprochen wird (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPIfB 1994: 441f.). Im Anschluss an die Erweiterung des theoretischen Entscheidungsmodells werden die Hypothesen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung näher spezifiziert. Im nächsten Schritt werden die Datenbasis und die Untersuchungsmethoden beschrieben.

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse gliedert sich in zwei Abschnitte: Im ersten Teil wird gezeigt, welche Schüler(innen) die erste große Hürde für den langen Weg einer akademischen Karriere nehmen, indem sie im Anschluss an die Grundschule in das Gymnasium eintreten. Im zweiten Teil werden die Kinder, die diesen Weg nicht einschlagen, danach differenziert, ob sie in die Haupt- oder

Realschule wechseln. Dieser zweite Untersuchungsteil beschränkt sich aufgrund von länderspezifischen Besonderheiten auf nur 9 von 16 Bundesländern. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einer ersten Bewertung des theoretischen Modells.

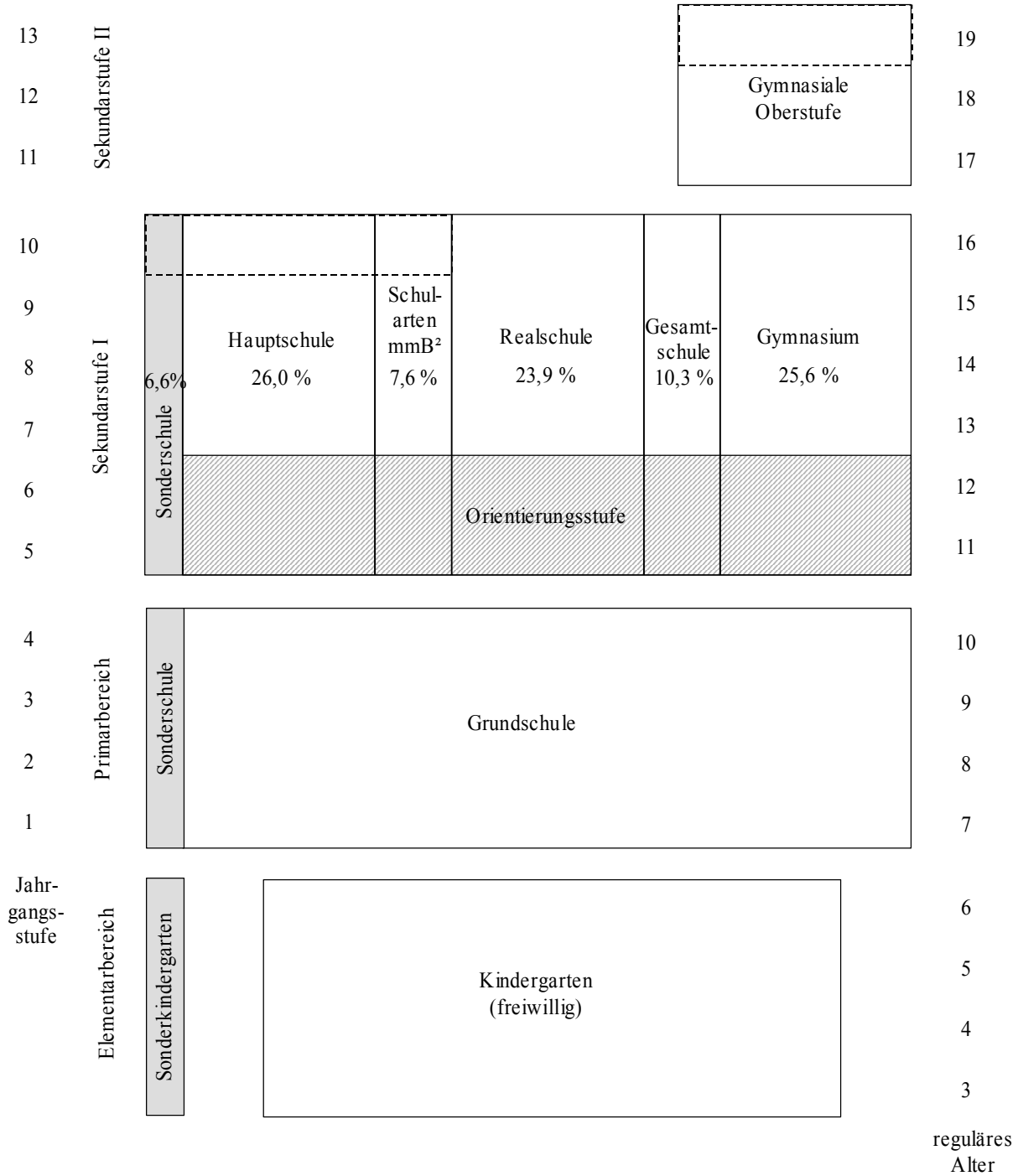
3.1 Struktur des deutschen Bildungssystems und länderspezifische Besonderheiten

In Deutschland unterliegt das Bildungssystem der Länderhoheit. Zwar stimmen sich die einzelnen Bundesländer in der Kultusministerkonferenz ab, um eine Vergleichbarkeit der Bildungsgänge und -abschlüsse innerhalb Deutschlands zu gewährleisten, dennoch setzen sie - in gewissem Rahmen - eigene Ideen und Vorstellungen in der Bildungspolitik um. Dies hat zu einer differenzierten Bildungslandschaft geführt.

Dem verpflichtenden Schulbesuch vorgelagert ist der zum Elementarbereich gehörende Kindergarten. Sein Besuch ist freiwillig und im Gegensatz zum allgemein bildenden Schulsystem gebührenpflichtig. Erst mit Vollendung des 6. Lebensjahrs werden die Kinder schulpflichtig, wobei ca. acht Prozent verspätet und zweieinhalb Prozent vorzeitig eingeschult werden (Bellenberg 1999: 29).

Die Grundschule umfasst die ersten vier Jahrgangsstufen, nur in Berlin und Brandenburg die ersten sechs. Daran schließt sich der Sekundarbereich I an, wobei die 5. und 6. Klasse als Orientierungsstufe bezeichnet werden. Diese Stufe sollte ursprünglich bundesweit als eigene Schulart eingeführt werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 142ff.), wurde in den 1970er Jahren aber nur in Niedersachsen und Bremen flächendeckend aufgebaut (und vor kurzem wieder abgeschafft). In Hessen wurde sie teilweise eingeführt und trägt dort den Namen „Förderstufe“. Besucht ein Kind eine schulartunabhängige Orientierungsstufe oder eine sechsjährige Grundschule, dann tritt es erst später in das gegliederte Schulsystem ein. In den übrigen Ländern wurden die beiden ersten Klassen der Sekundarstufe I als Teil des gegliederten Schulsystems belassen und erhielten „Orientierungscharakter“ zur Findung des geeigneten Bildungsgangs. Eine ausführlichere Darstellung der ursprünglichen Ziele und der Umsetzung des Konzepts der Orientierungsstufe wird in Anhang 1 gegeben. Eine schematische Übersicht über die Struktur des derzeitigen allgemeinbildenden Schulsystems enthält Abbildung 3.1 auf der nächsten Seite.

Abb. 3.1: Übersicht über die Struktur des allgemein bildenden Schulsystems in Deutschland[1]



[1]Einschließlich der prozentualen Verteilung der 14-Jährigen auf die Schularten der Sekundarstufe I im Schuljahr 1997/98 (StaBu 1999: 43).
[2]Schularten mit mehreren Bildungsgängen (mmB) umfassen den Haupt- und den Realschulbildungsgang und heißen z.B. Sekundar-, Mittel-, oder Regionalschulen.

In der Sekundarstufe I muss jedes Bundesland drei verschiedene Bildungsgänge anbieten. Schularten mit nur jeweils einem Bildungsgang sind die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium. Hier sind Bildungsgang und Schulart deckungsgleich. Im gesamten Bundesgebiet haben 1997/98 jeweils ca. ein Viertel der 14-Jährigen eine dieser Schularten besucht. Die einzige Schulart, die alle drei Bildungsgänge gleichzeitig anbietet und den jeweiligen Leistungsanforderungen durch Binnendifferenzierung Rechnung trägt, ist die Integrierte Gesamtschule. Der Anteil der Schüler(innen), die eine solche Schulart besuchen, beträgt im Alter von 14 Jahren ca. 10 Prozent. Die Integrierte Gesamtschule ist über die Bundesländer hinweg aber sehr ungleich verteilt. Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt und Thüringen verfügen nur über sehr wenige Gesamtschulen, Sachsen über keine einzige. In Brandenburg ist sie dagegen sehr weit verbreitet und bietet übrigens dort als einzige Schulart den Hauptschulbildungsgang an.

In den letzten Jahren sind insbesondere in den neuen Bundesländern Schularten mit mehreren Bildungsgängen eingerichtet worden, die sowohl den Haupt- als auch den Realschulbildungsgang teils durch Binnendifferenzierung, teils durch abgangsbezogene Klassen anbieten (und nicht als Gesamtschulen eingestuft werden). In Sachsen tragen sie den Namen Mittelschule, in Sachsen-Anhalt Sekundarschule, in Thüringen Regionalschule. Auch im Westen existieren solche Schularten. Im Saarland wird seit 1997/98 neben Gymnasium und Gesamtschule nur noch die sog. Erweiterte Realschule angeboten. Im Bundesdurchschnitt liegt der Anteil der 14-Jährigen, die eine solche Schulart besuchen, aber noch unter dem der Integrierten Gesamtschule. Für Kinder und Jugendliche, die besonderer pädagogischer Betreuung bedürfen, und nicht integrativ am regulären Schulsystem teilnehmen können, gibt es verschiedene, spezifisch ausgerichtete Sonderschulen. Fast 7 % der 14-Jährigen werden in solchen Schulen unterrichtet.

Die Abschlüsse, die am Ende der Sekundarstufe I erreicht werden können, sind der Hauptschulabschluss und die mittlere Reife. Für den Erwerb des Hauptschulabschlusses sind in elf Bundesländern neun Schuljahre und in den übrigen fünf zehn Jahre vorgeschrieben. Einheitlichkeit besteht hingegen bei der Dauer bis zum Erreichen der mittleren Reife. Hierfür sind in allen Bundesländern zehn Jahrgangsstufen zu absolvieren.

Die Sekundarstufe II unterteilt sich in den berufsbildenden Bereich (in Abbildung 3.1, Seite 90, nicht dargestellt) und in die gymnasiale Oberstufe. Letztere wird am Gymnasium aber auch an der Integrierten Gesamtschule angeboten. Mit einem guten Abschluss der mittleren Reife ist es möglich, in die gymnasiale Oberstufe einzutreten. Alternativ ist auch ein Besuch der Fachoberschule möglich, an der die Fachhochschulreife verliehen wird. Organisatorisch gehört sie zum berufsbildenden Schulsystem, obwohl sie nicht direkt beruflich qualifizierend ist.

Nach kurzer Darstellung der allgemeinen Schulstruktur werden nun die länderspezifischen Besonderheiten beim Übergang in das gegliederte Schulsystem der Sekundarstufe I besprochen. Die wichtigsten Unterschiede bestehen im Zeitpunkt des Übergangs, in den Kriterien für die Grundschulempfehlung und in ihrer Verbindlichkeit (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPIfB 1994; Portmann 1989). Darüber hinaus haben einige Bundesländer die Schulstrukturen und Übergangsregelungen in den vergangenen zwei Jahrzehnten reformiert.

Das Wort Grundschulempfehlung ist unpräzise, da in den Ländern mit schulartunabhängiger Orientierungsstufe die Empfehlung für den Besuch von Hauptschule, Realschule oder Gymnasium nicht in der Grundschule, sondern erst in der 6. Klasse ausgesprochen wird. Das Hamburger System ist sogar zweistufig, da Übergänge, Empfehlungen und Differenzierungen der Schulstruktur sowohl nach der 4. als auch nach der 6. Klasse stattfinden. In Bayern ist vorgesehen, dass Schüler(innen) nach der 4., aber auch nach der 5. Klasse auf das Gymnasium wechseln können. Während dort Hauptschule und Gymnasium mit der 5. Klasse beginnen, setzte bis vor wenigen Jahren die Realschule erst mit der 7. Klasse ein. Erst seit dem Schuljahr 2003/04 fangen alle Realschulen mit der 5. Klasse an (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2002: 77).

In allen Bundesländern werden Eltern hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn ihres Kindes beraten. In die mündlichen und - je nach Bundesland auch - schriftlichen Empfehlungen der Lehrer(innen) gehen die bisherigen Leistungen, Annahmen zur Begabung, zur Persönlichkeit des(r) Schülers(in) und zu den Erfolgsaussichten im weiterführenden Bildungssystem ein. In Bayern, Baden-Württemberg, Saarland, Sachsen und Thüringen gibt es genaue Richtlinien, welche Noten ein(e) Grundschüler(in) in den Fächern Deutsch und Mathematik (teilweise auch in

Heimat- und Sachkunde) erreicht haben muss, um eine schriftliche Empfehlung für den gymnasialen oder den Realschulbildungsgang zu erhalten. Wollen Eltern, dass ihr Kind trotz fehlender Grundschulempfehlung eine weiterführende Schule besucht, dann muss es einen Probeunterricht mit zusätzlichen Prüfungen absolvieren. Somit ist in diesen Bundesländern das Wahlrecht der Eltern eingeschränkt. In den anderen Ländern gibt es den sog. „freien Elternwillen“, den zunehmend mehr Länder in den 1990er Jahren eingeführt haben wie z. B. Rheinland-Pfalz im Jahr 1992 und Nordrhein-Westfalen 1996.[33]

Eine tabellarische Übersicht, in welchen Bundesländern wann der Übergang in das gegliederte Schulsystem ansteht und ob den Eltern eine freie Entscheidung zugestanden wird, enthält Tabelle 3.1.; für eine detaillierte Darstellung vgl. die Übersicht in Anhang 2.

Tab. 3.1: Länderspezifische Regelungen bezüglich des Zeitpunkts und des Entscheidungsspielraums der Eltern bei der Schulwahl (Stand: Nov. 2000)

Übergang	„freier Elternwille“	
	ja	nein
nach der 4. Klasse	Mecklenburg-Vorpommern Nordrhein-Westfalen Rheinland-Pfalz Schleswig-Holstein Thüringen*	Baden-Württemberg Saarland* Sachsen*
	Hessen	
nach der 6. Klasse	Berlin Brandenburg* Bremen Niedersachsen	Sachsen-Anhalt*
mehrstufig	Hamburg	Bayern

* Bundesland ohne Hauptschulen, Hauptschulbildungsgang wird an anderen Schularten angeboten.
Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000); eigene Zusammenstellung.

[33] Einige Länder mit freier Schulwahl verfügen über nachgelagerte Selektionsmechanismen. In Hessen können Eltern zwar nicht-empfohlene Kinder auf das Gymnasium schicken, aber dann ist das erste Halbjahr auf Probe und bei Nicht-Eignung des Kindes kann eine Querversetzung in eine niedrigere Schulform angeordnet werden. In Berlin ist generell das erste Halbjahr auf der Realschule und am Gymnasium für alle Schüler(innen) auf Probe.

3.2 Erweiterung des Modells der Bildungswahl auf das dreigliedrige Schulsystem

Wie bereits in Kapitel 2.7 ausführlich beschrieben konzentriert sich Esser (1999: 266-272) in seinem Modell der Bildungswahl auf die beiden Alternativen „Besuch der Pflichtschule“ und „weiterführender Schulbesuch“. Dabei werden drei Handlungsfolgen als wichtig erachtet: der intergenerationale Statuserhalt bzw. die Abwehr eines Statusverlusts, den zusätzlichen Nutzen, den man sich durch den Abschluss an einer weiterführenden Schule verspricht, und die Bewertung der Zusatzkosten bei Besuch einer weiterführenden Schule. Der Gesamtnutzen jeder Handlungsalternative wird durch je eine eigene mathematische Gleichung abgebildet. Entsprechend der Wert-Erwartungstheorie wählen Eltern für ihre Schützlinge dann die weiterführende Schule, wenn sie sich hiervon einen größeren Nutzen versprechen als vom Besuch der Pflichtschule. Aus dem Vergleich der beiden Einzelgleichungen und durch mathematische Umformungen lässt sich die Bildungswahl als Ergebnis der Konkurrenz von Bildungsmotivation und Investitionsrisiko interpretieren:

$$EU(WS) > EU(HS)$$

$$pU - (1-p)cSV - C > (-1)cSV$$

$$\underbrace{U + cSV}_{\text{Bildungsmotivation}} > \underbrace{\frac{C}{p}}_{\text{Investitionsrisiko}}.$$

Da das Schulsystem in den meisten Bundesländern mehrgliedrig ist, wird Essers Modell im Folgenden so modifiziert, dass den Eltern drei Alternativen, nämlich Hauptschule, Realschule und Gymnasium, zur Auswahl stehen. Diese Erweiterung macht es erforderlich, die Bewertungen der einzelnen Handlungsfolgen anzupassen. Der spätere potentielle Ertrag aus dem Abschluss an der Realschule - der mittleren Reife - (U_{RS}) wird höher eingeschätzt als der aus dem Hauptschulabschluss. Der höchste Ertrag lässt sich aber voraussichtlich mit dem Abitur (U_{GYM}) erzielen. Im Gegensatz dazu ist die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Schulbesuchs für die Realschule (p_{RS}) größer als für den des anspruchsvolleren Gymnasiums (p_{GYM}).

Auch die Handlungsfolge „drohender Statusverlust“ muss differenziert werden, da die mittlere Reife gegenüber dem Hauptschulabschluss eher zu einem höheren Status führt. Die Höhe des drohenden Statusverlusts beträgt bei Besuch der Realschule SV_{RS}, die Erwartung, dass dieser eintritt, c_{HS}. Die Handlungsfolge Statusverlusts wird im Vergleich zur Alternative Hauptschule (SV_{RS}, c_{HS}) geringer bewertet. In

bestimmten Familien kann die Bewertung auch gleich hoch ausfallen, wenn Eltern z. B. eine sehr niedrige Position haben und ihr Kind diese unabhängig vom Schulabschluss erreichen kann.

Ob ein Besuch der Realschule im Vergleich zu dem der Hauptschule mit höheren Kosten verbunden ist, ist fraglich. Denn in fast einem Drittel der Länder müssen zum Erreichen des Hauptschulabschlusses zehn Jahrgangsstufen erfolgreich absolviert werden. Dies ist dieselbe Zeitspanne, die auch für den Erwerb des Realschulabschlusses, der mittleren Reife, benötigt wird. In einem wohlhabenden Wohlfahrtsstaat wie der Bundesrepublik Deutschland dürfte aber selbst in den Bundesländern, in denen die Hauptschule ein Jahr kürzer ist, das zusätzliche Realschuljahr keine Bedeutung haben. Deshalb werden die Zusatzkosten für die Handlungsalternative Realschule auf Null gesetzt ($C_{RS} = 0$). Die Zusatzkosten für den Besuch des Gymnasiums werden mit C_{GYM} veranschlagt. Eine Übersicht über die verwendeten Abkürzungen und die Relationen der einzelnen Bewertungen und Erwartungen zueinander ist in Tabelle 3.2 enthalten.

Tab. 3.2: Abkürzungsverzeichnis zum Modell der Wahl von Hauptschule, Realschule oder Gymnasium

EU	erwarteter Nutzen einer Handlungsalternative
HS	Besuch der Hauptschule
RS	Besuch der Realschule
GYM	Besuch des Gymnasiums
SV_{HS}	drohender Statusverlust bei Hauptschulabschluss
SV_{RS}	drohender Statusverlust bei Realschulabschluss
	$0 \leq SV_{RS} \leq SV_{HS}$
U_{RS}	Ertrag des Realschulabschlusses
U_{GYM}	Ertrag des Abiturs
	$U_{GYM} > U_{RS} > 0$
C_{RS}	Kosten des Realschulbesuchs
C_{GYM}	Kosten des Gymnasialbesuchs
	$C_{GYM} > C_{RS} = 0$
c_{HS}	Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts bei Hauptschulabschluss
c_{RS}	Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts bei Realschulabschluss
	$c_{RS} \leq c_{HS}$
p_{RS}	Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Bestehens der Realschule
p_{GYM}	Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Bestehens des Gymnasiums
	$p_{GYM} < p_{RS}$

Die Hauptschule ist im Bereich der Sekundarstufe I die Pflichtschule. Der erwartete Gesamtnutzen dieser Handlungsalternative entspricht somit dem, der bereits in Kapitel 2.7.1 für die Pflichtschule dargestellt wurde. Demnach ist als einzige Handlungsfolge der drohende Statusverlust relevant:

$$EU(HS) = c_{HS}(-SV_{HS}).$$

Mit dem Besuch der Realschule lässt sich im Vergleich zur Hauptschule ein höherer Bildungsertrag und u. U. auch ein geringerer Statusverlust realisieren. Wenn aber ein Kind die Realschule nicht erfolgreich durchläuft, was mit der Wahrscheinlichkeit von $1\text{-}p_{RS}$ erwartet wird, dann muss es auf die Hauptschule wechseln und hieraus könnte ein noch größerer Statusverlust folgen:

$$EU(RS) = p_{RS}U_{RS} - p_{RS}c_{RS}SV_{RS} - (1 - p_{RS})c_{HS}SV_{HS}.$$

Beim Besuch des Gymnasiums ist hingegen kein unmittelbarer Statusverlust zu erwarten, da dies die anspruchsvollste Schulart ist und der dort erwerbbare Abschluss die Funktion einer „Generaloption“ (Büchel/Helberger 1995: 33) für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder eines Studiums hat. Die Eltern schätzen die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Schulbesuchs ihres Kindes auf p_{GYM}. Mit der Gegenwahrscheinlichkeit $1\text{-}p_{GYM}$ wird ein vorzeitiger Abgang erwartetet, der zu einem Wechsel auf die Realschule oder auf die Hauptschule führt. Ein direkter Übergang vom Gymnasium in die Hauptschule ist aber nur sehr selten zu beobachten (Roeder/Schmitz 1995: 9, 20), weshalb diese Möglichkeit in der Modellierung außer Acht bleibt. Wenn ein Wechsel in die Realschule stattfindet, lässt sich noch der bereits beschriebene Bildungsnutzen EU(RS) realisieren:

$$EU(GYM) = p_{GYM}U_{GYM} + (1 - p_{GYM})EU(RS) - C_{GYM}$$
$$EU(GYM) = p_{GYM}U_{GYM} + (1 - p_{GYM})p_{RS}U_{RS} - (1 - p_{GYM})p_{RS}c_{RS}SV_{RS} - (1 - p_{GYM})(1 - p_{RS})c_{HS}SV_{HS} - C_{GYM}.$$

Da die drei Schularten sich bezüglich ihrer Verwertbarkeit hierarchisch anordnen lassen, reicht es aus, zwei dichotome Entscheidungssituationen zu betrachten: Die Wahl der Realschule gegenüber der Hauptschule und die Wahl des Gymnasiums gegenüber der Realschule. Eine Entscheidung für das Gymnasium und gegen die Realschule beinhaltet automatisch eine gegen die Hauptschule. Ebenso gilt: Wer sich für die Hauptschule und gegen die Realschule entscheidet, wird das Gymnasium nicht mehr in Betracht ziehen.

Wenn vom Besuch der Realschule ein höherer Nutzen erwartet wird als vom Besuch der Hauptschule, dann wird eine Entscheidung gegen die Hauptschule gefällt:

$$EU(RS) > EU(HS)$$
$$p_{RS}U_{RS} - p_{RS}c_{RS}SV_{RS} - (1 - p_{RS})c_{HS}SV_{HS} > c_{HS}(-SV_{HS})$$
$$p_{RS}U_{RS} > p_{RS}c_{RS}SV_{RS} - p_{RS}c_{HS}SV_{HS}$$
$$U_{RS} > c_{RS}SV_{RS} - c_{HS}SV_{HS}$$

da $c_{RS} \leq c_{HS}$ und $SV_{RS} \leq SV_{HS}$ gilt auch $c_{RS}SV_{RS} - c_{HS}SV_{HS} \leq 0$.

Von einem Realschulabschluss kann erwartet werden, dass er sich besser verwerten lässt als ein Hauptschulabschluss. Somit ist die linke Seite der Ungleichung auch immer größer als null. Der Term auf der rechten Seite ist hingegen negativ oder höchstens gleich null, da ein Statusverlust eher bei einem Hauptschul- als bei einem Realschulabschluss droht. Folglich sollten sich Eltern nie für die Hauptschule entscheiden.

Für die Entscheidung der Eltern zwischen Gymnasium und Realschule gilt:

$$EU(GYM) > EU(RS)$$
$$p_{GYM}U_{GYM} + (1 - p_{GYM})EU(RS) - C_{GYM} > EU(RS)$$
$$U_{GYM} - EU(RS) > \frac{C_{GYM}}{p_{GYM}}$$
$$U_{GYM} - p_{RS}U_{RS} + p_{RS}c_{RS}SV_{RS} + (1 - p_{RS})c_{HS}SV_{HS} > \frac{C_{GYM}}{p_{GYM}} \quad .$$

Die mathematischen Umformungen, die sich an Essers Vorgehen orientieren, lassen auf den ersten Blick keine leicht zugängliche Interpretation zu. Deshalb werden zwei einfachere Varianten besprochen. Im ersten Fall wird angenommen, dass die Eltern zu hundert Prozent davon überzeugt sind, dass ihr Kind die mittlere Reife schafft. Wird also $p_{RS} = 1$ gesetzt, dann reduziert sich die Gleichung zu den Ausdrücken, die Esser (1999: 270) als Bildungsmotivation und Investitionsrisiko bezeichnet. Es wird deutlich, dass die Bildungsmotivation umso stärker ausgeprägt ist, je größer die Differenz der Erträge aus mittlerer Reife und Abitur und je größer der drohende Statusverlust trotz mittlerer Reife ist.

Wenn $p_{RS} = 1$, dann

$$\underbrace{U_{GYM} - U_{RS} + c_{RS}SV_{RS}}_{\text{Bildungsmotivation}} > \underbrace{\frac{C_{GYM}}{p_{GYM}}}_{\text{Investitionsrisiko}} .$$

Bei der zweiten Variante wird angenommen, dass die Handlungsfolgen zum Statusverlust bei Hauptschul- und Realschulabschluss in gleicher Weise bewertet werden. Dies kann z. B. dann der Fall sein, wenn überhaupt kein Statusverlust droht oder wenn die Eltern eine sehr hohe soziale Position einnehmen und bei allen Abschlüssen, die den akademischen Bildungsweg nicht offen halten, der Statusverlust als sehr hoch und in etwa gleich stark erachtet wird.

Wenn $c_{RS}SV_{RS} = c_{HS}SV_{HS}$, dann
$U_{GYM} - p_{RS}U_{RS} + c_{RS}SV_{RS} > \frac{C_{GYM}}{p_{GYM}}$.

An dieser Formel könnte zunächst irritieren, dass eine geringe Wahrscheinlichkeit, die Realschule erfolgreich zu durchlaufen, mit einer großen Bildungsmotivation einhergeht (da U_{GYM}-$p_{RS}U_{RS}$ umso größer ist, je kleiner p_{RS} ist). Wenn die Erfolgsaussichten für den Realschulbesuch ungünstig sind, dann sind sie es aber erst recht für das Gymnasium. Folglich ist in diesen Fällen auch das Investitionsrisiko sehr groß. Deshalb wird nicht zwangsläufig häufiger das Gymnasium gewählt, wenn p_{RS} einen niedrigen Wert annimmt.

Anhand der vorangegangenen Ausführungen lässt sich erkennen, dass die Erweiterung des dichotomen Entscheidungsmodells um eine zusätzliche Handlungsalternative verbunden mit einer Anpassung der Handlungsfolgen auf eine Situation, wie sie sich bei dem dreigliedrigen Schulsystem darstellt, nicht ohne Schwierigkeiten ist. Dass sich die mathematische Formulierung der Entscheidung zwischen Gymnasium und Realschule nicht ohne Weiteres im Sinne von Bildungsmotivation und Investitionsrisiko interpretieren lässt, ist unerheblich. Ein wirkliches Problem ist hingegen die Prognose, dass kein Kind die Hauptschule besucht. Drei Einwände können gegen das Modell der Bildungswahl und die hier vorgenommene Modellerweiterung vorgebracht werden:

Erstens könnte die Annahme nicht gerechtfertigt sein, wonach der Besuch der Realschule im Vergleich zu dem der Hauptschule keine Zusatzkosten verursacht. Dem kann z. B. entgegengehalten werden, dass in dem bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen beide Schularten dieselbe Anzahl an Jahrgangsstufen umfassen und Kinder im Anschluss an die Grundschule in die Hauptschule wechseln. Ein Grund hierfür könnte sein, dass insbesondere der leistungsschwächere Teil der Schüler(innen) höhere Kosten im Zusammenhang mit

dem Besuch der Realschule erwartet, weil die Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht oder die Gefahr von Klassenwiederholungen befürchtet wird. Sitzenbleiben treibt die indirekten Kosten des Schulbesuchs in die Höhe, weil es den Arbeitsmarkteintritt hinauszögert. Möglicherweise antizipieren Eltern und ihre Kinder am Ende der Grundschulzeit solche Folgen.

Zweitens kann in Frage gestellt werden, ob tatsächlich alle Eltern über den zukünftigen Schulbesuch ihrer Kinder frei entscheiden. In einigen Bundesländern haben die Schullaufbahnempfehlungen eine hohe Verbindlichkeit, weshalb eine Entscheidung für eine Schulart, die über der empfohlenen liegt, eingeschränkt oder nur unter Auflagen realisiert werden kann. So merkt z. B. R. Becker an, dass Essers Modell sich nur auf die Bildungsabsicht der Eltern bezieht. Aber: „(...) der tatsächliche Bildungsübergang P(B) ist eine Funktion der elterlichen Bildungsintention *BI*, der institutionellen Selektion *S* und des Entscheidungsspielraums, der sich aus der Interaktion beider Faktoren ergibt:

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

wobei i = 1,..,3 und j = 1,..,3 die Ausprägungen „Hauptschule“, „Realschule“ oder „Gymnasium“ abbilden“ (R. Becker 2000: 458, Herv. im Orig.).

Innerhalb des Entscheidungsspielraums, der sich aus der Interaktion der Eltern mit der Schule, den Bildungswünschen auf der einen Seite und den Vorschlägen der Lehrer und deren Verbindlichkeit auf der anderen Seite ergibt, kann es zu einer Adaption der elterlichen Bildungsaspiration an die Grundschulempfehlung, aber auch zu einem Hinwegsetzen über die Empfehlung kommen. In vielen Bundesländern haben Eltern jedoch mittlerweile das freie Wahlrecht, weshalb hier der Hauptschulbesuch nicht direkt vorgeschrieben werden kann (vgl. Kapitel 3.1).

Drittens ist zu bedenken, dass die Empfehlung zwar in vielen Ländern nicht bindend ist, in der Sekundarstufe I aber zeitlich nachgelagerte Selektionsmechanismen existieren. In Berlin ist z. B. das erste Halbjahr in der Realschule und am Gymnasium generell auf Probe. In Hessen gilt dies für Kinder, die entgegen der Empfehlung die weiterführende Schule besuchen. Am Ende dieser Probezeiten kann eine Querversetzung in einen niedrigeren Bildungsgang angeordnet werden. Darüber hinaus können schlechte Leistungen wie mehrmaliges wiederholen derselben Klassenstufe zu einem zwangsweisen Abstieg in eine weniger anspruchsvolle Schulart führen.

Bei Wahl der weiterführenden Schule besteht also das Risiko des Scheiterns. Erfolgt tatsächlich ein Abstieg in eine niedrigere Schulart, verlieren die Schüler(innen) ihren Klassenverband und ihre vertraute Lernumgebung. An der aufnehmenden Schule müssen sie sich neu einrichten. „Besonders bedrückend (..) sind allen Erfahrungen und Berichten zufolge die Folgen für jene Schülerinnen und Schüler, denen die abgebende Schule attestiert, ihren Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Sie kommen mit dem Makel des Versagens in ihre neue Schule, müssen, wie es heißt, oftmals neu „aufgerichtet" werden und sind ungeachtet der Bemühungen ihrer neuen Lehrpersonen oftmals nicht bereit oder fähig, sich mit dem erzwungenen Schulwechsel konstruktiv abzufinden" (Mauthe/Rösner 1998: 90).[34]

Essers Entscheidungsmodell berücksichtigt zwar das Risiko des Scheiterns an der weiterführenden Schule, als Folge hiervon wird jedoch nur der drohende Statusverlust betrachtet. Wenn die Schulanforderungen aber zu hoch sind, kann auch der psychische Druck auf das Kind steigen. Dieses Problem nehmen die Eltern offenbar wahr, denn in einer Untersuchung von Fauser und Schreiber (1987: 41) geben 40 % der Mütter aus Arbeiterhaushalten an, ein sehr wichtiges Kriterium für die Schulwahl sei, dass „das Kind in der Schule nicht überfordert wird". Deshalb ist zu überdenken, ob die Kosten des Schulbesuchs tatsächlich ausschließlich monetärer Art sind. Auch Boudon berücksichtigt in seinem Modell nicht-ökonomische Kosten, nämlich soziale (vgl. Kapitel 2.3). Dies wurde aber kritisiert, da Boudon (1974: 30, 38) die Auffassung vertritt, dass Eltern nicht nur an einer Vermeidung von Ab-, sondern auch von Aufstiegen interessiert sind, um die soziale Nähe zwischen Kind und Herkunftsfamilie aufrecht zu halten. Ein alternativer Vorschlag ist, in die Bewertung des Gesamtnutzens des weiterführenden Schulbesuchs das mögliche Stigma des Schulversagens und die damit einhergehenden Belastungen als psychische Kosten (PC) aufzunehmen.[35] Einen sehr ähnlichen Vorschlag hat Cortina (2003: 128) im Rahmen von Überlegungen zu Vor- und Nachteilen des Abstiegs aus dem Gymnasium unterbreitet.

---

[34] Die Folgen der Abstufung werden von Cortina (2003: 131) deutlich positiver gesehen, da der Abstieg in eine Schulart mit niedrigeren Leistungsanforderungen bei vielen Schüler(inne)n die „demotivierende Misserfolgskarriere" durchbricht.

[35] Der Gesamtnutzen der Alternative Realschule ließe sich dann als $EU(RS) = p_{RS}U_{RS} - p_{RS}c_{RS}SV_{RS} - (1 - p_{RS})c_{HS}SV_{HS} - (1 - p_{RS})PC$ und der des Gymnasiums als $EU(GYM) = p_{GYM}U_{GYM} + (1 - p_{GYM})EU(RS) - C_{GYM} - (1 - p_{GYM})PC$ formulieren. Die Belastungen des Abstiegs (PC) werden bei beiden Schularten gleich hoch bewertet, Unterschiede bestehen hingegen in der Wahrscheinlichkeit, dass dieses Ereignis eintritt.

3.3 Hypothesen zur Schulwahl

Auf Basis von Essers Modell und der im vorangegangenen Kapitel durchgeführten Anpassung an das dreigliedrige Schulsystem lassen sich folgende Hypothesen zu den Kosten, den Erfolgsaussichten und der Vermeidung des Statusverlusts auf die Wahl der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums aufstellen:

1. Die Entscheidung für das Gymnasium hängt stark von dem Einkommen der Eltern ab, denn je besser ihre finanzielle Situation ist, umso geringer sind die finanziellen Belastungen, die sich aus dem weiterführenden Schulbesuch ergeben (C_{GYM}). Mit steigendem Einkommen der Eltern verliert die Entlastung des Haushalts durch einen frühzeitigen Arbeitsmarkteinstieg des Kindes an Bedeutung und die direkten Ausgaben wie für Bücher, Bustickets und Studienfahrten können leichter bewältigt werden. Darüber hinaus können Eltern private, zusätzliche Ausgaben z. B. für Nachhilfeunterricht oder Sprachreisen antizipieren, die zur Behebung von eventuell später auftretenden Leistungseinbrüchen hilfreich sein können. Für Eltern, die sehr wohlhabend sind, lässt sich nach dem Modell der Bildungswahl sogar annehmen, dass die zusätzlichen Kosten (C_{GYM}) keine Rolle spielen. Folglich tendiert ihr Investitionsrisiko gegen Null und der gymnasiale Bildungsweg wird auf alle Fälle anvisiert.

2. Bei Besuch der Realschule sind im Vergleich zur Hauptschule die zusätzlichen Ausgaben und die - zumindest vorübergehenden - Einkommensausfälle aufgrund verzögerter Arbeitsmarkteintritte gering oder nicht vorhanden. Deshalb kann angenommen werden, dass die Kosten (C_{RS}) bei der Bewertung der Handlungsalternative Realschule keine oder nur eine geringe Bedeutung haben.

3. Die Schulwahl wird maßgeblich durch die Aussichten des Bestehens im weiterführenden Schulsystem bestimmt. Kinder aus bildungsnahen Haushalten haben Sozialisationsvorteile und erbringen deshalb bessere Schulleistungen. Folglich sind ihre Chancen größer, die Realschule (p_{RS}) und das Gymnasium (p_{GYM}) erfolgreich zu durchlaufen. Darüber hinaus haben Eltern, die selbst über einen hohen Bildungsabschluss verfügen, ein größeres Wissen über die Bedingungen und Anforderungen im

weiterführenden Schulsystem. Die Antizipation möglicher Leistungsschwierigkeiten des Kindes schreckt sie weniger ab als Eltern mit geringerer Bildung. Das größere „Selbstvertrauen“ der Eltern mit formal hoher Bildung gegenüber der Realschule und insbesondere gegenüber dem Gymnasium führt dazu, dass sie die Erfolgsaussichten ihres Kindes höher einschätzen. Deshalb entscheiden sie sich seltener für den Hauptschulbesuch.

4. Die dritte Handlungsfolge des Entscheidungsmodells bezieht sich auf die Vermeidung eines intergenerationalen Statusverlusts (SV). Einerseits lässt sich sowohl mit der mittleren Reife als auch mit dem Abitur eher ein Statusverlust abwenden als mit einem Abschluss an der Hauptschule, andererseits hält nur das Abitur - zumindest prinzipiell - alle Wege für die Statuserreichung offen. Deshalb wird erwartet, dass bei einem hohen Status der Eltern sowohl die Wahl der Hauptschule als auch der Realschule vermieden wird.

In Kapitel 2 wurden verschiedene Theorien zum Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung diskutiert. Ihre Erklärungen sind zum Teil ergänzend, zum Teil konkurrierend zum Modell der Bildungswahl nach Esser. Deshalb werden im Folgenden eine Reihe weiterer Hypothesen zum Übergang in das gegliederte Schulsystem aufgestellt.

5. Nach Hypothese 1 führt höheres Einkommen zu einer stetigen Absenkung des Investitionsrisikos. Folglich wählen sehr reiche Familien im Anschluss an die Grundschule immer das Gymnasium. In Kapitel 2.7.2.2 wurde darauf hingewiesen, dass reiche Eltern zwar häufiger private Bildungsangebote nachfragen und damit versuchen können, die schulischen Leistungen des Kindes zu verbessern, dass aber trotz entsprechender Investitionen ein bestimmter Prozentsatz dieser Kinder voraussichtlich nicht die nötigen Erfolgsaussichten für den Gymnasialbesuch erreichen wird. Deshalb ist zu erwarten, dass sich ab einer bestimmten Einkommenshöhe ein Sättigungseffekt, auch „ceiling effect“ genannt, einstellt.

6. Die Bewertung der Kosten des weiterführenden Schulbesuchs bezieht sich auf die Zukunft, da sie nicht sofort beim Eintritt in die Schule relevant sind. Insbesondere die indirekten Kosten, die sich durch den hinausgezögerten Arbeitsmarkteintritt ergeben, entstehen de facto erst nach Ablauf der Vollzeitschulpflicht, also nach der neunten oder zehnten Klasse. Bei solch einer Entscheidung mit langfristigen Folgen ist anzunehmen, dass Eltern die eigene zukünftige Berufsentwicklung bedenken. Auf diesen Aspekt weist ausdrücklich Goldthorpe (1996: 493ff.) hin (vgl. Kapitel 2.5.4). Er nimmt an, dass Arbeitsplatzrisiken und die Entwicklung der Einkommen im Lebensverlauf klassenspezifisch variieren und dies mitentscheidend für die ungleiche Bildungsbeteiligung ist. Unabhängig von Goldthorpes Klassenkonzept lässt sich annehmen, dass die Arbeitsmarktrisiken über Berufe und Branchen unterschiedlich verteilt sind. Eine ganz spezielle Berufsgruppe stellen die Beamt(inn)en dar, weil sie vor Kündigungen sicher sind. Aber auch die übrigen Beschäftigten im öffentlichen Dienst haben i. d. R. eine sehr hohe Beschäftigungssicherheit und mit dem Lebensalter steigende Einkommen. Deshalb ist zu erwarten, dass Kinder von im öffentlichen Dienst Beschäftigten im Anschluss an die Grundschule besonders häufig das Gymnasium und nur selten die Real- oder Hauptschule besuchen.

7. Nach dem stresstheoretischen Ansatz basiert der Einfluss von Niedrigeinkommen auf den Bildungsverlauf nicht so sehr auf den Restriktionen für Bildungsausgaben, sondern auf den Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Eltern (vgl. Kapitel 2.8). Niedrigeinkommen oder Einkommensverluste verursachen Stress bei den Eltern, führen zu einer ungünstigen Eltern-Kind-Interaktion und beeinträchtigen damit die Leistungsentwicklung des Kindes. In diesen Fällen wird häufiger die Realschule oder die Hauptschule gewählt. Familien weisen aber unterschiedliche Strategien im Umgang mit Niedrigeinkommen auf, so dass sich weniger die objektive Einkommenssituation als vielmehr ihre subjektive Wahrnehmung auf den Schulverlauf auswirkt.

8. Wird ein Zusammenhang zwischen (geringem) Einkommen und Schulwahl beobachtet, muss dieser nicht kausal sein, da beide Sachverhalte auf einem bestimmten Merkmal der Eltern beruhen können

(vgl. Kapitel 2.8). Dies wäre z. B. der Fall, wenn leistungsablehnende Einstellungen der Eltern sowohl für Niedrigeinkommen verantwortlich sind als auch den Bildungserwerb der Kinder hemmen - wie dies z. B. die „welfare culture theroy“ annimmt. Eine andere Möglichkeit wäre, dass Eltern gesundheitlich beeinträchtigt sind, weshalb sie keiner normalen Erwerbsarbeit nachgehen und sich nur eingeschränkt um ihre Kinder kümmern können. Wird zusätzlich angenommen, dass diese spezifischen Merkmale der Eltern weitestgehend zeitinvariant sind, dann hat Einkommen aus verschiedenen Jahren immer den gleichen Einfluss auf die Schulwahl.

9. Eine gute Einkommensposition in vorangegangenen Jahren kann zu einer höheren Leistungsfähigkeit des Kindes führen, weil die Eltern sich eher eine gute Wohngegend, eine große Wohnung und eine gute materielle Ausstattung mit Lexika und Computern leisten (können). Dies wiederum kann die Wahl einer weiterführenden Schule positiv beeinflussen.

10. Kindern in höher gebildeten Familien haben Sozialisationsvorteile. Dieser Zusammenhang wurde bereits in der 3. Hypothese thematisiert, die sich aber primär auf das formale Bildungsniveau der Eltern bezieht. In Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion wird darüber hinaus die Bedeutung der Vertrautheit und Versiertheit der Eltern mit der Hochkultur für den Bildungserfolg der Kinder betont. Wenn Eltern in diesem Bereich aktiv sind, sind ihre Kinder leistungsfähiger und besser mit kulturell anerkannten und hoch bewerteten Fähigkeiten ausgestattet. In Kapitel 2.2.3 wird diskutiert, dass nicht notwendigerweise hochkulturelle Aktivitäten, sondern intellektuelle Betätigungen der Eltern an sich entscheidend sind und diese sich positiv auf den Schulverlauf auswirken. Unabhängig davon, welche der beiden Erklärungen eher zutrifft, wird angenommen, dass Kinder häufiger auf das Gymnasium wechseln, wenn Eltern mit der Hochkultur vertraut sind.

3.4 Daten und Methoden

Die empirischen Analysen werden mit Daten des vom DIW Berlin zusammen mit Infratest Sozialforschung erhobenen Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) durchgeführt. Die thematischen Schwerpunkte des SOEP sind Erwerbsbiografien,

Einkommen, Familienbildungsprozesse, Wohnen, Zeitverwendung und Veränderungen in der Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Lebens. Alle Mitglieder eines Haushalts, die mindestens 17 Jahre alt sind, werden hierzu mit dem sog. Personenfragebogen einzeln befragt. Zusätzlich füllt in jedem Haushalt ein Mitglied den sog. Haushaltsfragebogen aus, der z. B. Fragen zur Wohnsituation, aber auch zur Betreuungssituation und zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen enthält. Da das SOEP eine Paneluntersuchung ist, werden dieselben Personen im jährlichen Rhythmus wiederbefragt, auch dann, wenn sie einen bestehenden Haushalt verlassen haben (vgl. SOEP Group 2001). Diese Art der Wiederholungsbefragung ermöglicht z. B. die Rekonstruktion von individuellen Erwerbs- und Bildungsverläufen.

Das SOEP startete 1984, wurde aber, um die Repräsentativität für die BRD zu wahren, mehrfach um neue Stichproben ergänzt. So wurde noch vor der Wiedervereinigung im Jahr 1990 eine eigene Stichprobe im Osten Deutschlands und in den Jahren 1994 und 1995 eine Stichprobe für neu Zugewanderte gezogen. Eine deutliche Aufstockung der Fallzahlen, die auch die Analyse von „Randgruppen“ und eher „befragungsunwilligen“ Subpopulationen erlaubt, wurde durch die sogenannte Stichprobe F erreicht. Sie wurde im Jahre 2000 gezogen und umfasst über 6.000 Haushalte mit fast 11.000 realisierten Personeninterviews (vgl. SOEP Group 2001; Schupp/Wagner 1991).[36]

3.4.1 Stichprobenzuschnitt und Variablenkonstruktion

Im ersten empirischen Teil werden die Übergänge von der Grundschule bzw. von der schulartunabhängigen Orientierungsstufe auf das Gymnasium für das gesamte Bundesgebiet analysiert. Daran schließt sich ein weiteres Kapitel an, in dem zusätzlich nach Haupt- und Realschule differenziert wird. Das dreigliedrige Schulsystem existiert - mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern - in dieser Form aber nicht in den neuen Bundesländern. Wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben sind hier die Haupt- und Realschulbildungsgänge zur Mittel-, Regel- oder Sekundarschule zusammengefasst. In Brandenburg stehen den Schüler(inne)n neben dem Gymnasium die Realschule und die Gesamtschule zur Auswahl. Deshalb

[36] Weitere Stichproben wurden 1998 und 2002 gezogen; die erste bezieht sich auf alle Bevölkerungsgruppen, die zweite auf einkommensstarke Haushalte.

bleiben die neuen Länder in diesen Analysen unberücksichtigt.[37] Ebenso werden Kinder aus den beiden westdeutschen Bundesländern Hamburg und Bayern ausgeschlossen, da in der Hansestadt die Beobachtungsstufe für Haupt- und Realschüler(innen) gemeinsam durchgeführt wird und in dem hier analysierten Zeitraum in Bayern die Hauptschulen und Gymnasien mit der 5., die Realschulen überwiegend erst mit der 7. Klasse beginnen. Somit beschränkt sich der zweite Teil der Untersuchung auf Kinder, die in Baden-Württemberg, Berlin (West), Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein oder im Saarland[38] wohnen.

Die beiden abhängigen Variablen zum Eintritt in das gegliederte Schulsystem werden durch einen Vergleich der Angaben von zwei aufeinanderfolgenden Jahren gebildet. Berücksichtigt werden Kinder, für die in einem Jahr die Angabe des Grundschulbesuchs und im Folgejahr die des Besuchs einer Schulart der Sekundarstufe I vorliegt. Davon ausgenommen werden Übergänge in Gesamt- oder Sonderschulen, weil zum einen die Gesamtschulen alle drei Bildungsgänge in integrierter Form anbieten und zum anderen die Fallzahlen für den Sonderschulbesuch sehr gering sind. Da das SOEP im Jahre 1984 startete und zum Zeitpunkt der Analyse Daten bis 2003 vorlagen, finden die ersten Übergänge von 1984 nach 1985 und die letzten von 2002 nach 2003 statt. Für die neuen Bundesländer, die 1990 der Bundesrepublik beigetreten sind und in der Folgezeit ihr Bildungssystem restrukturiert haben, werden Übergänge erstmalig von 1992 auf 1993 beobachtet.

Im ersten Teil der Untersuchung ist die abhängige Variable dichotom und nimmt den Wert 1 an, wenn das Gymnasium besucht wird. Im zweiten Teil hat die abhängige Variable einen jeweils eigenen Wert für den Übergang in das Gymnasium, die Realschule und die Hauptschule. Für die Untersuchungen zum Eintritt in das Gymnasium liegen auswertbare Angaben von 3.076 Kindern vor, für die Analysen zum dreigliedrigen Schulsystem von 1.940 Kindern.

---

[37] Obwohl es im Untersuchungszeitraum in Mecklenburg-Vorpommern ein dreigliedriges Schulsystem gab, bleibt es außen vor, da es ansonsten das einzige ostdeutsche Bundesland wäre. Somit konzentrieren sich die Untersuchungen zum dreigliedrigen System auf die alten Bundesländer.

[38] Das Saarland hat erst Ende der 1990er Jahre die Hauptschule als eigene Schulart abgeschafft und wird deshalb hier zu den dreigliedrigen Bundesländern gezählt.

Im SOEP sind Informationen darüber enthalten, welche befragte Person die Mutter eines Kindes ist und ob es sich hierbei um eine biologische oder lediglich um eine soziale Elternschaft handelt. Die Stichprobe wird auf Kinder zugeschnitten, die mit ihrer leiblichen Mutter zusammenleben, denn dann haben beide mit hoher Wahrscheinlichkeit die gesamte Lebenszeit miteinander verbracht. Dies ermöglicht es, in den empirischen Analysen Angaben der Mutter aus früheren Jahren zu verwenden. Für Männer liegen keine vergleichbar detaillierten Informationen zum Verwandtschaftsverhältnis vor. Deshalb wird – sofern die Mutter nicht alleinerziehend ist – ihr Ehe- oder Lebenspartner als der Vater des Kindes betrachtet.

Als Indikator für die ökonomische Situation der Familie wird das verfügbare Haushaltseinkommen herangezogen. Die Daten des SOEP enthalten eine eigens hierzu generierte Variable, die sich aus der Summe aller personen- und haushaltsbezogenen Einkommen wie Löhne, Gehälter, private und staatliche Transferleistungen zusammensetzt. Von den gesamten Einnahmen werden dann die geleisteten Steuern und Sozialversicherungsabgaben abgezogen.[39] Wenn Einkommenskomponenten und –werte fehlen, werden diese imputiert. Bei Haushalten, die über mehrere Wellen teilnehmen, wird das sog. „row and column" Verfahren nach Little und Su (1989) angewendet, wohingegen bei einmalig befragten Haushalten lediglich eine Querschnittsimputation durchgeführt werden kann. Aufgrund der Imputation haben alle Haushalte eine verwendbare Einkommensangabe, was den Ausfall von Kindern aus den Analysen deutlich reduziert.

Da die Einkommensangaben aus mehreren Jahren stammen, werden sie deflationiert, d. h. in Preisen aus dem Jahr 2000 ausgewiesen. In einem weiteren Schritt wird das Haushaltseinkommen entsprechend der neuen OECD-Skala bedarfsgewichtet, um dem in Abhängigkeit von der Haushaltsstruktur variierenden Finanzbedarf Rechnung zu tragen. Das hierfür konstruierte Gewicht ist eine Summe, in die der Haushaltsvorstand mit dem Wert 1, jede weitere Person über 14 Jahren mit 0,5 und Kinder mit 0,3 eingehen (Andreß 1999: 86f.).

In den Analysen werden drei verschiedene Arten der Einkommensspezifikation verwendet: einfach linear, abschnittsweise linear und logarithmiert. Gegenüber der

---

[39] Der gleiche Generierungsprozess wird auch bei der Erstellung des „Cross National Equivalent Files" (CNEF) verwendet (Burkhauser et al. 2001; Frick/Grabka 2005).

einfach linearen ist die abschnittsweise lineare Spezifizierung in ihren Annahmen weniger restriktiv. Zur Konstruktion der Variablen werden die ursprünglichen Einkommensangaben durch Transformationen entlang der untersten und obersten Quartilsgrenze in drei lineare „Teilabschnitte“ aufgeteilt. Die so gebildeten Variablen werden als „splines“ bezeichnet.[40] Wenn die Koeffizienten der „splines“ auf Gleichheit restringiert werden, erhält man wieder die einfach lineare Schätzung. Damit ist ein direkter Vergleich der Schätzergebnisse möglich. Zusätzlich werden die Einkommensangaben in logarithmierter Form verwendet. Bei dieser Spezifizierung werden Differenzen im oberen Einkommensbereich unbedeutender, was entsprechend Hypothese 5 eine angemessene Operationalisierung darstellt.

Um zu testen, ob eine Verbesserung der finanziellen Situation den Handlungsspielraum der Eltern erhöht und ob Einkommenseinbrüche sich im Sinne der Stress-Theorie negativ auswirken, werden haushaltsbezogene Einkommensänderungen im Zeitraum von drei Jahren modelliert. Der Ausgangspunkt dieser Betrachtung ist die Einkommenssituation vier Jahre vor dem Übergang in das gegliederte Schulsystem, was bei den meisten Kindern dem Jahr der Einschulung entspricht. Sie wird mit der Einkommenssituation im Jahr vor dem Eintritt in das gegliederte Schulsystem verglichen. Mittelwertsbereinigte Einkommensverbesserungen von mindestens 20 Prozent werden als relative Gewinne, Einbußen in der gleichen Größenordnung als relative Verluste bezeichnet.

Nach Hypothese 8 besteht kein kausaler Zusammenhang zwischen dem Einkommen der Eltern und der Bildungsbeteiligung der Kinder, da das Einkommen lediglich ein Indikator für bestimmte Einstellungen oder Verhaltensweisen der Eltern ist. Deshalb wird geprüft, ob zu verschiedenen Zeitpunkten gemessenes Einkommen in etwa immer den gleichen Effekt auf die Schulwahl hat. Dazu werden drei in der Kindheit

---

[40] Die Werte der Variable Einkommen werden mit x bezeichnet. Die beobachtete Einkommensverteilung hat die Quartilsgrenzen Q_1, Q_2, Q_3, wobei hier die unterste und die oberste Quartilsgrenze (Q_1, Q_3) für die Transformation der Einkommensangaben in „splines“ genutzt werden. Folgende Transformationsvorschriften gelten:

$$\text{spline 1:} \quad f_1(x) = \begin{cases} x & \text{für} \quad x \le Q_1 \\ Q_1 & \text{sonst} \end{cases}$$

$$\text{spline 2:} \quad f_2(x) = \begin{cases} 0 & \text{für} \quad x \le Q_1 \\ x-Q_1 & \text{für} \quad Q_1 < x \le Q_3 \\ Q_3-Q_1 & \text{sonst} \end{cases}$$

$$\text{spline 3:} \quad f_3(x) = \begin{cases} 0 & \text{für} \quad x \le Q_3 \\ x-Q_3 & \text{sonst.} \end{cases}$$

Somit gilt auch $f_1(x) + f_2(x) + f_3(x) = x$.

weit auseinanderliegende Einkommensangaben gleichzeitig in die Modellschätzung aufgenommen.

Nach Hypothese 9 beeinflusst die finanzielle Situation der Eltern die Leistungsentwicklung des Kindes. Um dies zu prüfen, werden die Effekte von singulären und multiplen Einkommenswerten miteinander verglichen, wobei für letzteres acht aufeinanderfolgende Jahreseinkommen berücksichtigt werden. Aufgrund der hohen Multikollinearität der acht Einkommensangaben ist zu erwarten, dass die hierfür geschätzten Koeffizienten nicht einzeln signifikant sind. Um den Gesamteffekt des Merkmals Einkommen zu erfassen, wird deshalb ein langfristiger Multiplikator geschätzt, der der Summe der einzelnen Koeffizienten entspricht. Dieser Effekt wird so modelliert, dass von allen Einkommenswerten, die zwei bis acht Jahre vor dem Übergang in das gegliederte Schulsystem beobachtet werden, der Wert aus dem Jahr vor dem Übergang subtrahiert wird. Alle Koeffizienten sind gegenüber der nicht-transformierten Schätzung unverändert bis auf den für das Vorjahreseinkommen, der nun den langfristigen Effekt des Einkommens ausweist. Aus den folgenden mathematischen Formeln lässt sich der beschriebene Zusammenhang deutlich erkennen:[41]

$$y = \alpha + \beta_1 x_{t-1} + \beta_2 x_{t-2} + \ldots + \beta_k x_{t-k} + \varepsilon$$

$$y = \alpha + \beta_1 x_{t-1} + \sum_{j=2}^{k} \beta_j x_{t-1} - \sum_{j=2}^{k} \beta_j x_{t-1} + \beta_2 x_{t-2} + \ldots + \beta_k x_{t-k} + \varepsilon$$

$$y = \alpha + (\beta_1 + \sum_{j=2}^{k} \beta_j) x_{t-1} + \beta_2 (x_{t-2} - x_{t-1}) + \ldots + \beta_k (x_{t-k} - x_{t-1}) + \varepsilon$$

$$y = \alpha + (\sum_{j=1}^{k} \beta_j) x_{t-1} + \beta_2 (x_{t-2} - x_{t-1}) + \ldots + \beta_k (x_{t-k} - x_{t-1}) + \varepsilon \, .$$

Entsprechend der 6. Hypothese ist es nicht nur das aktuell verfügbare Einkommen, das für die Bewertung der Bildungskosten relevant ist, sondern es sind auch die Erwartungen bezüglich der Einkommensentwicklung und der Beschäftigungssicherheit. Eltern, die im öffentlichen Dienst beschäftigt sind, haben ein geringes, teilweise sogar ein verschwindend kleines Arbeitsmarktrisiko. Deshalb werden Mütter und Väter in einem entsprechenden Beschäftigungsverhältnis mithilfe

---

[41] Die abhängige Variable (y) wird auf das Einkommen (x) verschiedener Jahre (t) zurückgeführt. Die dazugehörigen Schätzkoeffizienten werden mit β_t, die Regressionskonstante mit α und die Abweichung zwischen beobachtetem und geschätztem Wert der abhängigen Variable mit ε bezeichnet.

einer Dummy-Variable erfasst. Um die Heterogenität der Referenzgruppe zu verkleinern, wird je eine Variable für nichterwerbstätige Mütter und Väter gebildet.

Als zusätzlichen Hinweis für die finanziellen Erwartungen der Eltern werden die Sorgen im Zusammenhang mit der eigenen wirtschaftlichen Situation verwendet, die nicht notwendigerweise nur als eine unmittelbare Bewertung der derzeitigen Situation zu sehen sind. Ein Befragter kann z. B. die derzeitige Situation als durchaus zufriedenstellend ansehen, dennoch Sorgen haben, aufgrund einer schlechten Auftragslage im Betrieb Einkommenseinbußen zu erfahren oder den Arbeitsplatz zu verlieren. Hacket et al. (2001: 109ff.) sowie Lauterbach und Lange (1998: 120ff.) vertreten hierzu eine andere Sichtweise. Sie interpretieren Sorgen nicht als eine auf die Zukunft bezogene Kognition, sondern als Hinweis auf aktuelle familiale Belastungen. Für die Analysen der hier vorgelegten Arbeit wird je eine eigene 0-1-kodierte Variable für *große*, *einige* und *keine Sorgen* im Zusammenhang mit der eigenen wirtschaftlichen Situation konstruiert.

Um die aus der Stresstheorie abgeleitete 7. Hypothese zu prüfen wird die Zufriedenheit der Mutter mit dem Haushaltseinkommen herangezogen. Dabei werden aktuelle wie auch zeitlich weiter zurückliegende Aussagen verwendet, um mögliche Langzeiteffekt zu berücksichtigen. Es wird angenommen, dass unzufriedene Mütter die finanzielle Situation als Belastung empfinden. Die Befragten werden jedes Jahr im SOEP gebeten, auf einer Elfer-Skala anzugeben, wie zufrieden sie mit ihrem Haushaltseinkommen sind. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass es sich um eine recht einfache Operationalisierung eines facettenreichen Sachverhalts handelt.

Das nach den Hypothesen 3 und 10 als äußert wichtig erachtete kulturelle Kapital der Eltern, das sich auf die Leistungsentwicklung des Kindes auswirkt und zugleich auf die Vertrautheit der Eltern mit dem Bildungssystem hinweist, wird über die formalen Schulabschlüsse und über die Freizeitgestaltung gemessen. Die Angaben zum höchsten Schulabschluss der Eltern werden in vier verschiedene Dummy-Variablen abgelegt: ohne Schulabschluss, Hauptschulabschluss (einschließlich Abschluss der Pflichtschule im Ausland), mittlere Reife und Abitur (einschließlich Fachabitur). Bei nicht bildungsgleichen Elternpaaren erhält der höhere Abschluss Priorität. Darüber hinaus werden Eltern, bei denen entweder die Mutter oder der Vater einen

niedrigeren Schulabschluss als das andere Elter hat, mithilfe zweier weiterer Dummy-Variablen gekennzeichnet. Da sich für alleinerziehende Mütter keine Bildungsrelationen zum Partner beobachten lassen, werden sie mit einer weiteren Variable erfasst.

Das kulturelle Kapital im weiteren Sinne wird über den Besuch von Veranstaltungen aus dem Bereich der Hochkultur wie Oper, klassische Konzerte und Ausstellungen operationalisiert. Die entsprechende Frage hierzu wird im SOEP jedoch nicht in jedem Jahr gestellt. Da es sich bei diesen Aktivitäten um Indikatoren für das inkorporierte kulturelle Kapital der Eltern handelt und bei erwachsenen Personen diese Kapitalart über die Jahre hinweg als konstant angenommen werden kann, werden fehlende Angaben durch Werte des Vor- und vereinzelt auch des Vor-Vorjahres ergänzt.[42] Um zu kontrollieren, ob es die im Bourdieuschen Sinne hochkulturellen Aktivitäten sind, die sich auf die Leistungsfähigkeit auswirken und den Kindern einen entsprechenden Habitus vermitteln, der vom Bildungssystem positiv goutiert wird, werden zusätzlich Freizeitaktivitäten berücksichtigt, die sich i. d. R. nicht der Hochkultur zurechnen lassen. Hierbei handelt es sich um den Besuch von Kinos, Popkonzerten oder Tanzveranstaltungen. Die Häufigkeiten der Teilnahme an hoch- oder populärkulturellen Freizeitaktivitäten werden nach *mindestens einmal im Monat*, *seltener* und *nie* differenziert und nach Müttern und Vätern getrennt in Dummy-Variablen abgelegt.

Die soziale Stellung und damit der drohende Statusverlust (SV) wird mithilfe des Berufsprestiges nach Wegener (1988) operationalisiert. Diese Prestigeskala hat gegenüber anderen Berufsskalen den Vorteil, dass sie auf dem Reputationsansatz beruht, nach dem auf Basis von Bevölkerungsumfragen die Abstände des Ansehens verschiedener Berufe zueinander ermittelt werden. Bildungsabschlüsse und durchschnittliche Verdienste sind nicht Grundlage der Konstruktion wie dies bei den Skalen zum sozio-ökonomischen Status der Fall ist. Wenn beide Elternteile erwerbstätig sind, wird - wie auch schon bei der Bildung - der höhere Wert verwendet. Die Fälle, bei denen kein im Haushalt lebender Elter erwerbstätig ist oder

---

[42] Zwar werden auch 1984 entsprechende Freizeitaktivitäten erhoben, aber die damals verwendete Skala ist nicht vergleichbar mit der in den Folgejahren. Eltern, deren Kinder 1984 die Grundschule und 1985 eine Schulart der Sekundarstufe I besucht haben, werden deshalb die Freizeitwerte aus dem Jahr 1985 zugespielt.

keine auswertbare Berufsangabe vorliegt, werden, um eine größere Reduktion der Fallzahlen zu vermeiden, mit einer eigenen Dummy-Variablen erfasst.

3.4.2 Statistische Schätzmethoden für kategoriale Variablen

Im ersten Empirieteil ist die abhängige Variable dichotom. Sie hat den Wert eins, wenn im Anschluss an die Grundschule (bzw. an die schulartunabhängige Orientierungsstufe) das Gymnasium besucht wird, und den Wert null, wenn eine sonstige Schulart gewählt wird. Mithilfe logistischer Regressionsmodelle lässt sich die Wahrscheinlichkeit $p_1 = P(y=1)$ schätzen, mit der eine Person auf das Gymnasium wechselt (Long 1997: 34-83). Dabei ist die abhängige Variable aber nicht die Wahrscheinlichkeit p_1, sondern das logarithmierte Chancenverhältnis von Wahrscheinlichkeit zu Gegenwahrscheinlichkeit $L(y=1)$, kurz Log-Odd oder auch Logit genannt (vgl. Gleichung 1). Aus den geschätzten Logit-Koeffizienten lässt sich dann für jedes Kind die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs berechnen (vgl. Gleichung 2).

$$L(y=1) = \ln(\frac{p_1}{1-p_1}) = \alpha + \sum \beta_k x_k \qquad \text{(Gl. 1)}$$

$$p_1 = \frac{\exp(\alpha + \sum \beta_k x_k)}{1 + \exp(\alpha + \sum \beta_k x_k)} \qquad \text{(Gl. 2)}$$

Log-Odds $L(y=1) = \ln(\frac{p_1}{1-p_1})$
Logit-Koeffizienten: α , β_k
erklärende Variablen: x_k

Im zweiten Teil der Untersuchung hat die abhängige Variable drei Ausprägungen, weshalb sich multinomiale Logit-Modelle als Schätzverfahren anbieten (Long 1997: 148-168). Dabei werden zwei Gleichungen gleichzeitig geschätzt, zum einen für das logarithmierte Wahrscheinlichkeitsverhältnis des Übergangs in die Real- im Vergleich zur Hauptschule (vgl. Gleichung 3.1), zum anderen für das logarithmierte Wahrscheinlichkeitsverhältnis des Besuchs des Gymnasiums gegenüber der Hauptschule (vgl. Gleichung 3.2). Wird z. B. der Einfluss des Geschlechts auf die

gewählte Schulart untersucht, werden deshalb zwei getrennte Koeffizienten geschätzt. Mithilfe der Logit-Koeffizienten lassen sich wieder die Wahrscheinlichkeiten des Besuchs einer Schulart berechnen (vgl. Gleichungen 4.1, 4.2, 4.3).[43]

$$\ln(\frac{p_2}{p_1}) = \alpha_{21} + \sum \beta_{k,21} x_k \qquad \text{(Gl. 3.1)}$$

$$\ln(\frac{p_3}{p_1}) = \alpha_{31} + \sum \beta_{k,31} x_k \qquad \text{(Gl. 3.2)}$$

Log-Odds:	$\ln(\frac{p_2}{p_1}), \ln(\frac{p_3}{p_1})$	Mit den Alternativen (j):
Logit-Koeffizienten:	$\alpha_{21}, \alpha_{31}, \beta_{k,21}, \beta_{k,31}$	1 = Hauptschule 2 = Realschule
erklärende Variablen:	x_k	3 = Gymnasium

$$p_1 = \frac{1}{1 + \exp(\alpha_{21} + \sum \beta_{k,21} x_k) + \exp(\alpha_{31} + \sum \beta_{k,31} x_k)} \qquad \text{(Gl. 4.1)}$$

$$p_2 = \frac{\exp(\alpha_{21} + \sum \beta_{k,21} x_k)}{1 + \exp(\alpha_{21} + \sum \beta_{k,21} x_k) + \exp(\alpha_{31} + \sum \beta_{k,31} x_k)} \qquad \text{(Gl. 4.2)}$$

$$p_3 = \frac{\exp(\alpha_{31} + \sum \beta_{k,31} x_k)}{1 + \exp(\alpha_{21} + \sum \beta_{k,21} x_k) + \exp(\alpha_{31} + \sum \beta_{k,31} x_k)} \qquad \text{(Gl. 4.3)}$$

Problematisch an den multinomialen Logit-Modellen ist, dass sie nicht ganz einfach zu interpretieren sind. Ein positiver Logit-Koeffizient für das logarithmierte Verhältnis von p_2 zu p_1 bedeutet nicht zwangsläufig eine höhere Wahrscheinlichkeit von p_2, sondern nur, dass p_2 wahrscheinlicher ist als p_1. Aus demselben Grund bieten die in der Soziologie des Öfteren verwendeten „odds-ratios“ hier keine bessere

[43] Stehen nur zwei Alternativen zur Auswahl, reduzieren sich die beiden Gleichungen 3.1 und 3.2 auf nur eine, die mit Gleichung 1 identisch ist.

Darstellungsweise.[44] Deshalb werden die Ergebnisse teils grafisch, teils durch Einheitseffekte präsentiert. Die Berechnung von Einheitseffekten ist insbesondere dann sinnvoll, wenn das interessierende Merkmal mithilfe von 0-1-kodierten Variablen erfasst wird (Petersen 1985: 130f.). In diesen Fällen wird die Differenz der Wahrscheinlichkeiten bei Vorliegen und Nicht-Vorliegen eines Merkmals ausgewiesen:

$$p_j = P(y = j \mid x_1 = 1) - P(y = j \mid x_1 = 0), \quad \text{mit j = 1, 2, 3.}$$

Bei Modellen mit mehr als einer Kovariate bietet es sich an, dass die Variablen, die nicht unmittelbar miteinander verglichen werden, anteilig in die Berechnung der Wahrscheinlichkeiten eingehen. Im Fall von Dummy-Variablen kann der relative Anteil des Merkmals an der Untersuchungspopulation und im Fall von metrischen Variablen das arithmetische Mittel oder der Medianwert herangezogen werden:

$$p_j = P(y = j \mid x_1 = 1, x_2 = \bar{x}_2, \ldots x_k = \bar{x}_k) - P(y = j \mid x_1 = 0, x_2 = \bar{x}_2, \ldots x_k = \bar{x}_k),$$

mit j = 1, 2, 3.

3.5 Empirische Befunde zur Schulwahl

Die Darstellung der empirischen Befunde ist in zwei Abschnitte gegliedert: Zuerst werden die Ergebnisse des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Eintritt in das Gymnasium in Kapitel 3.5.1 beschrieben. Sie beziehen sich auf das gesamte Bundesgebiet. In dem dann folgenden Kapitel 3.5.2 beschränken sich die Analysen auf die Bundesländer, in denen den Kindern im direkten Anschluss an die Grundschule bzw. an die schulartunabhängige Orientierungsstufe die Schularten des „typisch westdeutschen“ dreigliedrigen Schulsystems zur Auswahl stehen. Hier liegt

---

[44] Bei den odds-ratios handelt es sich um das Verhältnis zweier „odds“ zueinander. Wenn z. B. der geschlechtsspezifische Zugang zum Gymnasium untersucht wird und 600 von 1000 Mädchen, aber nur 500 von 1000 Jungen diese Schulart wählen, dann beträgt das Verhältnis der beiden „odds“ (6/4 / 5/5) = 1,5. Somit ist die Chance, dass ein Mädchen auf das Gymnasium wechselt, 1,5-mal so hoch. Diese Angabe bezieht sich aber nicht auf das Verhältnis der Wahrscheinlichkeiten der Gymnasialbeteiligung von Mädchen und Jungen, denn das ist (6/10 / 5/10 =) 1,2. Die Differenz der beiden Wahrscheinlichkeiten - wie sie z. B. bei der Methode der Einheitseffekte ausgewiesen wird - beträgt 10 Prozentpunkte. Die Werte der odds-ratios sind von der Randverteilung unabhängig, denn wenn z. B. nur 6 von 1000 Mädchen und 5 von 1000 Jungen auf das Gymnasium gehen würden, hätten Mädchen immer noch eine 1,5-mal größere Chance, das Gymnasium zu besuchen. Die Differenz der Wahrscheinlichkeiten beträgt in diesem Fall aber nur noch 0,1 Prozentpunkte. Während die odds-ratios vermuten lassen, dass in beiden Fällen große geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung bestehen, legen die Differenzen zwischen den Wahrscheinlichkeiten dies für das zweite Beispiel nicht unmittelbar nahe. Hinzu kommt, dass die Interpretation von Einheitseffekten im Vergleich zu der von „odds-ratios“ leichter nachvollziehbar ist.

der Schwerpunkt der Interpretation auf den Übergängen in die Realschule und die Hauptschule, da der Eintritt in das Gymnasium in dem vorangehenden Kapitel bereits ausführlich besprochen wird.

3.5.1 Die erste Hürde für eine akademische Bildungskarriere: Der Eintritt in das Gymnasium

Um den Einfluss des Einkommens auf den Übergang in das Gymnasium zu untersuchen, werden drei Modelle geschätzt, deren Ergebnisse in Tabelle 3.3, Seite 116, festgehalten werden. Die Modelle enthalten ausschließlich Angaben zum bedarfsgewichteten, verfügbaren Haushaltseinkommen, aber jeweils in unterschiedlicher Spezifizierung. Für die einfachste Variante, das Haushaltseinkommen in linearer Form, wird ein positiver und hoch signifikanter Logit-Koeffizient geschätzt (vgl. Modell 1). Dies bedeutet, dass mit einer besseren finanziellen Haushaltssituation, der Übergang auf das Gymnasium wahrscheinlicher wird.

Im zweiten Modell werden die Einkommensangaben in logarithmierter Form verwendet. Bei dieser Modellierung wird angenommen, dass sich Differenzen im oberen Einkommensbereich weniger stark auf die Log-Odds auswirken als im unteren. Zum einen hat diese Spezifizierung den Vorteil, dass hiermit das Problem der Heteroskedastizität bei steigenden Einkommenswerten vermieden wird. Zum anderen ist dies im Sinne von Hypothese 5, wonach „ceiling effects“ für den Übergang auf das Gymnasium bestehen. In der Tat führt die Logarithmierung der Einkommensvariablen zu einer besseren Modellanpassung, denn der Log-Likelihood-Endwert fällt in Modell 2 deutlich höher aus als in Modell 1.

Im dritten Modell werden die Einkommensangaben mithilfe dreier sog. „spline“-Variablen berücksichtigt, wodurch eine deutlich flexiblere Schätzung möglich wird. Deshalb fällt der Log-Likelihood-Endwert im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Modellen größer aus. Mit dem Likelihood-Ratio-Test (LR-Test) kann formal geprüft werden, ob die neue Spezifierung gegenüber Modell 1 mehr Informationen enthält.[45] Die Durchführung des LR-Tests führt zu einem χ^2-verteilten Wert von 60,14 bei 2 Freiheitsgraden, weshalb diese Modellanpassung auf dem 1 %-

[45] Modell 1 ist Modell 3 hierarchisch untergeordnet. Denn wenn in Modell 3 die Restriktion eingeführt wird, dass alle drei Logit-Koeffizienten der „spline"-Variablen denselben Wert annehmen müssen,

Tab. 3.3: Das Haushaltseinkommen und der Übergang in das Gymnasium (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr				
linear	0,11			
	(0,01)**			
logarithmiert (ln)		2,06		
		(0,12)**		
spline 1 (... ≤ 10,6)			0,08	0,03
			(0,05)	(0,05)
spline 2 (10,6 < ... ≤ 17,3)			0,24	0,14
			(0,02)**	(0,02)**
spline 3 (... > 17,3)			0,05	0,03
			(0,01)**	(0,01)**
Schulabschluss der Eltern				
(Rk: mittlere Reife)				
ohne Abschluss				-1,77
				(0,37)**
Hauptschulabschluss				-0,97
				(0,11)**
(Fach-)Abitur				1,13
				(0,11)**
Konstante	-2,49	-6,27	-2,55	-1,58
	(0,11)**	(0,32)**	(0,51)**	(0,53)**
Log Likelihood				
Startwert	-1938,68	-1938,68	-1938,68	-1938,68
Endwert	-1761,87	-1747,24	-1731,80	-1560,70
Pseudo-R² (McFadden)	0,09	0,10	0,11	0,20
Fallzahl	3090	3090	3090	3090

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Niveau statistisch signifikant besser ist. Ein Gütevergleich zwischen Modell 3 und 2 kann mit dem LR-Test nicht durchgeführt werden, da die beiden Modelle in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Der um 15 Punkte höhere Log-Likelihood-Endwert in Modell 3 deutet aber darauf hin, dass hier die Verteilung der abhängigen Variable in der untersuchten Stichprobe besser abgebildet wird.

Bei Betrachtung der Koeffizienten in Modell 3 zeigt sich, dass der zum ersten „spline“ gehörende nicht signifikant von null verschieden ist. Demnach haben Einkommensdifferenzen im untersten Quartil keinen Einfluss auf den Übergang in

ergibt sich hieraus Modell 1. Deshalb ist ein Likelihood-Ratio-Test möglich, für den die Differenz der beiden LogLikelihood-Endwerte mit 2 multipliziert wird: $LR = 2*(LL_{cons}-LL_{full})$. Der Testwert ist χ^2-verteilt und die Freiheitsgrade der χ^2-Verteilung entsprechen der Anzahl der in dem erweiterten Modell zusätzlich geschätzten Koeffizienten.

das Gymnasium. Ein hoch signifikanter, positiver Logit-Koeffizient lässt sich hingegen für die Variable beobachten, die sich auf Einkommenszuwächse in den beiden mittleren Quartilen bezieht. An der obersten Quartilsgrenze beträgt der Einkommenseffekt bereits (0,24*(17,3-10,6)≈) 1,61. Der Koeffizient des dritten „splines“ ist ebenfalls positiv und hoch signifikant, fällt aber deutlich kleiner aus als der für den mittleren „spline“. Somit wirken sich Einkommenszuwächse auf den Eintritt in das Gymnasium hier schwächer aus.

In Abbildung 3.2, Seite 118, wird der Zusammenhang zwischen Einkommen und Übergang auf das Gymnasium grafisch veranschaulicht. Auf der x-Achse wird die Höhe des Einkommens,[46] auf der y-Achse die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs abgetragen. Die auf Basis von Modell 1 berechneten Wahrscheinlichkeiten werden mithilfe der kurzgestrichelten Kurve dargestellt. Demnach haben Kinder, die in einem sehr einkommensschwachen Haushalt leben, eine Wahrscheinlichkeit von gut 10 %, auf das Gymnasium zu wechseln. Dagegen haben Kinder aus Haushalten mit einem hohen Einkommenswert eine Wahrscheinlichkeit von ca. 90 %, diese Schulart zu wählen.

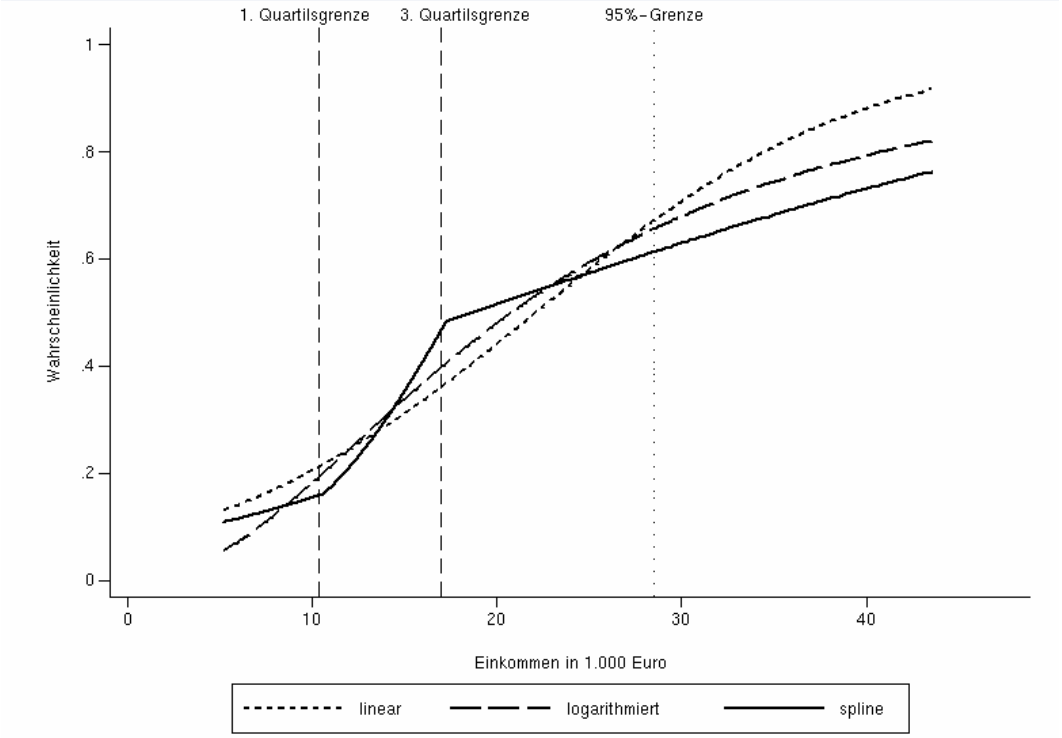
Die durchgezogene Linie repräsentiert den mithilfe von „splines“ geschätzten Zusammenhang von Einkommen und Schulwahl. Um die Logik der „splines“ besser zu verdeutlichen, werden in Abbildung 3.2 an der ersten und der dritten Quartilsgrenze der Einkommensverteilung zwei Senkrechten eingezeichnet. Die dritte Senkrechte dient lediglich zur Markierung der 95 %-Grenze dieser Verteilung, da die Einkommen im obersten Quartil sehr stark streuen. Anders als bei der linearen Spezifizierung (kurzgestrichelte Linie) haben Einkommensunterschiede im untersten Quartil keinen Einfluss auf den Übergang in das Gymnasium. Für Kinder aus dem mittleren Einkommensbereich lässt sich ein starker Anstieg feststellen, denn die Wahrscheinlichkeitskurve steigt von 16 % an der ersten bis auf 48 % an der dritten Quartilsgrenze. Ab der dritten Quartilsgrenze nimmt die Kurve dann deutlich langsamer zu.

Die langgestrichelte Kurve in Abbildung 3.2 basiert auf der Schätzung mit den logarithmierten Einkommensangaben. Ihr Verlauf ähnelt der zu Modell 1 zugehörigen Kurve. Im Vergleich zu dieser weist sie aber einen schwächeren

[46] In Abbildung 3.2 werden keine Wahrscheinlichkeitswerte für Einkommen ausgewiesen, die zum untersten oder obersten Prozent der stichprobenspezifischen Einkommensverteilung gehören.

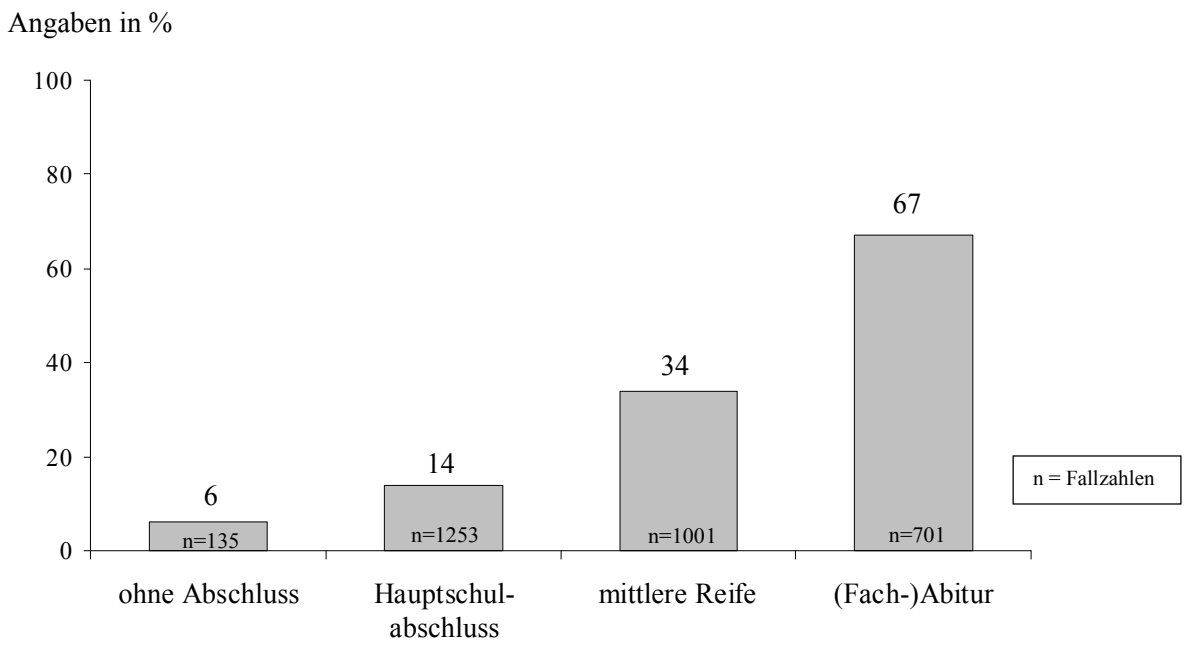
Einfluss für Einkommen im obersten Quartil auf und nähert sich stattdessen der aus Modell 3 berechneten Kurve an. Des Weiteren lässt sich aus der grafischen Abbildung erkennen, dass im zweiten Modell der Einfluss des Einkommens im unteren Segment überschätzt wird, da nach Modell 3 kein solcher Zusammenhang besteht.

Abb. 3.2: Die Wahrscheinlichkeit des Übergangs auf das Gymnasium in Abhängigkeit vom Haushaltseinkommen (basierend auf den Modellen 1 bis 3, Tab. 3.3, Seite 116)



Als nächstes wird untersucht, wie sich der Einfluss des Einkommens ändert, wenn für den höchsten schulischen Bildungsabschluss der Eltern kontrolliert wird. Bevor jedoch die aus einem multivariaten Modell stammenden Ergebnisse diskutiert werden, werden die Beteiligungsquoten der Kinder in Abhängigkeit vom Schulabschluss der Eltern besprochen. Aus Abbildung 3.3, Seite 119, lässt sich das aus vielen Studien bekannte Muster erkennen, dass mit zunehmender Bildung der Eltern, der Übertritt in das Gymnasium wahrscheinlicher wird. Verfügen die Eltern über keinen oder nur über den Abschluss an der Pflichtschule, besucht ihr Kind mit einer Wahrscheinlichkeit von 6 bzw. 14 % im Anschluss an die Grundschule das Gymnasium. Haben die Eltern hingegen die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife, beträgt die Wahrscheinlichkeit 67 %, auf diese Schulart zu wechseln.

Abb. 3.3: Die Übergangsquoten auf das Gymnasium nach dem höchsten schulischen Bildungsabschluss der Eltern

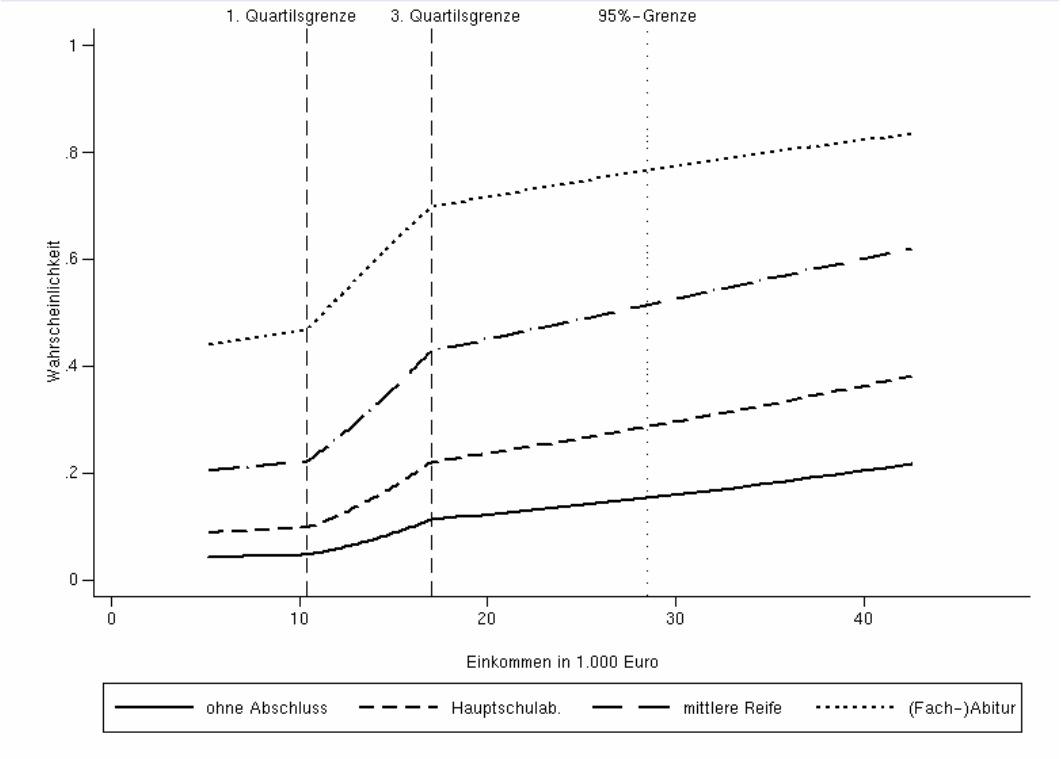


Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

In Modell 4, Tabelle 3.3, Seite 116, werden sowohl Einkommensangaben - und zwar in der Form, die nach den Modellen 1 bis 3 zur besten Modellanpassung geführt hat - als auch die schulische Bildung der Eltern berücksichtigt. Die Koeffizienten für den zweiten und den dritten „spline“ nehmen gegenüber Modell 3 jeweils um ca. 40 % ab, dennoch sind beide Effekte weiterhin hoch signifikant. Einkommensunterschiede im unteren Segment sind - wie auch schon in Modell 3 - ohne Bedeutung für den Übergang in das Gymnasium. Für die Variablen zum Bildungsabschluss der Eltern werden hoch signifikante Effekte ausgewiesen, die den in Abbildung 3.3 dargestellten Zusammenhang widerspiegeln.

Um die Bedeutung des Einkommens im Vergleich zur Schulbildung der Eltern für die Wahl des Gymnasiums zu veranschaulichen werden erneut Wahrscheinlichkeitskurven berechnet. Denn ein einfacher Vergleich der Koeffizienten ist hier nicht möglich, da die Bildung mithilfe von dichotomen und das Einkommen durch drei „abschnittsweise“ lineare Variablen erfasst werden. Die Wahrscheinlichkeitskurven werden in Abbildung 3.4, Seite 120, dargestellt, wobei für jedes Bildungsniveau der Eltern eine eigene Kurve abgetragen wird.

Abb. 3.4: Die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in das Gymnasium in Abhängigkeit von der Bildung und dem Einkommen der Eltern (basierend auf Modell 4, Tab. 3.3, Seite 116)



Die oberste Kurve repräsentiert die Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu gehen, wenn mindestens ein Elternteil über das (Fach-)Abitur verfügt. Nach einer kaum merklichen Zunahme der Kurve im untersten Einkommensviertel, steigt sie von der ersten bis zur dritten Quartilsgrenze stark an, im Anschluss daran nur noch schwach. Für Eltern mit einem formal niedrigeren Bildungsniveau ist der Verlauf der jeweiligen Wahrscheinlichkeitskurve sehr ähnlich. Da diese Kurven aber näher an der x-Achse liegen, haben ihre Kinder eine geringere Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs. Offensichtlich hat die Bildung der Eltern einen stärkeren Einfluss als das Haushaltseinkommen, denn selbst wenn Eltern mit einem Hauptschulabschluss über ein sehr hohes Haushaltseinkommen verfügen (würden), ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Kind auf das Gymnasium wechselt, immer noch geringer als bei einem Kind, dessen Eltern das (Fach-)Abitur und ein geringes Haushaltseinkommen haben.

Kinder, deren Eltern das (Fach-)Abitur haben und relativ einkommensstark sind, haben eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit, in das Gymnasium zu wechseln. Dies lässt sich sehr gut an der obersten Kurve in Abbildung 3.4 erkennen. Darüber hinaus kann

das Niveau der Kurve auch als eine Bestätigung für Hypothese 5 gesehen werden, wonach ein gewisser Prozentsatz an Kindern selbst dann nicht den Weg auf das Gymnasium schafft, wenn ihre Eltern über sehr hohe Einkommen verfügen.

Die Hypothesen 1 und 6 sehen in einem länger dauernden Schulbesuch eine Erhöhung der Bildungskosten. Deshalb schicken Eltern mit besseren finanziellen Ressourcen ihr Kind häufiger auf das Gymnasium. Nach Hypothese 7 sind es nicht die finanziellen Restriktionen, sondern die innerfamilialen Belastungen aufgrund von Niedrigeinkommen und Einkommensverlusten, die sich nachteilig auf die Leistungsentwicklung des Kindes auswirken. Auch nach Hypothese 9 hat Einkommen einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung; hier ist es aber die bessere materielle Ausstattung der Wohnung. Dagegen wird in Hypothese 8 behauptet, dass kein ursächlicher Zusammenhang zwischen Einkommen und Bildungsbeteiligung besteht, sondern beide das Ergebnis spezifischer Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern sind. Um diese konkurrierenden Aussagen zu überprüfen, werden im Folgenden Modelle mit Informationen aus der „Einkommensbiografie“ geschätzt.

Damit die Koeffizienten, die für Einkommensangaben aus verschiedenen Jahren geschätzt werden, besser miteinander verglichen werden können, werden nicht die in „splines“ transformierten, sondern die logarithmierten Angaben verwendet. Dadurch wird die Anzahl der Variablen niedrig gehalten. In diesen Modellen wird zusätzlich für die Bildung der Eltern kontrolliert, wobei angenommen wird, dass sie im Zeitverlauf konstant bleibt. Modell 5, Tabelle 3.4 auf Seite 122, enthält Einkommensangaben aus dem Jahr vor dem Eintritt in das gegliederte Schulsystem und aus dem vier Jahre davor, was bei den meisten Kindern dem Jahr der Einschulung entspricht. Da aber nicht für alle Kinder Angaben aus den Vorjahren vorliegen, reduziert sich die Fallzahl. In den meisten Fällen ist dies darauf zurückzuführen, dass die Kinder bereits einige Jahre alt waren, als die Eltern angefangen haben, an der Befragung des Sozio-oekonomischen Panels teilzunehmen. Zusätzliche Modelle, die nach Kindern mit und ohne Einkommensangaben aus vorangegangenen Jahren differenzieren, zeigen, dass der Einfluss des Vorjahreseinkommens in beiden Gruppen gleich groß ist (vgl. Tabelle A3.1 in Anhang 3).

Tab. 3.4: Die Einkommenssituation in verschiedenen Jahren und der Übergang in das Gymnasium (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Modell 5	**Modell 6**	**Modell 7**
Einkommen (in 1.000 €)			
im Vorjahr, ln	0,58		0,20
	(0,20)**		(0,25)
vor 4 Jahren, ln	0,83	1,31	0,92
	(0,21)**	(0,17)**	(0,28)**
vor 8 Jahren, ln			0,49
			(0,22)*
Gewinne (mind. 20%)		0,16	
		(0,15)	
Verluste (mind. 20%)		-0,28	
		(0,16)+	
Schulabschluss der Eltern			
(Rk: mittlere Reife)			
ohne Abschluss	-1,91	-1,94	-1,81
	(0,52)**	(0,52)**	(0,74)*
Hauptschulabschluss	-0,99	-1,00	-0,78
	(0,13)**	(0,13)**	(0,17)**
(Fach-)Abitur	1,23	1,23	1,46
	(0,14)**	(0,14)**	(0,18)**
Konstante	-4,37	-4,05	-4,96
	(0,48)**	(0,46)**	(0,67)**
Log Likelihood			
Startwert	-1270,32	-1270,32	-771,22
Endwert	-1007,83	-1009,53	-599,85
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,21	0,21	0,22
Fallzahl	2014	2014	1200

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Modell 5 weist für den Einkommenswert zum ungefähren Zeitpunkt der Einschulung einen stärkeren Logit-Effekt aus als für den zum Zeitpunkt der Entscheidung. Dies deutet darauf hin, dass früheres Einkommen wichtiger für den Übergang in das Gymnasium ist als aktuelles. Bei Beachtung der 95-prozentigen Konfindenzintervalle lässt sich feststellen, dass der Unterschied zwischen den beiden Logit-Koeffizienten nicht signifikant ist.

In Modell 6 werden die Auswirkungen des Einkommens von vor vier Jahren sowie relative Einkommensgewinne und -verluste in den Folgejahren überprüft. Obwohl angenommen werden könnte, dass eine verbesserte Einkommensposition eine geringere Bewertung der Kosten für weiterführende Bildung zur Folge hat, wirkt sich eine vorteilhafte Finanzentwicklung offenbar nicht auf den Übertritt in das

Gymnasium aus. Anders ist dies bei Einkommensverlusten, denn hier ist ein negativer und schwach signifikanter Effekt zu beobachten.[47] Dieses Ergebnis lässt sich im Sinne der Stress-Theorie interpretieren, wonach Einkommensverluste zu einer problembehafteten innerfamilialen Kommunikation führen und infolgedessen die Leistungsentwicklung und Bildungsbeteiligung des Kindes gehemmt wird.

Da aber nicht die Ursachen für die Einkommensverluste berücksichtigt werden, kann der beobachtete Effekt auch auf anderen Zusammenhängen beruhen wie z. B. auf den Auswirkungen einer Trennung der Eltern. Ein derartiges Ereignis könnte sowohl eine stressbedingte Hemmung der Leistungsentwicklung als auch eine Verschlechterung der Einkommenssituation zur Folge haben. Demnach wären Einkommensverluste nicht ursächlich für eine geringere Bildungsbeteiligung.

In Modell 7, Tabelle 3.4 auf Seite 122, wird zusätzlich zu den beiden bisherigen Einkommensangaben eine aus den ersten Lebensjahren des Kindes berücksichtigt. Für das aktuellste dieser drei Einkommen wird ein schwacher, nicht signifikanter Effekt geschätzt. Am stärksten und hoch signifikant ist der Koeffizient für die Variable, die Einkommensangaben ungefähr zum Zeitpunkt der Einschulung enthält, etwas schwächer ist er für die Variable mit Einkommenswerten aus den ersten Lebensjahren. Wenn der Zusammenhang zwischen dem Einkommen der Eltern und der Bildung der Kinder lediglich auf unbeobachteten Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern beruhen würde, wie dies in Hypothese 8 behauptet wird, sollten sich keine alterspezifischen Einkommenseffekte zeigen. Stattdessen deuten die Befunde eher darauf hin, dass entsprechend Hypothese 9 bei einem hohen Einkommen eine günstige Wohnsituation und eine anregungsreiche Lernumgebung vorliegt und dass sich dies insbesondere in den ersten Lebensjahren positiv auf die Leistungsentwicklung auswirkt. Bei den Schlussfolgerungen ist zu bedenken, dass die Einkommen aus mehreren Jahren sehr stark korrelieren. Dies könnte auch ein Grund dafür sein, dass die aktuellste Einkommensangabe statistisch nicht signifikant ist.

---

[47] Ein vergleichbarer Befund zeigt sich auch dann, wenn das Definitionskriterium für Einkommensgewinne und -verluste restriktiver gehandhabt wird und sich z. B. auf Veränderungen von mindestens 30 % bezieht (vgl. Modell A5 in Tabelle A3.2 in Anhang 3).

Tab. 3.5: Der langfristige Effekt des Einkommens auf den Übergang in das Gymnasium (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Modell 8	**Modell 9**	**Modell 10**
Einkommen (in 1.000 €)			
langfristiger Multiplikator			1,67
			(0,26)**
im Vorjahr, ln	1,00	0,15	
	(0,21)**	(0,33)	
vor 2 Jahren, ln		-0,25	-0,25
		(0,38)	(0,38)
vor 3 Jahren, ln		0,49	0,49
		(0,41)	(0,41)
vor 4 Jahren, ln		0,51	0,51
		(0,38)	(0,38)
vor 5 Jahren, ln		0,24	0,24
		(0,31)	(0,31)
vor 6 Jahren, ln		0,06	0,06
		(0,26)	(0,26)
vor 7 Jahren, ln		0,21	0,21
		(0,33)	(0,33)
vor 8 Jahren, ln		0,27	0,27
		(0,28)	(0,28)
Schulabschluss der Eltern			
(Rk: mittlere Reife)			
ohne Abschluss	-1,77	-1,76	-1,76
	(0,74)*	(0,75)*	(0,75)*
Hauptschulabschluss	-0,81	-0,75	-0,75
	(0,17)**	(0,17)**	(0,17)**
(Fach-)Abitur	1,55	1,42	1,42
	(0,18)**	(0,18)**	(0,18)**
Konstante	-3,42	-5,10	-5,10
	(0,57)**	(0,70)**	(0,70)**
Log Likelihood			
Startwert	-752,56	-752,56	-752,56
Endwert	-599,91	-588,45	-588,45
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,20	0,22	0,22
Fallzahl	1165	1165	1165

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Um ein detailliertes Bild zum Einfluss des Einkommens während der Kindheit auf die Bildungsbeteiligung zu bekommen werden Modelle mit Einkommensangaben aus acht Jahren geschätzt. Hierfür wird die Analysestichprobe auf Kinder beschränkt, die für alle Jahre gültige Angaben haben. Auf Basis dieser Stichprobe wird zunächst Modell 8, Tabelle 3.5, mit Informationen zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern und mit logarithmierten Einkommenswerten geschätzt, die sich auf das Jahr vor

Verlassen der Grundschule (bzw. der schulartunabhängigen Orientierungsstufe) beziehen. Selbst bei dieser starken Selektion spiegeln die Schätzungen den bereits ausführlich besprochenen Zusammenhang zwischen den Herkunftsvariablen und dem Übergang in die Sekundarstufe I wider.

Im Folgemodell werden Einkommensangaben aus weiteren sieben Jahren hinzugenommen. Die Koeffizienten schwanken über die Jahre hinweg unregelmäßig, und aufgrund der hohen Multikollinearität ist kein einzelner Logit-Koeffizient signifikant. Die Durchführung des LR-Tests legt aber den Schluss nahe, dass sich durch die Berücksichtigung früherer Einkommen die Modellgüte signifikant verbessert.[48]

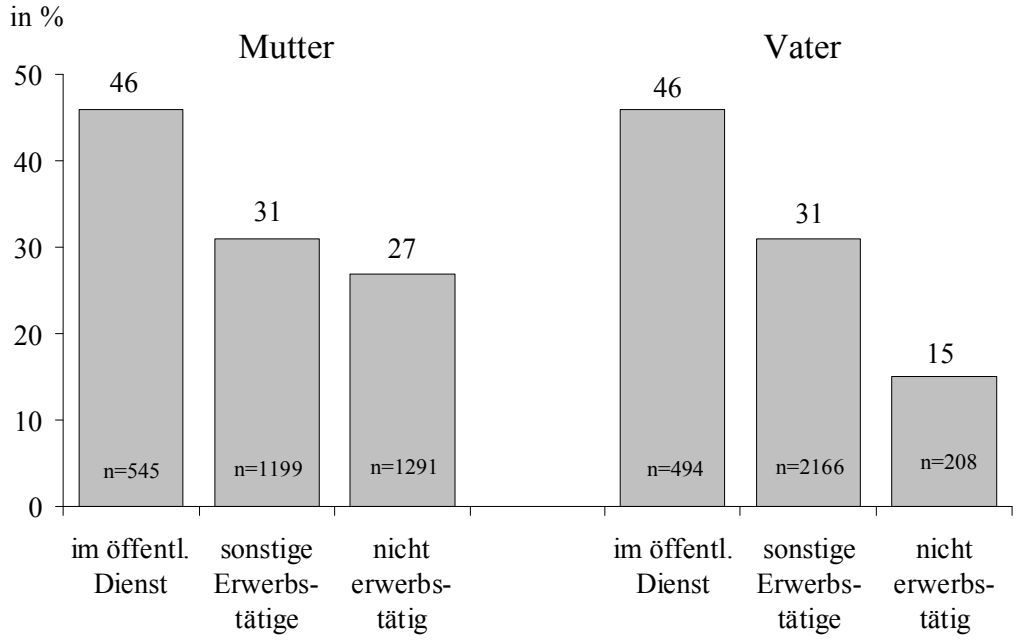
Mit Modell 10 wird der langfristige Effekt des Einkommens der Eltern auf den Übergang des Kindes in das Gymnasium bestimmt (für die Vorgehensweise siehe Kapitel 3.4.1). Der langfristige Effekt fällt mit einem Wert von 1,67 mehr als anderthalbmal so hoch aus wie der für das Einkommen aus dem Vorjahr in Modell 8. Hinzu kommt, dass sich die beiden Effekte signifikant von einander unterscheiden. Denn wenn mithilfe der jeweiligen Standardfehler die 95-prozentigen Konfindenzintervalle berechnet werden, liegt keiner der beiden Logit-Koeffizienten im Vertrauensbereich des anderen. Diese Befunde sind ein deutlicher Hinweis darauf, dass das Einkommen der Eltern einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung hat. Somit ist die Frage, ob die Kosten für Bildung bei der Schulwahl relevant sind, noch nicht beantwortet.

Nach dem Modell der Bildungswahl bewerten Eltern die sich aus dem Besuch des Gymnasiums ergebenden Zusatzkosten. Da sich diese Beurteilung auf die Zukunft bezieht, wird überprüft, ob sich die Arbeitsplatzsicherheit der Eltern und die Sorgen im Zusammenhang mit der eigenen wirtschaftlichen Situation auf den Übergang in das Gymnasium auswirken. Ein äußerst geringes Arbeitsmarktrisiko sowie stabile und teils steigende Einkommensaussichten haben Beschäftigte im öffentlichen Dienst und deshalb sollten - entsprechend Hypothese 6 - ihre Kinder auch häufiger auf das Gymnasium wechseln. Die in Abbildung 3.5, Seite 126, dargestellten Übergangsquoten nach dem Beschäftigungsverhältnis der Mutter und des Vaters

[48] Aus dem LR-Test ergibt sich ein Wert von [2*(-588,45-(-599,91))=] 22,9, was bei 7 Freiheitsgraden eine auf dem 1 %-Niveau signifikant bessere Modellanpassung anzeigt.

stützen diese Annahme. Wenn die Mutter im öffentlichen Dienst angestellt oder verbeamtet ist, geht ihr Kind mit einer Wahrscheinlichkeit von 46 % auf das Gymnasium. Ist sie in einem anderen Bereich erwerbstätig, beträgt die Wahrscheinlichkeit nur 31 %. Für im öffentlichen Dienst und für sonstige erwerbstätige Väter fallen die Übergangsquoten in das Gymnasium gleich hoch aus.

Abb. 3.5: Die Übergangsquoten auf das Gymnasium nach der Beschäftigung der Eltern im öffentlichen Dienst



Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Als dritte Gruppe werden die Nicht-Erwerbstätigen betrachtet. Kinder von nicht erwerbstätigen Müttern haben eine nur geringfügig niedrigere Quote als die, deren Mütter außerhalb des öffentlichen Diensts erwerbtätig sind (27 zu 31 %). Ist der Vater hingegen nicht erwerbstätig, beträgt die Übergangswahrscheinlichkeit aber nur noch 15 %. Die Differenzen in der Schulwahl zwischen nicht erwerbstätigen Müttern und Vätern beruhen auf der unterschiedlichen Zusammensetzung dieser Gruppe, da zwei Drittel der hierzu gehörenden Väter arbeitslos sind, aber nur ein Siebtel der Mütter.

Mit den Modellen 11 und 12, Tabelle 3.6 auf der nächsten Seite, wird geprüft, ob die Beschäftigung im öffentlichen Dienst einen eigenständigen Effekt hat, wenn gleichzeitig für die Bildung der Eltern und ihr Einkommen kontrolliert wird. Für im öffentlichen Dienst Tätige wird sowohl in dem Modell mit Angaben zur Mutter als

Tab. 3.6: Die wirtschaftliche Perspektive der Familie und der Übergang in das Gymnasium (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Mutter Modell 11	**Vater Modell 12**	**Mutter Modell 13**	**Vater Modell 14**
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr				
spline 1 (... ≤ 10,6)	0,03	0,07	0,02	0,09
	(0,05)	(0,07)	(0,05)	(0,07)
spline 2 (10,6 < ... ≤ 17,3)	0,15	0,13	0,13	0,13
	(0,02)**	(0,02)**	(0,02)**	(0,02)**
spline 3 (... > 17,3)	0,03	0,03	0,03	0,03
	(0,01)**	(0,01)**	(0,01)**	(0,01)**
öffentlicher Dienst				
(*Rk: sonstige Erwerbstätige*)				
öffentlicher Dienst	0,31	0,32		
	(0,12)**	(0,12)**		
nicht erwerbstätig	0,18	-0,34		
	(0,10)+	(0,22)		
wirtschaftliche Sorgen				
(Rk: keine Sorgen)				
einige Sorgen			-0,19	-0,14
			(0,11)+	(0,11)
große Sorgen			-0,35	-0,27
			(0,14)*	(0,14)+
Schulabschluss der Eltern				
(Rk: mittlere Reife)				
ohne Abschluss	-1,71	-1,65	-1,80	-1,69
	(0,37)**	(0,38)**	(0,38)**	(0,38)**
Hauptschulabschluss	-0,93	-0,94	-0,99	-0,96
	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)**
(Fach-)Abitur	1,12	1,12	1,11	1,16
	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)**
Konstante	-1,69	-1,94	-1,26	-2,01
	(0,54)**	(0,74)**	(0,54)*	(0,73)**
Log Likelihood				
Startwert	-1907,64	-1806,23	-1928,33	-1805,79
Endwert	-1530,08	-1441,64	-1546,68	-1440,65
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,20	0,20	0,20	0,20
Fallzahl	3035	2868	3071	2865

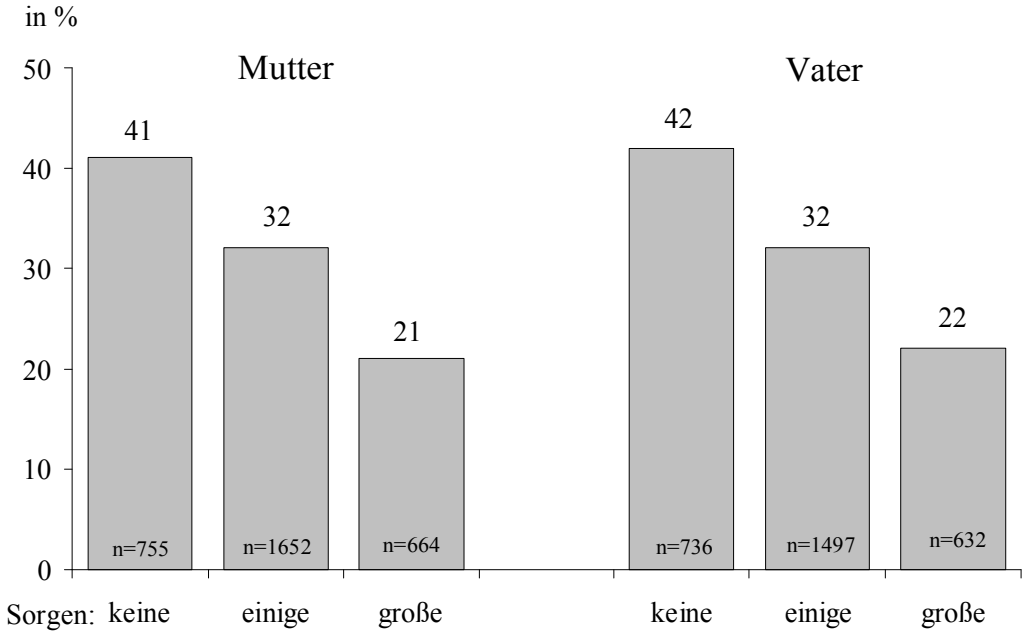
Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

auch in dem mit Angaben zum Vater ein positiver und hoch signifikanter Koeffizient ausgewiesen. Folglich wechseln ihre Kinder mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in das Gymnasium als die Kinder, deren Eltern in einem anderen Bereich erwerbstätig sind. Diese Befunde stützen die Hypothesen 1 und 6, wonach Kosten für die Schulwahl relevant sind. Des Weiteren lässt sich für nicht erwerbstätige Mütter ein

schwach signifikanter Effekt beobachten, der auf eine höhere Wahrscheinlichkeit des Übertritts in das Gymnasium hinweist. Bei nicht erwerbstätigen Vätern ist der Effekt hingegen - wie auch schon in der bivariaten Betrachtung - negativ, jedoch nicht signifikant.

Als weiterer Indikator für die finanziellen Zukunftserwartungen werden die Sorgen im Zusammenhang mit der eigenen wirtschaftlichen Situation verwendet. Aus Abbildung 3.6 lässt sich erkennen, dass die nach Sorgen differenzierten Übergangsquoten in das Gymnasium bei Müttern und Vätern nahezu identisch sind.[49] Haben die Eltern keine Sorgen in diesem Bereich, geht ihr Kind zu 41 bzw. 42 % auf das Gymnasium, bei einigen Sorgen zu 32 % und bei großen zu 21 bzw. 22 %.

Abb. 3.6: Die Übergangsquoten auf das Gymnasium nach den Sorgen der Eltern bezüglich der eigenen wirtschaftlichen Situation



Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Wie in den Modellen 13 und 14 in Tabelle 3.6 auf Seite 127 zu sehen ist, bleibt der negative Zusammenhang zwischen den Sorgen und dem Übertritt in das Gymnasium in den multivariaten Analysen bestehen. Bei Müttern sind die Effekte jedoch etwas stärker ausgeprägt als bei Vätern, bei denen lediglich die Variable zu großen Sorgen - und auch nur auf dem 10 %-Niveau – signifikant ist. Die negativen Auswirkungen der großen Sorgen auf Übergänge in das Gymnasium könnten einerseits ein weiterer

[49] In zwei Dritteln der Fälle geben beide Elter das gleiche Sorgenniveau an. In weniger als zwei Prozent der Fälle berichtet ein Elter von großen und das andere von gar keinen Sorgen.

Beleg dafür sein, dass Eltern die zukünftige Finanzsituation abschätzen und dass Kosten somit bei der Bildungswahl relevant sind, andererseits könnten diese Befunde ebenso die Stress-Hypothese stützen. Dies hängt davon ab, ob die Sorgen eher gegenwarts- oder eher zukunftsbezogen geäußert werden.

Der Frage, ob sich durch Einkommen verursachte familiale Belastungen negativ auf die Bildungsbeteiligung auswirken, wird anhand der von der Mutter berichteten Zufriedenheit mit dem Haushaltseinkommen untersucht.[50] Wenn das Schätzmodell die subjektive Bewertung der Mutter und die Variablen zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern enthält, wird ein hoch signifikanter, positiver Koeffizient ausgewiesen: Je zufriedener die Mutter mit dem Einkommen ist, desto eher wechselt ihr Kind in das Gymnasium (vgl. Modell 15, Tabelle 3.7, Seite 130). Wenn aber zusätzlich das logarithmierte, verfügbare Haushaltseinkommen in die Schätzung aufgenommen wird,[51] hat die subjektive Bewertung keinen Einfluss mehr (vgl. Modelle 16).

Die Unzufriedenheit der Mutter mit dem Einkommen könnte langfristige Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung haben, da Kinder in jüngeren Jahren z. B. stärker auf stressverursachte Verhaltensweisen der Mutter reagieren. Deshalb wird ein Modell geschätzt, das vier Jahre zurückliegende Zufriedenheitsangaben enthält. Bei gleichzeitiger Berücksichtigung des „objektiven“ Einkommens und seiner subjektiven Bewertung erweist sich der Koeffizient der Zufriedenheitsvariable erneut als nicht-signifikant (vgl. Modell 17, Tabelle 3.7).[52] Die Befunde können Hypothese 6, wonach Niedrigeinkommen oder Einkommensverluste zu innerfamilialen Stress führen und damit die Leistungsentwicklung des Kindes behindern, nicht stützen.

---

[50] Modellschätzungen, in denen Zufriedenheitsangaben des Vaters berücksichtigt werden, führen zu vergleichbaren Ergebnissen. Sie werden jedoch nicht gesondert ausgewiesen.

[51] Hier werden Einkommensangaben abermals in logarithmierter Form verwendet, da in dieser Modellgruppe Informationen vorangegangener Jahre enthalten sind und dies zu geringeren Fallzahlen führt.

[52] Analysen mit Zufriedenheitsangaben der Mutter aus den allerersten Lebensjahren des Kindes können ebenfalls keinen eigenständigen Einfluss der subjektiven Bewertung der Finanzsituation feststellen (vgl. Modell A6 in Tabelle A3.2 in Anhang 3).

Tab. 3.7: Die Bewertung der Einkommenssituation und der Übergang in das Gymnasium (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Modell 15	Modell 16	Modell 17
Zufriedenheit mit HH-Einkommen			
im Vorjahr	0,10	0,03	
	(0,02)**	(0,02)	
vor 4 Jahren			0,03
			(0,03)
Einkommen (in 1.000 €)			
im Vorjahr, ln		1,12	
		(0,13)**	
vor 4 Jahren, ln			1,18
			(0,18)**
Schulabschluss der Eltern			
(Rk: mittlere Reife)			
ohne Abschluss	-2,09	-1,80	-1,96
	(0,37)**	(0,37)**	(0,52)**
Hauptschulabschluss	-1,19	-0,98	-1,03
	(0,11)**	(0,11)**	(0,13)**
(Fach-)Abitur	1,34	1,14	1,29
	(0,11)**	(0,11)**	(0,14)**
Konstante	-1,28	-3,87	-3,94
	(0,14)**	(0,34)**	(0,44)**
Log Likelihood			
Startwert	-1931,79	-1931,79	-1259,35
Endwert	-1596,17	-1558,52	-997,46
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,17	0,19	0,21
Fallzahl	3078	3078	2001

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Nachdem ausführlich die Auswirkungen des Einkommens auf den Übergang in das Gymnasium besprochen worden sind, widmen sich die nun folgenden Abschnitte dem kulturellen Kapital der Eltern. Dazu werden nach Müttern und Vätern getrennte Modellschätzungen mit fast allen bisher besprochenen Merkmalen durchgeführt. Unberücksichtigt bleiben die Zufriedenheit mit dem Haushaltseinkommen, für die kein eigenständiger Einfluss beobachtet werden konnte, und die Erwerbstätigkeit im öffentlichen Dienst, da besonders bei Vätern häufig fehlende Werte zum Berufsprestige und zum Beschäftigungsstatus gemeinsam auftreten. Zusätzlich wird das Geschlecht des Kindes in die Schätzungen aufgenommen. Dabei zeigt sich in den Modellen 18 bis 21, Tabelle 3.8, Seite 131, der in der Literatur gut dokumentierte Effekt: Mädchen wechseln häufiger auf das Gymnasium als Jungen.

Tab. 3.8: Der Einfluss des Einkommens, des kulturellen Kapitals und des Berufsprestiges der Eltern auf den Übergang in das Gymnasium (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Mutter Modell 18	**Mutter Modell 19**	**Vater Modell 20**	**Vater Modell 21**
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr				
spline 1 (... ≤ 10,6)	0,01	-0,00	0,07	0,05
	(0,06)	(0,06)	(0,07)	(0,07)
spline 2 (10,6 < ... ≤ 17,3)	0,12	0,09	0,12	0,10
	(0,02)**	(0,02)**	(0,02)**	(0,02)**
spline 3 (... > 17,3)	0,02	0,01	0,03	0,02
	(0,01)*	(0,01)	(0,01)**	(0,01)
wirtschaftliche Sorgen				
(Rk: keine Sorgen)				
einige Sorgen	-0,20	-0,15	-0,16	-0,11
	(0,11)+	(0,11)	(0,11)	(0,11)
große Sorgen	-0,31	-0,22	-0,28	-0,20
	(0,14)*	(0,15)	(0,15)+	(0,15)
Schulabschluss der Eltern				
(Rk: mittlere Reife)				
ohne Abschluss	-1,68	-1,47	-1,76	-1,52
	(0,39)**	(0,39)**	(0,38)**	(0,39)**
Hauptschulabschluss	-1,02	-0,89	-1,07	-0,93
	(0,12)**	(0,12)**	(0,13)**	(0,13)**
(Fach-)Abitur	1,14	0,90	1,21	0,93
	(0,12)**	(0,13)**	(0,12)**	(0,13)**
Bildungsunterschiede				
(*Rk: gleiches Niveau)*				
Mutter niedrigeres Niveau	-0,46	-0,40	-0,49	-0,42
	(0,13)**	(0,13)**	(0,13)**	(0,13)**
Vater niedrigeres Niveau	-0,44	-0,29	-0,43	-0,27
	(0,13)**	(0,13)*	(0,13)**	(0,13)*
Mutter ohne Partner	-0,12	-0,10		
	(0,20)	(0,20)		
Hochkulturelle Aktivitäten *(Rk: nie)*				
manchmal	0,52	0,47	0,24	0,18
	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)*	(0,11)
monatlich	0,83	0,73	0,44	0,35
	(0,18)**	(0,18)**	(0,20)*	(0,20)+
Populärkulturelle Aktivitäten *(Rk: nie)*				
manchmal	0,15	0,15	0,26	0,27
	(0,12)	(0,12)	(0,12)*	(0,12)*
monatlich	0,02	0,03	-0,05	-0,05
	(0,16)	(0,16)	(0,16)	(0,16)
Berufsprestige der Eltern				
linear		0,01		0,01
		(0,00)**		(0,00)**
ohne gültigen Prestige-Wert		0,43		0,51
		(0,24)+		(0,26)+
Geschlecht: Mädchen	0,41	0,42	0,38	0,38
	(0,09)**	(0,09)**	(0,09)**	(0,09)**
Konstante	-1,55	-2,06	-1,96	-2,56
	(0,58)**	(0,61)**	(0,74)**	(0,76)**
Log Likelihood				
Startwert	-1926,42	-1926,42	-1800,85	-1800,85
Endwert	-1502,96	-1486,71	-1406,92	-1388,70
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,22	0,23	0,22	0,23
Fallzahl	3068	3068	2858	2858

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Die Hypothesen 3 und 10 betonen den Einfluss der Bildung der Eltern auf die Leistungsentwicklung des Kindes, wobei die erste stärker auf die formale Bildung der Eltern zielt, die zweite den hochkulturellen Aktivitäten der Eltern einen darüber hinausgehenden, sehr wichtigen Einfluss zuschreibt. Wie auch in den vorangegangen Modellen lässt sich ein starker Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und dem Übergang auf das Gymnasium erkennen. Zusätzlich zeigt sich in Modell 18, Tabelle 3.8, Seite 131, dass wenn ein Elter einen niedrigern Abschluss als sein Partner hat, die Chancen für den Eintritt in das Gymnasium sinken. Für Mütter, die keinen Partner haben, also allein erziehend sind, lässt sich kein zusätzlicher Effekt gegenüber bildungsgleichen Eltern feststellen.

Über die formalen Bildungsabschlüsse hinaus erweisen sich die Variablen als einflussreich, die Praktiken aus dem Bereich der Hochkultur erfassen: der Besuch von Oper, klassischen Konzerten und Ausstellungen. Wenn die Mutter manchmal an solchen Veranstaltungen teilnimmt, geht damit im Vergleich zu denen, die dies nie tun, eine höhere Wahrscheinlichkeit einher, dass das Kind auf das Gymnasium wechselt. Noch stärker fällt der Effekt aus, wenn die Mutter mindestens einmal im Monat Veranstaltungen dieser Art besucht. Um zu prüfen, ob sich andere außerhäusige Aktivitäten der Eltern in gleicher Weise auswirken, wird für den Besuch von Veranstaltungen wie Kino, Popkonzerte oder Tanzveranstaltungen kontrolliert. Zwischen der Teilnahme der Mutter an diesen Veranstaltungen und dem Übertritt in das Gymnasium lässt sich kein Zusammenhang beobachten. Dies unterstreicht die Bedeutung des hochkulturellen Kapitals der Mutter für die Bildungsbeteiligung des Kindes.

In Modell 20, Tabelle 3.8, wird untersucht, wie sich dieselben Aktivitäten auswirken, wenn der Vater sie ausübt. Auch hier lassen sich signifikante Effekte für die Variablen zum Besuch hochkultureller Veranstaltungen feststellen. Die Logit-Koeffizienten fallen aber nur halb so hoch aus und die Signifikanzwerte sind etwas schwächer als in dem Modell, das entsprechende Angaben der Mutter enthält. Da Mütter auch heute noch i. d. R. mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen als Väter, dürfte ihr kulturelles Kapital einen gewichtigeren Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben. Des Weiteren wird in Modell 20 ein auf dem 5 %-Niveau signifikanter und positiver Koeffizient für Väter ausgewiesen, die gelegentlich populärkulturelle Veranstaltungen besuchen. Für die monatliche Teilnahme hieran lässt sich jedoch kein statistisch signifikanter Koeffizient feststellen. Insgesamt

gesehen geben die für den Vater beobachteten Effekte im Vergleich zu denen der Mutter ein weniger klares Bild ab.

Entsprechend den Theorien der Bildungswahl sind Eltern an der Vermeidung eines Statusverlusts interessiert. Nach den Schichttheorien bestimmt sich der soziale Status nicht nur anhand von Einkommen und Bildung, sondern auch des Berufsprestiges. Deshalb wird zusätzlich untersucht, welchen Einfluss das Berufsprestige auf den Übertritt in das Gymnasium hat. Ein Vergleich der singulären Erklärungskraft des Einkommens einerseits und des Berufsprestige andererseits führt zu dem Ergebnis, dass letzteres die in der Stichprobe vorliegende Verteilung der Übergänge auf das Gymnasium viel besser abbildet (vgl. die Log-Likelihood-Endwerte von Modell 3 in Tabelle 3.3 auf Seite 116 und von Modell A7 in Tabelle A3.3 in Anhang 3).

Die Hinzunahme des Berufsprestiges in die Modellbildung verringert die Signifikanz von einigen Koeffizienten, die sich auf Variablen zur ökonomischen Situation beziehen (vgl. Modell 18 mit 19 und Modell 20 mit 21 auf Seite 131). Demnach haben Einkommenszuwächse im obersten Quartil und Sorgen zur eigenen wirtschaftlichen Entwicklung keine Einflüsse mehr auf den Übergang in das Gymnasium. Dies könnte einerseits von der hohen Korrelation zwischen dem Berufsprestige und dem Einkommen herrühren, andererseits auf einen starken eigenständigen Effekt des Berufsprestiges hindeuten. Immerhin führt die Aufnahme der beiden Variablen zum Berufsprestige sowohl bei dem Modell für die Mutter als auch bei dem für den Vater zu einer auf dem 1 %-Niveau signifikant besseren Modellanpassung.[53]

Modell 19 zeigt - und in gleicher Weise auch Modell 21 -, dass die Wahrscheinlichkeit umso größer ist, dass ein Kind im Anschluss an die Grundschule auf das Gymnasium wechselt, je höher das Berufsprestige der Eltern ist. Für einige Eltern liegen aber keine Angaben zum Berufsprestige vor. In fast allen Fällen sind dies Haushalte, in denen allein erziehende Mütter oder beide Elternteile nicht erwerbstätig sind. Für die Variable, die diese Haushalte kennzeichnet, wird ein positiver Logit-Koeffizient von 0,43 ausgewiesen, was als starker Effekt erscheinen mag. Zu bedenken ist aber, dass der niedrigste Wert auf der Magnitude-Prestige-

[53] Der LR-Test beträgt für den Vergleich der Modelle 19 und 18 $\chi^2 = 32{,}50$ sowie für den der Modelle 21 und 20 $\chi^2 = 36{,}44$ mit jeweils 2 Freiheitsgraden.

Skala 30 ist. Somit ergibt sich für ein Kind, dessen Eltern der niedrigste Prestige-Wert zugeordnet wird, ein Logit-Effekt von (30*0,01=) 0,30. Kinder, deren Eltern einen - gemessen an der hier untersuchten Stichprobe - mittleren oder durchschnittlichen Prestigewert haben, weisen bereits einen Effekt von (53,2*0,01≈) 0,53 bzw. (62,67*0,01≈) 0,63 auf. Der Koeffizient der Variable „ohne gültigen Prestigewert“ ist folglich in seiner Stärke vergleichbar mit den Effekten, die sich für Haushalte mit niedrigem Berufsprestige beobachten lassen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Kind mit einer größeren Wahrscheinlichkeit im Anschluss an die Grundschule (bzw. die schulartunabhängige Orientierungsstufe) das Gymnasium besucht, je besser die finanzielle Situation, je größer das kulturelle Kapital und je höher das berufliche Prestige der Eltern ist. Hinter diesen Zusammenhängen verbergen sich aber viele Feinheiten. Eine dem Haushalt zusätzlich zur Verfügung stehende Geldmenge wirkt sich nicht unabhängig von der bisherigen Einkommenshöhe auf die Schulwahl aus. Besonders stark sind die Effekte im mittleren Bereich der Einkommensverteilung, während sich im unteren Bereich keine beobachten lassen. Des Weiteren haben Einkommen aus früheren Jahren eine größere Bedeutung für die Schulwahl als gegenwärtiges. Untersuchungen mit Angaben zur Beschäftigung im öffentlichen Dienst legen den Schluss nahe, dass eine hohe Beschäftigungsgarantie die Chancen des Gymnasialbesuchs erhöhen. Die Analysen zu Einkommensverlusten und die subjektive Bewertung der Einkommenssituation liefern bisher keine eindeutigen Belege für die Stresstheorie. Im Vergleich zur Finanzsituation des Haushalts hat die Bildung der Eltern einen deutlich stärken Einfluss auf den Übergang in das Gymnasium. Hier wirkt sich aber nicht nur die formale Schulbildung der Eltern, sondern auch ihr kulturelles Kapital im weiteren Sinne aus, das über den Besuch von Oper, Theater und Ausstellungen gemessen wird.

Die folgenden Untersuchungen widmen sich insbesondere den Kindern, die nicht auf das Gymnasium gehen. Dabei wird nach Übergängen auf die Hauptschule und die Realschule differenziert, da die dort erreichbaren Abschlüsse unterschiedlich verwertbar sind.

3.5.2 Eine differenzierte Betrachtung von Übergängen in Haupt- und Realschule

Die weiteren Analysen konzentrieren sich auf die Bundesländer, in denen nach der Grundschulzeit die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium zur Auswahl stehen. Dies hat zur Folge, dass nur noch das Übergangsverhalten von Kindern untersucht wird, die in Westdeutschland leben. Wie bereits in Kapitel 3.4.1 dargelegt bleiben auch Kinder aus Bayern und Hamburg unberücksichtigt. Im Zuge dieser Selektion sinkt die Zahl der beobachteten Fälle um über ein Drittel auf 1.940.

Da bei den folgenden Analysen drei verschiedene Übergänge in die Sekundarstufe I betrachtet werden, werden mithilfe von multinomialen Logit-Modellen jeweils zwei Gleichungen gleichzeitig geschätzt. Die hieraus gewonnen Ergebnisse werden in zwei Spalten nebeneinander dargestellt: in der linken Spalte stehen die Logit-Koeffizienten für das Verhältnis der Besuchswahrscheinlichkeiten von Real- zu Hauptschule und in der rechten für das Verhältnis von Gymnasium zu Hauptschule.

In die erste Modellschätzung werden nur Angaben zum Haushaltseinkommen und zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern aufgenommen. Da aus den im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Analysen zum Übergang auf das Gymnasium ersichtlich wird, dass eine Einkommensspezifizierung mit „splines“, also mit Variablen, die das Einkommen abschnittsweise linear erfassen, zu einer deutlich besseren Modellanpassung führt, wird sie auch hier verwendet. Die Ergebnisse der Schätzung sind in Modell 22, Tabelle 3.9 auf Seite 136, festgehalten. Für das Verhältnis von Realschule zu Hauptschule wird nur für eine der drei Einkommensvariablen ein signifikanter Logit-Koeffizient ausgewiesen, nämlich für einkommensschwache Haushalte. Je besser deren Finanzsituation ist, desto öfter wird die Realschule im Verhältnis zur Hauptschule besucht. Für Kinder aus allen anderen Einkommenssegmenten lässt sich aber kein weiterer Effekt beobachten. Für das Verhältnis von Gymnasium zu Hauptschule werden für die zweite und dritte Einkommensvariable signifikante und positive Effekte geschätzt, wobei der für Kinder aus einkommensstarken Haushalten lediglich auf dem 10 %-Niveau signifikant ist.

Tab. 3.9: Das Haushaltseinkommen und der Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium (Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle)

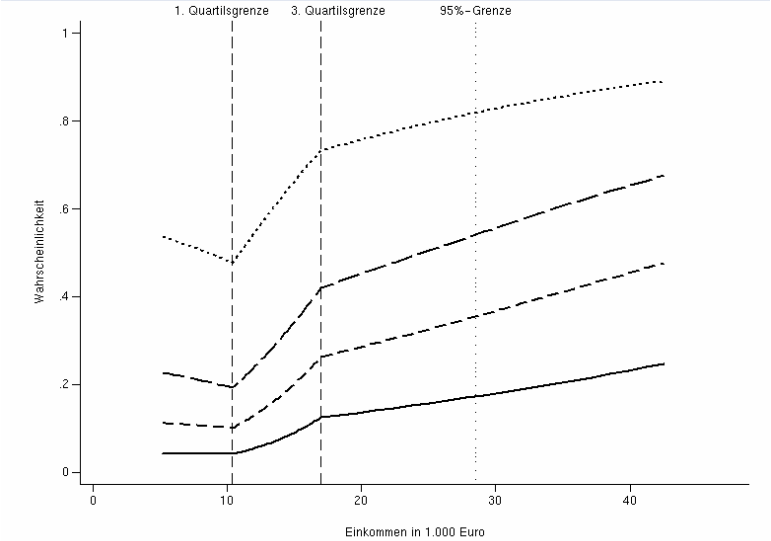
	Modell 22	
	RS/HS	GY/HS
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr		
spline 1 (... ≤ 10,40)	0,10	0,03
	(0,05)*	(0,06)
spline 2 (10,40 < ... ≤ 16,99)	0,03	0,18
	(0,03)	(0,03)**
spline 3 (... > 16,99)	-0,02	0,03
	(0,02)	(0,02)+
Schulabschluss der Eltern		
(Rk: mittlere Reife)		
ohne Abschluss	-1,87	-2,31
	(0,30)**	(0,42)**
Hauptschulabschluss	-0,79	-1,09
	(0,15)**	(0,16)**
(Fach-)Abitur	0,25	1,48
	(0,23)	(0,20)**
Konstante	-0,98	-0,92
	(0,53)+	(0,65)
Log Likelihood		
Startwert	-2103,26	
Endwert	-1773,42	
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,16	
Fallzahl	1946	

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; + $\alpha < 0.10$.
Abkürzungen: *Rk* = Referenzkategorie; HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

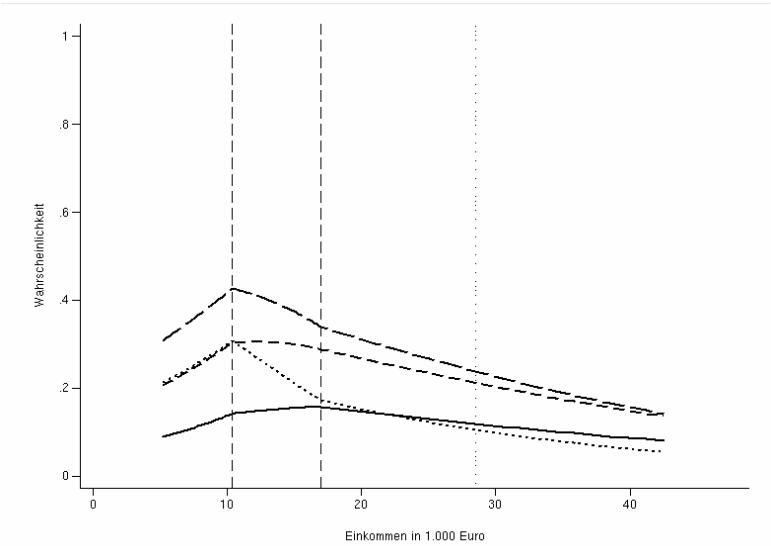
Um zu veranschaulichen, wie sich Einkommen und Bildung der Eltern auf die Schulwahl auswirken, und um die Stärke ihres Einflusses besser vergleichen zu können, werden Wahrscheinlichkeitskurven berechnet und in den Abbildungen 3.7a bis 3.7c auf Seite 137 dargestellt. Abbildung 3.7a gibt die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs wieder und ist vergleichbar mit der bereits in Kapitel 3.5.1 besprochenen Abbildung 3.4. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto eher wechselt das Kind auf das Gymnasium. Einkommensdifferenzen im untersten Quartil wirken sich nicht, im mittleren Bereich hingegen stark aus. Im Vergleich zu Kindern aus dem mittleren Einkommenssegment haben die aus dem oberen zwar eine höhere Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu wechseln, bei ihnen wirkt sich aber jede dem Haushalt zusätzlich zur Verfügung stehende Geldmenge weniger stark auf die Wahl dieser Schulart aus.

Abb. 3.7: Der Eintritt in das dreigliedrige Schulsystem in Abhängigkeit von dem Einkommen und der Bildung der Eltern (basierend auf Modell 22, Tab 3.9)

3.7a in das Gymnasium



3.7b in die Realschule



3.7c in die Hauptschule

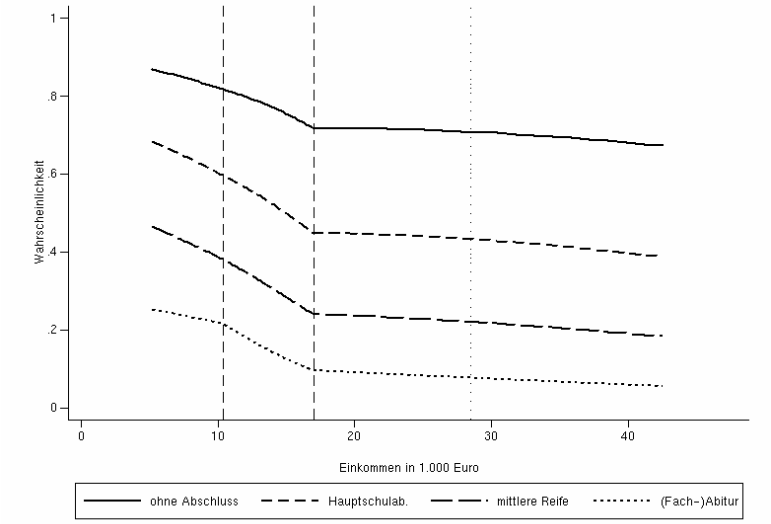


Abbildung 3.7b auf Seite 137 stellt den Eintritt in die Realschule dar. Hier lassen sich auf den ersten Blick zwei Besonderheiten erkennen: Erstens sind die Wahrscheinlichkeitskurven weder monoton steigend noch monoton fallend und zweitens weisen sie geringere Abstände zueinander auf als die Kurven in den Abbildungen 3.7a und 3.7c. Ein größeres Einkommen innerhalb des untersten Quartils erhöht die Wahrscheinlichkeit, im Anschluss an die Grundschule in die Realschule zu wechseln. Nach der ersten Quartilsgrenze kehrt sich der Einfluss des Einkommens aber um. Zwei von vier Kurven fallen stark ab, die anderen beiden stagnieren auf gleich bleibendem Niveau. Ab der dritten Quartilsgrenze verlieren alle Kurven etwas an Höhe, d. h. die Wahrscheinlichkeiten des Übergangs in die Realschule sinken leicht.

Anhand der obersten Kurve in Abbildung 3.7b wird ersichtlich, dass die Kinder die höchste Wahrscheinlichkeit des Realschulbesuchs haben, deren Eltern über die mittlere Reife verfügen. Die niedrigsten Wahrscheinlichkeiten lassen sich für die feststellen, deren Eltern gar keinen oder aber einen sehr hohen allgemein bildenden Schulabschluss haben. Weder für das Einkommen noch für die Bildung der Eltern liegt eine klassische „Je-desto-Beziehung“ auf den Übergang in die Realschule vor.

Für den Übergang in die Hauptschule zeigt sich in Abbildung 3.7c im Vergleich zum Übertritt in die Realschule ein vollkommen anderes, im Vergleich zum Gymnasium hingegen ein komplementäres Bild. Mit steigendem Einkommen fallen alle Kurven, jedoch nur bis zur dritten Quartilsgrenze. Danach verlaufen sie nahezu parallel zur x-Achse. Offensichtlich kann eine hohe Bildung der Eltern den Übergang in die Hauptschule gut verhindern, denn je höher ihr formaler Schulabschluss ist, desto näher liegt die Wahrscheinlichkeitskurve an der x-Achse. Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Bildung der Eltern einen stärkeren Einfluss auf den Übergang in die Hauptschule hat als das verfügbare Haushaltseinkommen.

Der schwache Anstieg der Wahrscheinlichkeitskurven für den Eintritt in das Gymnasium im oberen Einkommensbereich sowie das konstante Niveau der Wahrscheinlichkeitskurven für den Übergang in die Hauptschule bei derselben Einkommensgruppe sind klare Hinweise auf das Vorliegen von „ceiling effects“. Im Sinne der 5. Hypothese scheint ein gewisser Prozentsatz an Kindern selbst dann nicht den kognitiven Ansprüchen weiterführender Bildung zu genügen, wenn ihre Eltern eine formal hohe Bildung haben und sehr einkommensstark sind. Selbst zusätzliche

Bildungsinvestitionen vermögen es in diesen Fällen offenbar nicht, die Fähigkeiten der Kinder auf ein entsprechendes Leistungsniveau anzuheben. Anzumerken ist, dass es sich hierbei nicht um Kinder handelt, die besonderer pädagogischer Betreuung bedürfen und deshalb nicht am regulären Schulsystem teilnehmen, da in der vorliegenden Analyse keine Übergänge in Sonderschulen beobachtet werden.

Nach Hypothese 2 spielen die Mehrkosten, die sich dann ergeben könnten, wenn anstelle der Hauptschule die Realschule besucht wird, keine Rolle. Demnach sollten keine Zusammenhänge zwischen dem Einkommen der Eltern und der Entscheidung für eine dieser beiden Schularten festzustellen sein. Die in den Abbildung 3.7b und 3.7c dargestellten Wahrscheinlichkeitskurven für den Übergang in die Realschule und für den in die Hauptschule verlaufen im unteren Einkommensbereich aber sehr unterschiedlich und Modell 22, Tabelle 3.9 auf Seite 136, weist für diesen Bereich einen auf dem 5 %-Niveau signifikanten Logit-Koeffizienten aus. Diese Befunde können ein Hinweis darauf sein, dass Hypothese 2 nicht zutrifft. Für Hypothese 2 spricht jedoch, dass die Effekte der anderen beiden „spline"-Variablen statistisch nicht signifikant sind. Einkommen hat somit bei drei Vierteln der Kinder keinen Einfluss auf die Entscheidung zwischen diesen beiden Schularten.

Mithilfe von Modellen, die Einkommensangaben aus mehreren Jahren enthalten, wird den Fragen nachgegangen, ob das Einkommen der Eltern eher eine Restriktion im Entscheidungsprozess darstellt oder ob es eher ein Indikator für ein günstiges, materielles Wohnumfeld ist, das die Entwicklung der Leistungsfähigkeit fördert und somit die Erfolgschancen erhöht. Im Zuge dessen wird auch geprüft, ob sich Einkommensverluste, die nach der Stress-Theorie ungünstige innerfamiliale Interaktionsprozesse verursachen können, auf die Bildungsbeteiligung negativ auswirken. Darüber hinaus können Modelle mit Angaben aus mehreren Jahren Hinweise dafür liefern, ob der Zusammenhang von Einkommen und Bildungsbeteiligung der Kinder lediglich auf unbeobachteten Einstellungen oder Persönlichkeitseigenschaften der Eltern beruht - wie dies in Hypothese 8 angenommen wird. Um diese verschiedenen Annahmen zu prüfen, werden vier Schätzungen durchgeführt, die allesamt Einkommensangaben aus mehreren Jahren enthalten. Um eine bessere Übersicht zu ermöglichen, werden die Einkommensangaben in logarithmierter Form verwendet. Die Schätzergebnisse sind in Tabelle 3.10, Seite 140, festgehalten.

Tab. 3.10: Die Auswirkungen der Einkommenssituation verschiedener Jahre und der langfristige Einkommenseffekt auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium (Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle)

	Modell 23		**Modell 24**		**Modell 25**		**Modell 26**	
	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS
Einkommen (1.000 €)								
langfristiger Multiplikator							0,69	2,37
							(0,35)*	(0,37)**
im Vorjahr, ln	0,02	0,59			-0,01	0,13		
	(0,23)	(0,27)*			(0,27)	(0,32)		
vor 2 Jahren, ln							-0,21	-0,48
							(0,46)	(0,50)
vor 3 Jahren, ln							-0,18	0,58
							(0,50)	(0,55)
vor 4 Jahren, ln	0,12	1,11	0,21	1,66	0,06	0,94	0,33	0,22
	(0,25)	(0,29)**	(0,22)	(0,25)**	(0,32)	(0,37)*	(0,53)	(0,55)
vor 5 Jahren, ln							0,34	0,86
							(0,39)	(0,45)+
vor 6 Jahren, ln							0,04	0,08
							(0,31)	(0,34)
vor 7 Jahren, ln							0,30	0,60
							(0,35)	(0,44)
vor 8 Jahren, ln					0,30	0,96	-0,07	0,39
					(0,24)	(0,31)**	(0,30)	(0,37)
Gewinne (mind. 20%)			0,19	0,31				
			(0,19)	(0,21)				
Verluste (mind. 20%)			-0,10	-0,30				
			(0,20)	(0,22)				
Schulabschluss der Eltern								
(Rk: mittlere Reife)								
ohne Abschluss	-1,70	-2,56	-1,67	-2,57	-1,42	-2,31	-1,45	-2,25
	(0,38)**	(0,62)**	(0,38)**	(0,61)**	(0,49)**	(0,77)**	(0,53)**	(0,78)**
Hauptschulabschluss	-0,60	-1,05	-0,58	-1,05	-0,54	-0,84	-0,42	-0,72
	(0,17)**	(0,19)**	(0,17)**	(0,19)**	(0,21)**	(0,22)**	(0,21)*	(0,23)**
(Fach-)Abitur	0,43	1,71	0,42	1,69	0,48	1,89	0,47	1,84
	(0,29)	(0,25)**	(0,29)	(0,25)**	(0,36)	(0,32)**	(0,36)	(0,32)**
Konstante	-0,32	-4,43	-0,54	-4,29	-0,82	-5,22	-1,72	-6,11
	(0,64)	(0,70)**	(0,60)	(0,67)**	(0,84)	(0,92)**	(0,92)+	(0,99)**
Log Likelihood								
Startwert	-1413,67		-1413,67		-901,67		-882,32	
Endwert	-1191,07		-1191,36		-766,95		-742,85	
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,16		0,16		0,16		0,16	
Fallzahl	1304		1304		833		810	

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Abkürzungen: *Rk* = Referenzkategorie; HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

In Modell 23 werden der Schulabschluss der Eltern sowie Einkommensangaben aus einem und vier Jahre vor dem Eintritt in das gegliederte Schulsystem berücksichtigt. Für die Chance, in die Realschule anstatt in die Hauptschule zu gehen, lässt sich für beide Einkommensvariablen kein signifikanter Einfluss beobachten. Beim Chancenverhältnis von Gymnasium zu Hauptschule tritt hingegen erneut das aus dem vorangegangenen Kapitel bekannte Muster auf (vgl. Modell 5, Tab. 3.4, Seite 122): Die frühere Einkommenssituation hat offenbar einen stärkeren Einfluss auf die Schulwahl als die aktuelle, wobei der Abstand zwischen den beiden Logit-Koeffizienten nicht auf dem 5 %-Niveau signifikant verschieden ist.

Werden Einkommensangaben von vor vier Jahren und relative Einkommensveränderungen bis zum Zeitpunkt der Schulwahl in eine Modellschätzung gemeinsam aufgenommen, lassen sich weder für Gewinne noch für Verluste bedeutsame Effekte feststellen (vgl. Modell 24, Tabelle 3.10 auf Seite 140). Somit kann weder bestätigt werden, dass eine Erweiterung des finanziellen Spielraums die Bewertung der Bildungskosten senkt, noch dass Verluste zu stressbedingten Beeinträchtigungen in der Leistungsentwicklung führen.

In Modell 25 werden zusätzlich Einkommensangaben aus einem der ersten Lebensjahre des Kindes berücksichtigt. Abermals zeigt sich für den Übergang in das Gymnasium, dass der Einfluss des Einkommens aus früheren Jahren stärker und auf einem höheren Niveau signifikant ist. Dieses Muster ist zwar auch für das Chancenverhältnis zwischen Realschule und Hauptschule zu beobachten, die Koeffizienten sind statistisch gesehen aber nicht signifikant. Dass der Zeitpunkt, zu dem Eltern über ein bestimmtes Einkommen verfügen, für den Schulverlauf relevant ist, spricht keinesfalls für Hypothese 8, wonach kein ursächlicher Zusammenhang zwischen der Einkommenshöhe und der Bildungsbeteiligung des Kindes besteht.

Um den langfristigen Einkommenseffekt zu berechnen und Hinweise auf ein günstiges Entwicklungsumfeld des Kindes zu erhalten, wird ein Modell mit Einkommensangaben aus acht Jahren spezifiziert, was zu einer starken Verkleinerung der Untersuchungspopulation führt.[54] In Modell 26, Tabelle 3.10, Seite 140, werden die Koeffizienten der langfristigen Multiplikatoren geschätzt. Der erste ist auf dem 5 %- und der zweite auf dem 1 %-Niveau signifikant und die

[54] Die aus der reduzierten Stichprobe gewonnenen Schätzergebnisse zum Vorjahreseinkommen und zu den Einkommensangaben aus allen acht Jahren befinden sich in Tabelle A3.4 in Anhang 3.

Koeffizientenstärke ist in beiden Fällen in etwa doppelt so hoch wie in einem Modell, das nur das Vorjahreseinkommen enthält (vgl. Modell A10, Tab. A3.4 in Anhang 3).

Tab. 3.11: Die Bewertung der Einkommenssituation und der Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium (Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle)

	Modell 27		**Modell 28**	
	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS
Zufriedenheit mit HH-Einkommen	0,05	0,17	0,01	0,02
im Vorjahr	(0,03)+	(0,03)**	(0,03)	(0,03)
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr				
spline 1 (... ≤ 10,6)			0,10	0,02
			(0,05)+	(0,07)
spline 2 (10,6 < ... ≤ 17,3)			0,03	0,18
			(0,03)	(0,03)**
spline 3 (... > 17,3)			-0,02	0,03
			(0,02)	(0,02)+
Schulabschluss der Eltern				
(Rk: mittlere Reife)				
ohne Abschluss			-1,87	-2,31
			(0,30)**	(0,42)**
Hauptschulabschluss			-0,79	-1,10
			(0,15)**	(0,16)**
(Fach-)Abitur			0,24	1,47
			(0,23)	(0,20)**
Konstante	-0,75	-1,38	-1,00	-0,97
	(0,17)**	(0,18)**	(0,53)+	(0,65)
Log Likelihood				
Startwert	-2098,62		-2098,62	
Endwert	-2075,75		-1768,65	
Pseudo-R² (McFadden)	0,01		0,16	
Fallzahl	1941		1941	

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** α < 0,01; * α < 0,05; + α < 0,10.
Abkürzungen: *Rk* = Referenzkategorie; HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Wie weiter oben berichtet lässt sich kein Effekt von Einkommensverlusten auf die Bildungsbeteiligung feststellen. Da Eltern unterschiedlich auf Niedrigeinkommen und Einkommensverluste reagieren können, werden in einem weiteren Schritt subjektive Angaben der Mutter hierzu berücksichtigt.[55] In Modell 27, Tabelle 3.11 auf dieser Seite, ist als einzige erklärende Variable die Zufriedenheit der Mutter mit dem Haushaltseinkommen enthalten. Die geschätzten Logit-Koeffizienten sind auf

[55] Die Bewertung des Vaters führt zu vergleichbaren Ergebnissen, weshalb auf ihre Darstellung verzichtet wird.

dem 10 %- und dem 1 %-Niveau signifikant und verweisen im Vergleich zum Hauptschulbesuch auf bessere Chancen, in die Realschule oder in das Gymnasium zu wechseln, wenn die Mutter mit ihrer Einkommenssituation zufriedener ist. Werden aber zusätzlich „objektive“ Einkommensangaben und die Bildung der Eltern in einer Schätzung berücksichtigt, hat die Zufriedenheit keinen statistisch bedeutsamen Einfluss mehr. Dies zeigt sich sehr deutlich in Modell 28, Tabelle 3.11, Seite 142, da die beiden Koeffizienten der Zufriedenheitsvariable kleiner als die dazugehörigen Standardfehler sind.

Die Ergebnisse aus den Modellen 23-28, Tabellen 3.10 und 3.11, deuten darauf hin, dass sich insbesondere das Einkommen früherer Jahre auf den Übergang in eine Schulart des dreigliedrigen Systems auswirkt. Höhere Einkommen der Eltern in den ersten Lebensjahren können mit einer besseren Wohnungsausstattung und Wohnumgebung einhergehen, die die Entwicklung der Leistungsfähigkeit positiv stimuliert. Um die Erwartungen zur Einkommensentwicklung und damit die Bewertung der zusätzlichen Bildungsausgaben durch die Eltern näher zu untersuchen, werden die Auswirkungen von Arbeitsmarktrisiken und Bedenken zur wirtschaftlichen Situation näher untersucht. Zuerst wird betrachtet, welche Bedeutung die Beschäftigung der Eltern im öffentlichen Dienst hat, da dort die Arbeitsplatzgarantie hoch und eine sichere, steigende Einkommensentwicklung im Lebenslauf zu erwarten ist.

Wenn eine Mutter im öffentlichen Dienst beschäftigt ist, wechselt ihr Kind in der hier untersuchten Stichprobe mit einer Wahrscheinlichkeit von 27 % im Anschluss an die Grundschule auf die Hauptschule (Zahlen ohne Abbildung). Falls die Mutter aber in einem anderen Bereich oder nicht erwerbstätig ist, betragen die Quoten 42 und 45 %. Für den Übergang in die Realschule lassen sich bei bivariater Betrachtung keine Unterschiede feststellen, denn in allen drei Erwerbs- bzw. Beschäftigungsgruppen wechselt ungefähr jedes vierte Kind auf diese Schulart. Dagegen sind die Übergangsquoten auf das Gymnasium komplementär zu denen auf die Hauptschule. Ist die Mutter im öffentlichen Dienst beschäftigt, beträgt die Wahrscheinlichkeit 56 %, dass ihr Kind das Gymnasium besucht. Bei in anderen Bereichen oder nicht erwerbstätigen Müttern fallen die Raten um 15 bzw. 17 %-Punkte niedriger aus.

Für die Beschäftigung des Vaters lassen sich sehr ähnliche Quoten beobachten. Eine Ausnahme hievon stellen nicht erwerbstätige Väter dar. Ihre Kinder gehen mit 56 % besonders oft auf die Hauptschule und mit 15 % sehr selten auf das Gymnasium (Zahlen ohne Abbildung). Wie bereits in Kapitel 3.5.1 thematisiert sind nicht erwerbstätige Mütter und Väter i. d. R. nicht vergleichbar. Während bei diesen Müttern die Arbeitslosenrate 8 % beträgt, ist sie bei diesen Vätern hingegen 66 %.

Tab. 3.12: Die Beschäftigungsperspektive der Eltern und der Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium (Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle)

	Mutter		**Vater**	
	Modell 29		**Modell 30**	
	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr				
spline 1 (... ≤ 10,6)	0,11	0,04	0,24	0,12
	(0,05)*	(0,07)	(0,07)**	(0,09)
spline 2 (10,6 < ... ≤ 17,3)	0,03	0,20	0,01	0,16
	(0,03)	(0,03)**	(0,03)	(0,03)**
spline 3 (... > 17,3)	-0,03	0,03	-0,02	0,03
	(0,02)	(0,02)+	(0,02)	(0,02)*
öffentlicher Dienst				
(*Rk: sonstige Erwerbstätige*)				
öffentlicher Dienst	0,30	0,52	0,09	0,50
	(0,20)	(0,20)**	(0,18)	(0,18)**
nicht erwerbstätig	0,14	0,45	0,37	0,06
	(0,14)	(0,15)**	(0,24)	(0,31)
Schulabschluss der Eltern				
(Rk: mittlere Reife)				
ohne Abschluss	-1,90	-2,29	-2,04	-2,18
	(0,31)**	(0,42)**	(0,33)**	(0,42)**
Hauptschulabschluss	-0,78	-1,08	-0,80	-1,04
	(0,15)**	(0,16)**	(0,15)**	(0,17)**
(Fach-)Abitur	0,28	1,47	0,27	1,47
	(0,23)	(0,21)**	(0,23)	(0,21)**
Konstante	-1,20	-1,38	-2,36	-1,96
	(0,56)*	(0,67)*	(0,72)**	(0,90)*
Log Likelihood				
Startwert	-2060,92		-1974,70	
Endwert	-1728,32		-1645,61	
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,16		0,17	
Fallzahl	1906		1829	

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Abkürzungen: *Rk* = Referenzkategorie; HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Mit den multivariaten Modellen 29 und 30, Tabelle 3.12, Seite 144, wird überprüft, ob sich die Beschäftigung im öffentlichen Dienst über das Haushaltseinkommen und den höchsten Schulabschluss der Eltern hinaus auf den Übergang in das gegliederte Schulsystem auswirkt. Die Schätzergebnisse weisen sowohl für Mütter als auch für Väter hoch signifikante Logit-Koeffizienten für das Verhältnis von Gymnasium zu Hauptschule aus. Die Effekte für den Eintritt in die Realschule im Vergleich zur Hauptschule sind bei beiden Elter nicht signifikant.

Um diese Zusammenhänge besser zu verdeutlichen werden Einheitseffekte berechnet und die dazugehörigen Signifikanzniveaus geschätzt.[56] Die Ergebnisse sind in Tabelle 3.13 für jede Schulart einzeln ausgewiesen. Ist die Mutter im öffentlichen Dienst beschäftigt, ist die Wahrscheinlichkeit des Übergangs auf die Hauptschule um 9 %-Punkte geringer und die des Gymnasialbesuch um 8 %-Punkte höher, als wenn die Mutter außerhalb des öffentlichen Diensts erwerbstätig ist.[57] Während Kinder von nicht erwerbstätigen Müttern in der bivariaten Betrachtung die höchsten Übergangsquoten auf die Hauptschule haben, weisen die Einheitseffekte, die aus den multivariaten Analysen stammen, auf ein geringeres Risiko hin. Gleichzeitig lassen sich für Kinder nicht erwerbstätiger Mütter bessere Chancen des Wechsels auf ein Gymnasium feststellen. Der Übergang auf die Realschule ist offenbar unabhängig vom Erwerbsstatus und der Art des Arbeitgebers. Hier lassen sich keine signifikanten Effekte beobachten.

Tab. 3.13: Einheitseffekte für das Beschäftigungsverhältnis der Eltern auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium (basierend auf den Modellen 29, 30, Tab. 3.12, Seite 144) - Angaben in %-Punktdifferenzen

	Mutter			**Vater**		
	HS	RS	GY	HS	RS	GY
durchschnittliche Wahrscheinlichkeit	41	33	26	40	33	26
öffentlicher Dienst						
(Rk: sonstige Erwerbstätige)						
öffentlicher Dienst	-9*	2	8*	-7+	-3	9**
nicht erwerbstätig	-7*	-1	8**	-6	8	-2

Beim Einkommen wird der Median, bei allen anderen Variablen, die nicht unmittelbar miteinander verglichen werden, das arithmetische Mittel verwendet.
Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; + $\alpha < 0.10$.
Abkürzungen: *Rk* = Referenzkategorie; HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

[56] Zu den Vorteilen von Einheitseffekten und ihrer Berechnung vgl. Kapitel 3.4.2.
[57] Diese Angabe trifft auf Haushalte mit mittlerem Einkommen und „durchschnittlicher“ Bildung zu.

Wie bereits bei den Müttern zeigt sich für im öffentlichen Dienst beschäftigte Väter, dass ihre Kinder eine größere Chance des Gymnasialbesuchs und ein geringeres Risiko des Übergangs in die Hauptschule haben (vgl. Tabelle 3.13, Seite 145). Für nicht erwerbstätige Väter lassen sich jedoch keine signifikanten Einheitseffekte beobachten. D. h., wenn gleichzeitig für Einkommen und Bildung der Eltern kontrolliert wird, haben ihre Kinder keine besseren oder schlechteren Chancen, eine bestimmte Schulart zu besuchen, als die, deren Vater außerhalb des öffentlichen Diensts erwerbstätig ist.

Als weiterer Indikator für Erwartungen an die Zukunft werden Sorgen zur wirtschaftlichen Situation herangezogen. Die Variablen hierzu sowie die zum Einkommen, zum kulturellen Kapital und zum Berufsprestige der Eltern und dem Geschlecht des Kindes werden jeweils für Mutter und Vater getrennt geschätzt. Die Ergebnisse dieser Spezifikationen werden in den Modellen 31 und 32 in Tabelle 3.14 auf Seite 148 festgehalten, wobei auf die Auflistung der Standardfehler verzichtet wird.[58] Auf Basis der aus den Modellen 31 und 32 stammenden Ergebnisse werden für alle binären Variablen Einheitseffekte berechnet, da sie eine einfachere und eingängigere Interpretation ermöglichen. Die Einheitseffekte werden in Tabelle 3.15, Seite 149, aufgelistet.

Wie in Tabelle 3.15 für die Variablen zu den Sorgen im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Situation zu sehen ist, erweisen sich nur große Sorgen der Mutter als hemmend für die weiterführende Bildungsbeteiligung. Denn in diesen Fällen geht das Kind mit einer um 8 %-Punkte höheren Wahrscheinlichkeit auf die Hauptschule und dafür seltener auf das Gymnasium. Die Variablen zu den Sorgen des Vaters liefern allesamt keine signifikanten Koeffizienten.

Die bisherigen Untersuchungen bezogen sich primär auf Auswirkungen der vergangenen, aktuellen und zukünftigen Einkommenssituation auf die Bildungsbeteiligung. Die folgenden Abschnitte thematisieren die Bedeutung des kulturellen Kapitals. Nach der Theorie der kulturellen Reproduktion haben Kinder aus Familien mit hohem kulturellem Kapital Sozialisationsvorteile. Deshalb wurde Hypothese 10 aufgestellt, wonach zwischen dem Besuch der Eltern von

[58] Die Logit-Koeffizienten mit den dazugehörigen Standardfehlern sind in Tabelle A3.5 in Anhang 3 ausgewiesen.

Veranstaltungen aus dem Bereich der Hochkultur und der Leistungsentwicklung des Kindes ein positiver Zusammenhang besteht. In den Theorien der Bildungswahl werden diese Sozialisationsvorteile den primären Herkunftseffekten zugeordnet (vgl. Hypothese 3). Darüber hinaus gehen beide Theorie-Richtungen davon aus, dass Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen die Anforderungen der weiterführenden Bildungsgänge niedriger einschätzen.

Als Indikator für das inkorporierte kulturelle Kapital der Eltern werden zusätzlich zum höchsten Schulabschluss Bildungsdifferenzen zwischen Vater und Mutter und ihre Aktivitäten im Bereich der Hochkultur verwendet. Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen dem höchsten Schulabschluss der Eltern und der Bildungsbeteiligung des Kindes wurden schon in den Abbildungen 3.7a bis 3.7c, Seite 137, veranschaulicht. Die in Tabelle 3.15 auf Seite 149 hierfür ausgewiesenen Einheitseffekte bestätigen die früher dargestellten Befunde.

Anhand der Variablen zu Bildungsunterschiede zwischen den Eltern lässt sich erkennen, dass ein im Vergleich zum (Ehe-)Partner niedrigerer Bildungsabschluss der Mutter ungünstiger für den weiterführenden Schulbesuch des Kindes ist. Kinder aus diesen Elternhäusern haben gegenüber denen mit bildungsgleichen Eltern eine um 13 bzw. 15 %-Punkte höhere Wahrscheinlichkeit, auf die Hauptschule, und eine um 10 %-Punkte geringere Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu wechseln (vgl. Tabelle 3.15, Seite 149). Bei den Fällen, bei denen der Vater einen niedrigeren Schulabschluss als die Mutter hat oder die Mutter allein erziehend ist, lassen sich im Vergleich zu bildungsgleichen Eltern keine schlechteren oder besseren Chancen des Besuchs einer bestimmten Schulart beobachten. Die Einheitseffekte dieser Variablen sind allesamt nicht signifikant. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Bildung der Mutter, die i. d. R. mehr Zeit mit dem Kind verbringt, wichtiger für die Leistungsentwicklung des Kindes ist als die Bildung des Vaters.

Auch die Ergebnisse zu den Aktivitäten der Eltern im Bereich der Hochkultur stützen die Interpretation, wonach das kulturelle Kapital der Mutter wichtiger für den Schulverlauf des Kindes ist. Besucht die Mutter gelegentlich Oper, Theater oder Ausstellungen, ist die Wahrscheinlichkeit um 6 %-Punkte höher, dass das Kind auf ein Gymnasium wechselt (vgl. Tabelle 3.15, Seite 149). Nimmt die Mutter mindestens einmal im Monat an einer entsprechenden Veranstaltung teil, dann steigt die Wahrscheinlichkeit sogar um 15 %-Punkte. Diese Einheitseffekte beruhen auf

Modellen, in denen für den höchsten Schulabschluss und Bildungsunterschiede zwischen den Eltern kontrolliert wird. Somit handelt es sich hier um eigenständige Effekte, die unabhängig vom Schulabschluss der Mutter sind.

Tab. 3.14: Der Einfluss des Einkommens, des kulturellen Kapitals und des Berufsprestiges der Eltern auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium (Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle, ohne Standardfehler)

	Mutter		**Vater**	
	Modell 31		**Modell 32**	
	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr				
spline 1 (... ≤ 10,6)	0,13*	0,02	0,24**	0,12
spline 2 (10,6 < ... ≤ 17,3)	-0,00	0,11**	-0,02	0,10**
spline 3 (... > 17,3)	-0,03	0,00	-0,03	0,01
wirtschaftliche Sorgen				
(Rk: keine Sorgen)				
einige Sorgen	-0,05	-0,05	0,11	0,12
große Sorgen	-0,26	-0,43*	-0,04	-0,08
Schulabschluss der Eltern				
(Rk: mittlere Reife)				
ohne Abschluss	-1,66**	-2,00**	-2,14**	-2,24**
Hauptschulabschluss	-0,69**	-1,04**	-0,90**	-1,21**
(Fach-)Abitur	0,13	1,19**	0,11	1,19**
Bildungsunterschiede				
(Rk. gleiches Niveau)				
Mutter niedrigeres Niveau	-0,42*	-0,71**	-0,52**	-0,76**
Vater niedrigeres Niveau	-0,11	-0,29	-0,23	-0,37+
Mutter ohne Partner	0,16	-0,04		
Hochkulturelle Aktivitäten				
(Rk: nie)				
manchmal	0,15	0,36*	0,11	0,21
monatlich	0,06	0,71*	0,42	0,59+
Populärkulturelle Aktivitäten				
(Rk: nie)				
manchmal	0,23	0,28+	0,04	0,31+
monatlich	0,38+	0,39	-0,14	-0,06
Berufsprestige der Eltern				
linear	0,01**	0,02**	0,01**	0,02**
ohne gültigen Prestige-Wert	0,99**	1,22**	1,10**	1,40**
Geschlecht: Mädchen	0,43**	0,51**	0,39**	0,46**
Konstante	-2,07**	-2,01*	-2,95**	-2,96**
Log Likelihood				
Startwert	-2087,25		-1969,97	
Endwert	-1699,92		-1592,78	
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,19		0,19	
Fallzahl	1931		1826	

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** α < 0,01; * α < 0,05; + α < 0,10.
Abkürzungen: *Rk* = Referenzkategorie; HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Tab. 3.15: Einheitseffekte für Sorgen zur wirtschaftlichen Situation, kulturelles Kapital der Eltern und das Geschlecht des Kindes auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium (basierend auf den Modellen 31 und 33, Tab. 3.14, S. 148) - Angaben in %-Punktdifferenzen

	Mutter			**Vater**		
	HS	RS	GY	HS	RS	GY
durchschnittliche Wahrscheinlichkeit	39	34	27	38	34	28
wirtschaftliche Sorgen						
(Rk: keine Sorgen)						
einige Sorgen	1	-1	-1	-3	1	1
große Sorgen	8*	-2	-6+	1	0	-1
Schulabschluss der Eltern						
(Rk: mittlere Reife)						
ohne Abschluss	41**	-21**	-20**	48**	-26**	-22**
Hauptschulabschluss	20**	-6	-14**	24**	-9*	-15**
(Fach-)Abitur	-15**	-10**	25**	-15**	-10**	25**
Bildungsunterschiede						
(Rk.gleiches Niveau)						
Mutter niedrigeres Niveau	13**	-4	-10**	15**	-5	-10**
Vater niedrigeres Niveau	4	0	-4	7	-2	-5
Mutter ohne Partner	-2	4	-2			
Hochkulturelle Aktivitäten						
(Rk: nie)						
manchmal	-6+	0	6*	-4	1	3
monatlich	-9	-6	15**	-11+	3	8
Populärkulturelle Aktivitäten						
(Rk: nie)						
manchmal	-6+	3	3	-4	-2	6+
monatlich	-9*	5	4	2	-2	0
Geschlecht: Mädchen	-11**	5*	6**	-10**	4+	6*

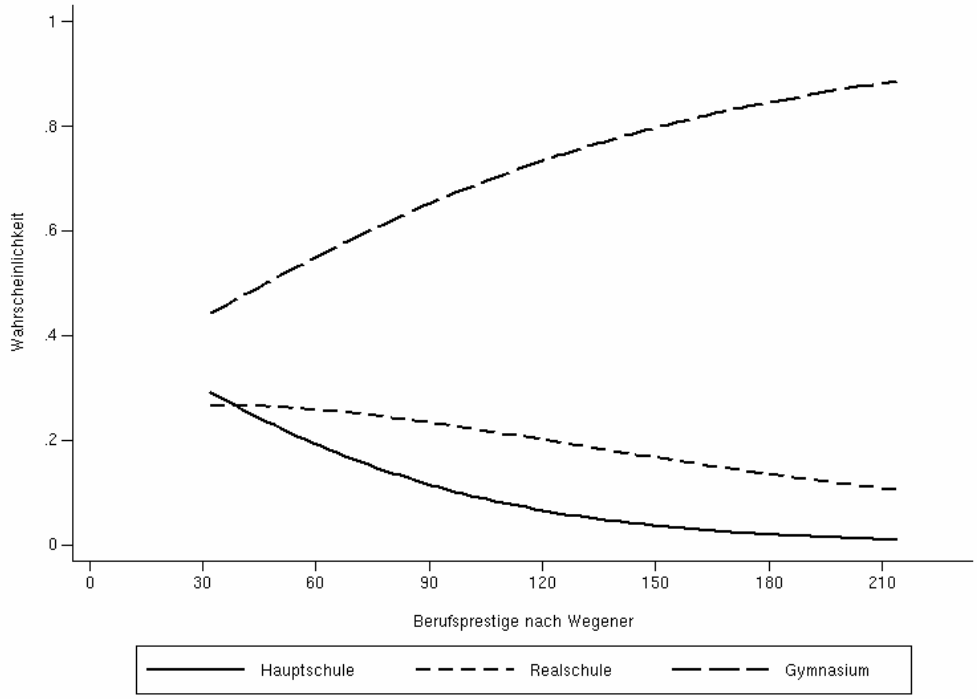
Beim Einkommen wird der Median, bei allen anderen Variablen, die nicht unmittelbar miteinander verglichen werden, das arithmetische Mittel verwendet.
Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; + $\alpha < 0.10$.
Abkürzungen: *Rk* = Referenzkategorie; HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Die Effekte für die Teilhabe des Vaters an Veranstaltungen aus dem Bereich der Hochkultur fallen im Vergleich zu denen der Mutter schwächer aus. Nur bei monatlichem Besuch von Oper, Theater oder Ausstellungen verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auf die Hauptschule wechselt (vgl. Tabelle 3.15).

Wider Erwarten lassen sich sowohl bei Müttern als auch bei Vätern signifikante Effekte für Variablen zur Populärkultur beobachten. Demnach steht der Besuch von Kino, Jazz- und Popkonzerten sowie Tanzveranstaltungen im positiven Zusammenhang zur Bildungsbeteiligung des Kindes. Möglicherweise haben auch Aktivitäten jenseits der klassischen Hochkultur Einflüsse auf den Übergang in eine bestimmte Schulart.

Neben den unterschiedlichen Erfolgsaussichten und den finanziellen Belastungen bei weiterführender Bildungsbeteiligung ist nach den Theorien der Bildungswahl der dritte wesentliche Aspekt die Vermeidung eines Statusverlusts. In der vorliegenden Untersuchung wird dies über das Berufsprestige operationalisiert. Der Einfluss des Berufsprestiges auf die Bildungsbeteiligung wird in Abbildung 3.8 grafisch dargestellt. Hierfür werden Wahrscheinlichkeitskurven auf Grundlage von Modell 31 (Tabelle 3.14, Seite 148) berechnet, und zwar für Eltern mit Abitur, da nur dieser Abschluss den Zugang zu allen Berufen offen hält. Somit spricht nichts dagegen, in den Berechnungen den gesamten Wertebereich der Prestigeskala auszuschöpfen. Weiterhin wird angenommen, dass beide Eltern die gleiche Bildung haben, die Mutter an keinerlei kulturellen Veranstaltungen teilnimmt und keine Sorgen zur wirtschaftlichen Situation hat, der Haushalt über ein mittleres Einkommen verfügt und ihr Kind ein Mädchen ist.

Abb. 3.8: Die Wahrscheinlichkeit auf die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium zu wechseln in Abhängigkeit vom Berufsprestige der Eltern[1] (basierend auf Modell 31, Tab. 3.14, Seite 148)



[1] Berechnet für ein Mädchen aus einem Haushalt mit mittlerem Einkommen, dessen beide Eltern ein (Fach-)Abitur haben, dessen Mutter weder populär- noch hochkulturell aktiv ist und keine Sorgen bezüglich der wirtschaftlichen Situation hat.

In Abbildung 3.8, Seite 150, ist deutlich zu sehen, dass die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs in Abhängigkeit vom Berufsprestige steigt. Gleichzeitig nehmen die Wahrscheinlichkeiten des Übergangs in die Hauptschule und in die Realschule ab. Diese Befunde bestätigen Hypothese 4, wonach in Familien mit hohem Status ein intergenerationaler Abstieg nur über den akademischen Weg, der mit dem Gymnasium beginnt, vermieden werden kann.

Abschließend werden geschlechtsspezifische Unterschiede beim Übergang in eine Schulart des dreigliedrigen Systems betrachtet. Aus den hier verwendeten Daten, die den Zeitraum von 1984 bis 2003 abdecken, zeigt sich, dass Mädchen im Anschluss an die Grundschule häufiger auf die Realschule oder das Gymnasium wechseln als Jungen. Dafür haben Jungen eine um 10 bis 11 %-Punkte höhere Wahrscheinlichkeit, die Hauptschule zu besuchen (vgl. Tab. 3.15, Seite 149). Dies bestätigt frühere Befunde, wonach im Zuge der Bildungsexpansion die Partizipation der Mädchen im allgemein bildenden Schulsystem enorm gestiegen ist.

3.6 Diskussion und Bewertung der Befunde zum Eintritt in das gegliederte Schulsystem

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln 3.5.1 und 3.5.2 die empirischen Untersuchungen dargestellt wurden, wird nun ausführlich diskutiert, inwieweit die jeweiligen Befunde für oder gegen die in Kapitel 3.3 aufgestellten Hypothesen sprechen. Zuvor wird aber thematisiert, ob die aus den beiden Stichproben gewonnenen Ergebnisse zum Übergang in das Gymnasium voneinander abweichen, denn im zweiten Untersuchungsteil wurden Kinder aus nur 9 Bundesländern berücksichtigt, weshalb die Zahl der analysierbaren Fälle um ca. ein Drittel kleiner ausfällt. Da der Ausschluss der anderen sieben Bundesländer nicht zufällig ist, sondern sich in ihren Schulstrukturen und Übergangsprozeduren begründet, könnte hier ein anderer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulwahl bestehen als in den Bundesländern mit dem „typisch“ westdeutschen dreigliedrigen Schulsystem. Hinzu kommt, dass auf geringeren Fallzahlen basierende Schätzergebnisse i. d. R. mit - statistisch gesehen - größeren Unsicherheiten belastet sind.

Die auf Basis der beiden Stichproben gewonnenen Ergebnisse für den Übertritt in das Gymnasium sind im Großen und Ganzen vergleichbar. Leichte Unterschiede lassen sich für die Variablen aus dem ökonomischen Bereich feststellen, die bereits

in der ersten Teiluntersuchung lediglich auf dem 10 %-Niveau signifikant gewesen sind und deren Gültigkeit somit weniger gesichert ist. Hierbei handelt es sich um die Variablen zu Einkommensverlusten und für nicht erwerbstätige Väter. In der zweiten Teiluntersuchung sind die hierfür geschätzten Koeffizienten nicht mehr signifikant. Jedoch lässt sich auch der umgekehrte Fall beobachten, dass Variablen nicht in der ersten, dafür aber in der zweiten Teiluntersuchung signifikant sind wie die großen Sorgen der Mutter im Zusammenhang mit der eigenen wirtschaftlichen Situation. In den gesamtdeutschen Analysen sind die Koeffizienten zu den Sorgen nur dann signifikant, sofern die Modellschätzung keine Angaben zum Berufsprestige enthält.

In der zweiten Teiluntersuchung sind trotz geringerer Stichprobengröße einige Koeffizienten zur Teilnahme an populärkulturellen Veranstaltungen schwach signifikant, obwohl dies in der gesamtdeutschen Untersuchung nur auf gelegentlich in diesem Bereich aktive Väter zutrifft. Aufgrund der geringen Signifikanzen der Koeffizienten ist nicht klar, ob tatsächlich ein Zusammenhang zwischen der Teilhabe an populärkulturellen Veranstaltungen der Eltern und der Bildungsbeteiligung der Kinder besteht.

Am Beispiel elterlicher Aktivitäten lässt sich verdeutlichen, wieso die zweite Teiluntersuchung, trotz ihrer räumlichen Beschränkung, an Informationen reicher ist. Wenn Kinder sowohl häufiger auf die Realschule als auch auf das Gymnasium wechseln, wenn ihre Mutter populärkulturelle Veranstaltungen besucht, dann gehen sie folglich auch seltener auf die Hauptschule. Wenn nun Realschule und Hauptschule zu einer Kategorie „sonstige Schulart“ zusammengefasst werden - wie dies in der ersten Teiluntersuchung der Fall ist -, fällt der Effekt für die Teilnahme an diesen Veranstaltungen auf den Übergang in das Gymnasium deutlich schwächer aus.

Die folgenden Abschnitte diskutieren die Hypothesen vor dem Hintergrund der empirischen Befunde. Nach den Theorien der Bildungswahl bewerten die Eltern die Kosten der weiterführenden Bildung. Die finanziellen Belastungen, die durch den längeren Schulbesuch entstehen, werden umso geringer eingeschätzt, je besser die Einkommenssituation der Eltern ist (vgl. Hypothese 1). In der Tat zeigen die Ergebnisse, dass höhere Einkommen mit steigenden Übergangswahrscheinlichkeiten auf das Gymnasium einhergehen. Dieser Zusammenhang trifft aber hauptsächlich auf

Eltern mit mittlerem Einkommen zu, denn für Kinder aus einkommensschwachen Haushalten sind die Chancen des Gymnasialbesuchs auf einem konstant niedrigen Niveau und im obersten Viertel der Einkommensverteilung sind die Steigerungsraten vergleichsweise schwach. Der zuletzt genannte Befund widerspricht Hypothese 1, wonach Eltern mit sehr hohen Einkommen ein gegen null tendierendes Investitionsrisiko haben und somit ihre Kinder auf jeden Fall auf das Gymnasium schicken. Stattdessen lassen sich die Ergebnisse im Sinne von Hypothese 5 interpretieren, wonach ein gewisser Prozentsatz an Kindern keine anspruchsvolleren Bildungsgänge besucht, da die kognitiven Fähigkeiten hierfür nicht ausreichen. Selbst große finanzielle Bildungsinvestitionen z. B. in Form von Nachhilfe vermögen es nicht, diese Kinder auf ein entsprechendes Leistungsniveau zu bringen.

Nach Hypothese 2 spielen die Kosten für Bildung keine Rolle bei der Wahl zwischen Haupt- und Realschule. Demnach sollte auch kein Zusammenhang zwischen dem Einkommen der Eltern und der Entscheidung für eine dieser beiden Schularten zu beobachten sein. Die empirischen Untersuchungen zeigen jedoch, dass Kinder aus dem untersten Einkommensviertel häufiger auf die Realschule und seltener auf die Hauptschule gehen, wenn ihre Eltern innerhalb dieses Quartils eine bessere Position einnehmen. Für alle anderen Kinder, bei denen das Einkommen der Eltern oberhalb der ärmsten 25 % der hier untersuchten Haushalte liegt, können keine differentiellen Effekte für den Eintritt in eine der beiden Schularten festgestellt werden. Das Ergebnis für Kinder aus ärmeren Haushalten scheint gegen Hypothese 2 zu sprechen. Weiterführende Analysen, die sich allerdings nicht speziell auf den unteren Einkommensbereich konzentrieren, legen jedoch den Schluss nahe, dass das Einkommen der Eltern die Leistungsfähigkeit des Kindes beeinflusst. Möglicherweise sind es nicht die finanziellen Restriktionen, sondern die bessere Leistungsfähigkeit, die sich hier zugunsten des Realschulbesuchs auswirkt.

Nach Hypothese 9 können sich Eltern mit höherem Einkommen eine bessere materielle Ausstattung der Wohnung leisten, und dieses Umfeld beeinflusst die Leistungsentwicklung des Kindes positiv. Die empirischen Ergebnisse liefern Hinweise für diese Hypothese, denn erstens haben Einkommen aus den ersten Lebensjahren des Kindes größere Effekte auf den Eintritt in das Gymnasium und zweitens haben langfristig gemessene Einkommensangaben einen deutlich stärkeren Einfluss auf den Wechsel in die Realschule oder in das Gymnasium als die, die sich nur auf den Zeitpunkt der Übergangsentscheidung beziehen. Diese Befunde sprechen

für eine günstige Leistungsentwicklung, denn beim Abwägen der Kosten für weiterführende Bildung sollte das aktuelle Einkommen eher von Bedeutung sein als früheres.

Außerdem wurde untersucht, wie sich die finanziellen Zukunftsaussichten auf die Schulwahl auswirken. Eltern, die im öffentlichen Dienst beschäftigt sind, haben entweder kein oder nur ein geringes Arbeitsmarktrisiko und erwarten vor dem Renteneintritt keine Einkommensverluste. Entsprechend Hypothese 6 sollten ihre Kinder besonders oft das Gymnasium besuchen, da die Eltern eine gesicherte finanzielle Zukunft haben. Die Analysen bestätigen, dass Kinder häufiger in das Gymnasium eintreten, wenn die Mutter oder der Vater im öffentlichen Dienst beschäftigt ist. Dies lässt sich selbst dann beobachten, wenn gleichzeitig für das Haushaltseinkommen und die Bildung der Eltern kontrolliert wird. Des Weiteren stützen die Befunde Hypothese 2, wonach Kosten bei der Entscheidung zwischen Haupt- und Realschule keine Rolle spielen, denn Kinder von im öffentlichen Dienst beschäftigten Eltern wechseln gleichermaßen häufig auf eine dieser beiden Schularten. Als subjektiver Indikator der Zukunftsaussichten werden die Sorgen der Eltern in diesem Bereich verwendet. Wenn Mütter große Sorgen haben, fallen die Wahrscheinlichkeiten des Übergangs auf das Gymnasium geringer aus. Für die Wahl zwischen Haupt- und Realschule lässt sich abermals kein Einfluss feststellen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Zufriedenheit mit dem Haushaltseinkommen als Hinweis für ein durch Niedrigeinkommen belastetes Familienklima gewertet. Nach Hypothese 7 sollte sich die subjektive Unzufriedenheit zusätzlich zum verfügbaren Haushaltseinkommen negativ auf die Leistungsentwicklung des Kindes auswirken und infolgedessen sollte der Übergang in die Hauptschule wahrscheinlicher werden. Während sich bivariat ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Mutter mit dem Haushaltseinkommen und dem Übertritt in eine Schulart der Sekundarstufe I beobachten lässt, verschwinden diese Effekte nach Kontrolle der objektiven Einkommensangaben. Dasselbe Bild zeigt sich, wenn auf Zufriedenheitsangaben aus vorangegangenen Jahren zurückgegriffen wird.

Diese Befunde können die Stress-Theorie zwar nicht stützen, dennoch sollte sie nicht voreilig verworfen werden, da die hier verwendeten Zufriedenheitsvariablen nur ein sehr grober Indikator für das Vorliegen eines belasteten Familienklimas sind. Aus diesem Grund wurden zusätzlich die Auswirkungen „objektiver“

Einkommensverluste modelliert. Im ersten Untersuchungsteil lassen sich - in Übereinstimmung mit den stress-theoretischen Annahmen - geringere Wahrscheinlichkeiten für den Übergang in das Gymnasium feststellen. In den Analysen, die sich auf westdeutsche Bundesländer mit dreigliedrigem Schulsystem beschränken, zeigt sich aber kein entsprechender Zusammenhang.

Nach Hypothese 8 sind beobachtbare Zusammenhänge zwischen dem Einkommen der Eltern und der Bildungsbeteiligung ihrer Kinder nicht kausal, sondern beide Sachverhalte werden durch gemeinsame Einflussfaktoren determiniert. Diese Faktoren wie Einstellungen der Eltern können für das Einkommen allgemeinen oder für Niedrigeinkommen im Spezifischen verantwortlich sein. Die Ergebnisse zeigen für den unteren Einkommensbereich, dass sich höheres Einkommen positiv auf die Übergangsrate in die Realschule auswirkt. Außerdem hat das Einkommen in den ersten Lebensjahren einen größeren Einfluss auf die Schulwahl als später gemessenes. Diese altersspezifischen Variationen dürften sich nicht zeigen, wenn ein zeitkonstantes Merkmal sowohl das Einkommen als auch die Schulwahl beeinflusst. Überlegungen, nach denen Niedrigeinkommen und geringe Bildungsbeteiligung ausschließlich auf bestimmte Einstellungen oder Verhaltensweisen der Eltern zurückzuführen sind, treffen somit eher nicht zu. Die vorliegende Untersuchung kann aber keine direkte Aussage zum „welfare culture model“ machen, da sich nach ihm insbesondere der Bezug von Sozialhilfe negativ auf die Bildungsbeteiligung des Kindes auswirkt und die Analysen dieses Merkmal nicht erfassen.

Eine Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schulart hängt nach den Theorien der Bildungswahl nicht nur von den Kosten ab, sondern auch von den Erwartungen, diese erfolgreich zu durchlaufen, weil bessere Aussichten das Investitionsrisiko des Besuchs einer weiterführenden, kostenintensiveren Bildungseinrichtung reduzieren. Die Erfolgsaussichten sind umso günstiger, je besser die Schulnoten sind und je leistungsfähiger das Kind ist. Nach Hypothese 3 trägt insbesondere die eigene Schulbildung der Eltern zu einem mehr oder weniger intellektuell anregungsreichen Familienklima bei. Durch den in den Untersuchungen feststellbaren sehr starken Einfluss des höchsten Schulabschlusses der Eltern auf die Bildungsbeteiligung des Kindes wird diese These gestützt. Je höher der Schulabschluss der Eltern ist, desto eher besucht das Kind das Gymnasium und desto seltener die Hauptschule. Nur bei

der Realschule lässt sich dieses eindeutige Muster nicht beobachten, denn Kinder, deren Eltern entweder über keinen oder über den höchsten im allgemein bildenden Schulsystem erreichbaren Schulabschluss verfügen, haben hier die niedrigsten Übergangsquoten.

Des Weiteren wurde im Rahmen von Hypothese 3 diskutiert, dass nicht nur die absolute Leistungsfähigkeit, sondern auch die Einschätzung der schulartspezifischen Anforderungsniveaus nach dem Bildungsstand der Eltern variiert. Eltern, die selbst über eine höhere Schulbildung verfügen, haben eine genauere Vorstellung darüber, was bei einem Gymnasialbesuch auf ihr Kind zukommen wird, und sie wissen auch, dass Schüler(innen) selbst bei weniger guten Leistungen das Abitur erreichen können. Empirisch zeigt sich, dass Kinder am häufigsten auf das Gymnasium gehen, wenn ihre Eltern das (Fach-)Abitur haben. Dieser Befund alleine stützt jedoch noch nicht die Annahme, dass die eigenen Erfahrungen der Eltern für die Wahl des Gymnasiums entscheidend sind, da angenommen werden kann, dass ihre Kinder im Durchschnitt auch höhere Leistungswerte aufweisen. Ein vergleichbarer Zusammenhang lässt sich in den Analysen zum Übergang auf die Realschule erkennen: Eltern, die selbst über den dort erreichbaren Abschluss verfügen, die mittlere Reife, schicken ihr Kind am häufigsten auf diese Schulart. Beide Befunde zusammen betrachtet sind Hinweise darauf, dass Eltern das Anforderungsniveau entsprechend den eigenen Erfahrungen einschätzen.

Nach Hypothese 10 ist es nicht nur die formale Bildung der Eltern, die sich positiv auf die Sozialisation und die Leistungsentwicklung der Kinder auswirkt, sondern auch ihre Nähe zur Hochkultur. Eltern, die mit ihr vertraut sind, verfügen über ein größeres kulturelles Kapital und bieten ihrem Kind i. d. R. ein anregungsreiches Umfeld. In diesem Sinne lassen sich die Untersuchungen mit Angaben zur Mutter interpretieren: Wenn sie an hochkulturellen Veranstaltungen teilnimmt, wechselt ihr Kind mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium. Dieser Zusammenhang besteht zudem unabhängig von der formalen Bildung der Eltern. Für Aktivitäten im Bereich der Populärkultur wie Kinobesuche zeigen sich - wenn überhaupt - nur schwache Effekte. Somit scheint der Besuch von Oper, Theater und Ausstellungen ein geeigneter Indikator für das kulturelle Kapital der Mutter zu sein.

Die Zusammenhänge zwischen der Freizeitgestaltung des Vaters und der Bildungsbeteiligung des Kindes sind nicht so eindeutig. Zum einen sind die Effekte

von hochkulturellen Aktivitäten auf den Übergang in das Gymnasium schwächer als die, die sich für die Mutter beobachten lassen. Zum anderen lassen sich teilweise auch dann Effekte feststellen, wenn der Vater ins Kino oder zu Tanzveranstaltungen geht. Diese Aktivitäten zeugen i. d. R. aber nicht von hohen intellektuellen Anforderungen, weshalb nicht offensichtlich ist, was sich hierhinter verbirgt.

Weitere Hinweise für die größere Bedeutung des kulturellen Kapitels der Mutter auf den Schulverlauf des Kindes liefern die Ergebnisse, die sich auf Bildungsdifferenzen zwischen den Eltern beziehen. Hat die Mutter einen niedrigeren Abschluss als der Vater, sinken die Wahrscheinlichkeiten des Übergangs in die Realschule und in das Gymnasium. Bei Eltern mit entgegengesetzten Bildungsrelationen lassen sich schwächere bzw. keine Effekte beobachten. Dies stützt Aussagen, wonach die formale und informelle Bildung der Mutter, ihr Sprachvermögen, ihr Wissen und ihr Umgang mit Kulturgütern entscheidender für die kindliche Entwicklung ist als die des Vaters. Ein wesentlicher Grund hierfür kann der größere Anteil an Zeit sein, den die Mutter mit ihrem Kind verbringt.

Die Vermeidung eines intergenerationalen Statusabstiegs ist - nach den Theorien der Bildungswahl - der dritte wesentliche Aspekt bei der Entscheidung für eine Schulart. Auch in den Theorien der kulturellen Reproduktion spielt die Wahrung des Status eine zentrale Rolle. In den empirischen Untersuchungen lässt sich für das Berufsprestige der Eltern ein starker Effekt nachweisen, der über das Einkommen und die Bildung der Eltern hinausgeht. Je höher das Berufsprestige ist, umso eher wechselt das Kind auf das Gymnasium. Weiterhin zeigt sich, dass ein hohes Berufprestige der Eltern nicht nur mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit des Übergangs in die Hauptschule, sondern auch des Eintritts in die Realschule einhergeht. Dies spricht für Hypothese 4, wonach bei Wahl der Realschule kaum ein prestigeträchtiger Beruf erreichbar ist, da nur das Abitur den Weg zum Studium und den akademischen Berufen offen hält.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Zugang zu den einzelnen Schulformen sozial selektiv ist: Eine höhere Position der Eltern beim Einkommen, bei der Bildung und in der gesellschaftlichen Wertschätzung wirken sich positiv auf den Übergang in das Gymnasium aus und verringern das Risiko, die Hauptschule zu

besuchen. Für den Übergang in die Realschule lässt sich solch ein eindeutiges Muster jedoch nicht beobachten.

Nach den Theorien der Bildungswahl sind Kosten ein zentraler Aspekt bei der Entscheidung für eine Schulart. In der Diskussion des theoretischen Modells wurde angezweifelt, ob mögliche Kosten tatsächlich bei der Wahl zwischen Haupt- und Realschule zum Tragen kommen, da in einigen Bundesländern die Anzahl der Jahrgangsstufen identisch ist, in den anderen die Realschule nur ein Schuljahr mehr umfasst. Neben dieser am Modell orientierten Kritik lassen sich auch anhand der empirischen Befunde mögliche Schwächen des Modells bzw. seiner Operationalisierung erkennen, da das Einkommen aus früheren Jahren einen stärkern Einfluss auf die Bildungsbeteiligung hat als das aktuelle. Dies deutet darauf hin, dass sich das Einkommen aufgrund einer besseren materiellen Ausstattung des elterlichen Haushalts positiv auf die Leistungsentwicklung auswirkt. Das Einkommen ist somit eher im Sinne von primären Herkunftseffekten als einer Restriktion für die Wahl einer Schulart zu sehen. Dafür dass Kosten ein handlungsrelevanter Aspekt sind, spricht aber, dass Eltern, die ein äußerst geringes Arbeitsmarktrisiko und somit eine hohe Planungssicherheit haben, ihr Kind mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium schicken.

Die Kritik an dem Modell der Bildungswahl bedeutet nicht, dass es generell zur Erklärung von Bildungsverläufen ungeeignet ist. Denn erstens kann höheres Einkommen in den ersten Lebensjahren für eine gezielte Investition in die materielle Ausstattung und Versorgung, also im Sinne einer Humankapitalinvestition verwendet werden und zweitens überzeugen die Kostenargumente bei anderen Entscheidungen wie z. B. bei dem später noch zu untersuchenden Nachhilfeunterricht.

4 Das vorzeitige Ende des akademischen Bildungswegs: Der Abstieg aus dem Gymnasium

In der in den 1960er Jahren aufkommenden Bildungsdebatte wurde nicht nur der Zugang zum Gymnasium, sondern auch die dort stattfindenden Selektionsprozesse thematisiert. Sie wurden sowohl unter dem Aspekt der sozial ungleichen Bildungschancen als auch unter dem des Verlusts von gut gebildeten Nachwuchskräften diskutiert, denn der vorzeitige Abgang aus dem Gymnasium war damals sehr weit verbreitet. In Baden-Württemberg erreichten z. B. nur zwei von fünf Sextanern am Ende ihrer Schullaufbahn das Abitur (Gerstein 1972: 15; vgl. auch Dahrendorf 1967). In einer größeren Haltekraft des Gymnasiums wurde eine Möglichkeit gesehen, den prognostizierten „Bildungsnotstand“ (Picht 1964: 17) abzuwenden oder zumindest abzumildern.

Auch heute noch ist das Thema - trotz deutlich höherer Abiturientenquoten - nach wie vor aktuell und interessant. Aus soziologischer Perspektive lässt sich fragen, ob Schullaufbahnkorrekturen zu einer Abschwächung oder Stärkung der Eingangsselektivität beitragen und ob der Einfluss bestimmter Herkunftsmerkmale auf Bildungsentscheidungen während des Heranwachsens zu- oder abnimmt. Aus pädagogischer Sicht sind sowohl die Güte der Übergangsempfehlungen als auch die Probleme und Belastungen von absteigenden oder davon bedrohten Kindern von Belang. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Offenheit des gegliederten Schulsystems.

Mit den zu Beginn der 1970er Jahre durchgeführten Bildungsreformen sollte das Schulsystem offener für Schullaufbahnkorrekturen werden. Aus diesem Grund wurden die Curricula der drei Bildungsgänge neu definiert, dabei besser aufeinander abgestimmt und die Orientierungsstufe eingeführt (vgl. Anhang 1). Die Schulart spezifischen Leistungsniveaus und die Unterschiede in der Pflicht des Erlernens einer 2. Fremdsprache stellen aber weiterhin eine institutionell mitverursachte Hürde für Aufstiege dar.

In der Bildungsforschung werden die strukturellen Möglichkeiten des Wechselns zwischen den Bildungsgängen nach horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit unterschieden. Der Begriff der horizontalen Durchlässigkeit bezieht sich auf Schulartenwechsel innerhalb der Sekundarstufe I, der der vertikalen auf die Übergangsmöglichkeiten in die zur Sekundarstufe II gehörende gymnasiale

Oberstufe. Die Bezeichnung horizontale Durchlässigkeit ist - zugespitzt formuliert - lediglich ein „Euphemismus für Abstieg“ (Mauthe/Rösner 1998: 88). Denn innerhalb der Sekundarstufe I finden Aufstiege von der Hauptschule in die Realschule bzw. von der Realschule in das Gymnasium nur selten statt, wohingegen Abstiege vom Gymnasium und von der Realschule häufig zu beobachten sind. In Nordrhein-Westfalen kommen z. B. auf fünf Aufsteiger in einen anspruchsvolleren Bildungsgang 100 Absteiger (Kanders/Rösner 2001: 1). In dieselbe Richtung weisen die Befunde auf Basis der PISA-Studie zu den bisherigen Schullaufbahnen von 15-Jährigen. Während am Gymnasium 99,4 % der Schüler(innen) diese Schulart seit der 7. Klasse ununterbrochen besuchen, sind dies an der Realschule 87,6 % und an der Hauptschule nur 81,9 % (Tillmann/Meier 2001: 476f.). Das Gymnasium gibt die Schüler(innen) ab und „ist innerhalb der Sekundarstufe I (..) für die Schülerschaft der übrigen Sekundarschulformen so gut wie unerreichbar“ (Bellenberg/Klemm 1998: 587).

Vermehrte Aufstiege in das Gymnasium finden erst am Ende der Sekundarstufe I statt, wenn Absolventen der Realschule, sehr selten der Hauptschule, in die Oberstufe eintreten. Mitte der 1980er Jahre lag der Anteil der Elftklässler(innen), die neu auf das Gymnasium gewechselt sind, im Saarland und in Hessen zwischen 5 und 7 %, in Nordrhein-Westfalen sogar bei 15 % (Hansen et al. 1986: 76). In Nordrhein-Westfalen befinden sich auch 10 Jahre später die Wechslerquoten auf dem gleichen Niveau (Bellenberg 1999: 133). Dem leistungsfähigeren Teil der Realschüler(innen) steht somit ein zweiter, institutionell vorgegebener Zeitpunkt für die Wahl des gymnasialen Bildungsgangs zur Verfügung. Gleichzeitig verlassen einige Gymnasiast(inn)en die Schule, nachdem sie am Ende der 10. Klasse die mittlere Reife erreicht haben, und verabschieden sich somit vom Erwerb der allgemeinen Hochschulreife.

Historisch gesehen ist der Abstieg aus dem Gymnasium nichts Ungewöhnliches wie Gerstein (1972: 15ff.) für die 1950er Jahre in Baden-Württemberg zeigt (vgl. auch Peisert/Dahrendorf 1967). Sie rekonstruiert anhand von „Schüler- und Zeugnislisten“ sowie durch Nachforschungsaufträge den Schulverlauf von fast 3.000 Kindern, die im Jahre 1955 in die fünfte Klasse eines Gymnasiums eintraten. Von diesen Kindern erreichte noch nicht einmal jedes fünfte das Abitur im selben Klassenzug. Ein weiteres Fünftel schaffte den Abschluss, wiederholte aber eine oder mehrere Klassenstufen. Somit haben damals ca. 60 % der Schüler(innen) das Gymnasium

vorzeitig verlassen. Besonders häufig waren Abstiege nach der achten Klasse, nachdem die Vollzeitschulpflicht zu Ende war, und nach Erreichen der mittleren Reife in der zehnten Klasse. Da die Realschulen, damals auch Mittelschulen genannt, mit regionalspezifischen Ausnahmen wenig verbreitet waren, war es nicht unüblich, das Gymnasium zu besuchen, um die mittlere Reife zu erwerben.[59]

Nach Roeder und Schmitz (1995: 105) ist aber heutzutage weder die Vollendung der Vollzeitschulpflicht noch der Abschluss der mittleren Reife i. d. R. ein Anlass für das vorzeitige Ende des Gymnasialbesuchs. Dies zeigen sie anhand von Hamburger Schuldaten. Im Gegensatz hierzu stehen die Befunde von Mauthe und Rösner (1998: 120), wonach in Nordrhein-Westfalen gut 8 % der Gymnasiast(inn)en im Anschluss an die 10. Klasse nicht in die Oberstufe wechseln. Möglicherweise beruhen diese Differenzen auf bundeslandspezifischen Eigenheiten.

Henz (1997) weist auf Basis der Lebensverlaufsstudie deutlich weniger vorzeitige Austritte aus dem Gymnasium aus als Gerstein (1972: 15), obwohl sich ein Teil ihrer Untersuchung auf einen vergleichbaren Zeitraum bezieht. Für die Geburtskohorten 1939-41 und 1949-51, die also ein paar Jahre vor bzw. nach den von Gerstein untersuchten Fünftklässlern in das Gymnasium eingetreten sind, hat Henz (1997: 59) Abstiegsquoten von 5,8 und 3,3 % berechnet. Der große Unterschied zwischen den beiden Studien ergibt sich aus der Definition des Abstiegsereignisses, da bei Henz (1997: 57) zum einen der Beobachtungszeitraum erst nach sechseinhalb Jahren im allgemein bildenden Schulsystem beginnt, wodurch Abstiege nach der fünften oder sechsten Klasse nicht berücksichtigt werden, und zum anderen im Anschluss an das Gymnasium eine andere Schulart des allgemein bildenden Schulsystems besucht werden muss. Folglich erfüllen Jugendliche, die das Gymnasium nach der achten Klasse oder später mit einem Abschluss unterhalb des Niveaus der allgemeinen Hochschulreife verlassen und in den Arbeitsmarkt oder in das berufsbildende System eintreten, nicht das Abstiegskriterium. Beides zusammen, die Ausblendung früher und später Abstiege, führt dazu, dass Henz in ihrer Studie äußerst niedrige Quoten ausweist.

Während die Haltekraft des Gymnasiums in den ersten Jahren der Bundesrepublik Deutschland gering, ist sie in den folgenden Dekaden enorm gestiegen. Hansen und

---

[59] Keine andere Schulart hat sich in der Nachkriegszeit so stark verbreitet und einen derart hohen Schüler(innen)zuwachs zu verzeichnen wie die Realschule (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPIfB 1994: 466).

Rolff (1990: 52f.) belegen dies für das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Sie berechnen Erfolgsquoten für das Gymnasium, indem sie die Zahl der Abiturienten in Relation zu der neun Jahre zuvor beobachtbaren Anzahl an Fünftklässlern setzen. Auch wenn dieses Vorgehen zu keinen individuellen Erfolgsquoten führt, da spätere Eintritte in das Gymnasium, z. B. zu Beginn der Sekundarstufe II, und Veränderungen in der Schülerpopulation aufgrund von Klassenwiederholungen nicht differenziert erfasst werden, sollten die sich hieraus ergebenden Abweichungen nicht gravierend sein. Die so berechneten Erfolgsquoten betragen zu Beginn der 1960er Jahre ca. 40 % und sind vergleichbar mit den von Gerstein (1972: 15) für Baden-Württemberg ermittelten Quoten. Zu Beginn der 1970er Jahre liegen die Erfolgswahrscheinlichkeiten in Nordrhein-Westfalen bereits bei ca. 60 % und Mitte der 1970er bis Ende der 1980er Jahre schwanken sie zwischen 70 und 80 % (Hansen/Rolff 1990: 52f.).

Neuere Zahlen zur Bleibewahrscheinlichkeit am Gymnasium basieren auf PISA. Schümer et al. (2002: 210) rekonstruieren die Bildungsverläufe von Schüler(inne)n und weisen den Anteil derer aus, die in der fünften Klasse auf dem Gymnasium waren, aber nicht mehr im Alter von 15 Jahren. Für Schüler(innen), die vor dem Eintritt in das Gymnasium die schulartunabhängige Orientierungsstufe oder die sechsjährige Grundschule besucht haben, beziehen sich die Quoten auf die 7. Jahrgangsstufe. Die gymnasiale Abstiegsquote beträgt demnach in den alten Bundesländern (ohne Berlin, Bremen und Hamburg) 15,3 %, in den neuen Bundesländern nur geringfügig mehr (15,7 %). Zwischen den einzelnen Bundesländern lassen sich aber große Schwankungen feststellen: In den alten Bundesländern sind die Abstiegsquoten in Niedersachsen und in Baden-Württemberg mit 11,0 und 12,1 % am niedrigsten, in Bayern mit 20,8 % am höchsten. In den neuen Bundesländern bewegen sich die Anteile der Schüler(innen), die das Gymnasium vorzeitig verlassen, zwischen 8,7 % in Brandenburg und 21,6 % in Sachsen-Anhalt. Sowohl in West- als auch in Ostdeutschland ist die jeweils größte Haltekraft in Bundesländern zu beobachten, in denen das Gymnasium erst ab der 7. Jahrgangsstufe beginnt. Dies könnte daran liegen, dass der Zeitraum, in dem ein Abstieg erfolgen kann, kürzer ist oder dass bei einer später einsetzenden Gliederung des Schulsystems bessere Prognosen zum Erfolg am Gymnasium möglich sind.

4.1 Theoretische Ansätze zur sozialen Bedingtheit des vorzeitigen Abgangs aus dem Gymnasium

In den meisten Fällen ist der Abstieg aus dem Gymnasium eine Reaktion auf schlechte Schulleistungen. Dabei handelt es sich aber nur selten um einen - aufgrund schlechter Performanz - zwingend notwendigen Wechsel in eine weniger anspruchsvolle Schulart. Als Alternative kommt oftmals die Fortsetzung des eingeschlagenen Bildungswegs - mit oder ohne Klassenwiederholung - in Frage. Roeder und Schmitz (1995: 87) zeigen für Hamburger Gymnasialschüler(innen), dass Klassenwiederholer(innen) und Absteiger(innen) über vergleichbare Leistungsstände verfügen. Auf schlechte Schulleistungen kann es offenbar zwei verschiedene Reaktionen geben: „Abgehen“ oder „Aussitzen“ (mit oder ohne Klassenwiederholung). Soziologische Studien, die zwar nicht die erbrachten Schulleistungen, dafür aber die soziale Herkunft erfasst haben, weisen nach, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern bzw. aus unteren Schichten das höchste Risiko haben, das Gymnasium vorzeitig zu verlassen (Bofinger 1990; Henz 1997). Dies legt den Schluss nahe, dass die Strategien „Abgehen“ und „Aussitzen“ in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft gewählt werden.

Den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Abstieg aus dem Gymnasium erklärt Esser (1999) mit dem Modell der Bildungswahl. Wie bereits in den Kapiteln 2.6 und 3.2 ausführlich dargestellt, modelliert Esser den Übergang auf die weiterführende Schule (WS) als eine Entscheidung zwischen Bildungsmotivation und Investitionsrisiko:

$$\begin{aligned} EU(WS) &> EU(PS) \\ pU - (1-p)cSV - C &> (-1)cSV \\ U + cSV &> \frac{C}{p}. \end{aligned}$$

Wenn Eltern sich für den Gymnasialbesuch des Kindes entschieden haben, dann übersteigt die Bildungsmotivation (linker Term) das Investitionsrisiko (rechter Term). Für die Folgejahre nimmt Esser (1999: 272f.) an, dass sich die Bildungsmotivation und die Bewertung der monetären Kosten nicht ändern. Ersteres erscheint plausibel, letzteres wird weiter unten diskutiert. Der Abgang aus dem Gymnasium ist demnach eine Folge veränderter Erfolgsaussichten, denn diese sinken erheblich, wenn ein Kind einen Leistungseinbruch erfährt. Sinkende Erfolgsaussichten bedeuten auch ein erhöhtes Investitionsrisiko. Bei Eltern aus

unteren Schichten fällt das Investitionsrisiko i. d. R. aber auch bereits vor dem Leistungseinbruch höher aus, da die Kosten weiterführender Bildung von ihnen stärker bewertet werden. Hinzu kommt eine schwächere Bildungsmotivation dieser Eltern, weil für den intergenerationalen Statuserhalt kein Abitur notwendig ist. Deshalb ist die kritische Schwelle, bei der Investitionsrisiko und Bildungsmotivation gleich hoch ausfallen, bei Eltern aus unteren Schichten schneller überschritten als bei denen aus höheren. Wenn aber das Investitionsrisiko die Bildungsmotivation übersteigt, dann wird das Gymnasium vorzeitig verlassen.

In Kapitel 2.6.2 wurden bereits Hypothesen und Ansätze vorgestellt, die zu erklären versuchen, wieso der Einfluss der Herkunft auf Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf abnimmt. Diese Überlegungen beziehen sich i. d. R. auf institutionell vorgegebene, zumeist zeitlich aufeinanderfolgende Schnittstellen wie der Eintritt in das gegliederte Schulsystem, die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung nach Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe I oder die Aufnahme eines Studiums nach dem Erreichen des Abiturs. Diese Ansätze lassen sich aber auch auf Abstiege aus dem Gymnasium anwenden. Ihnen zufolge lassen sich hier variierende herkunftsspezifische Effekte beobachten, weil Kinder sich während des Heranwachsens von ihren Eltern emanzipieren, Gymnasiasten eine selektierte Gruppe darstellen und die Kosten stärker bewertet werden.

Nach der Lebenslauf-Hypothese lässt sich das Leistungspotential eines Kindes noch nicht gut abschätzen, wenn es jung ist (Blossfeld/Shavit 1993: 9). Deshalb orientieren sich Eltern bei Bildungsentscheidungen stark an ihrem sozialen Status und ihrer eigenen Schulbiographie. Je älter das Kind wird, desto realistischere Prognosen lassen sich über seine Fähigkeiten und Erfolgschancen für bestimmte Bildungswege erstellen. Zudem verschiebt sich die Entscheidungsmacht weg von den Eltern hin zu den Kindern, da diese sich zunehmend von den Eltern emanzipieren (Erikson/Jonsson 1996a: 36). Beide Gründe, Prognosesicherheit und größere Entscheidungsmacht des Kindes, führen dazu, dass der Einfluss der Herkunft im Lebensverlauf abnimmt (vgl. Blossfeld/Shavit 1993). Der zweite Grund impliziert, dass Kinder sich ein Stück weit von ihrer Herkunft lösen und folglich nicht zwangsläufig in derselben Art und Weise entscheiden, wie dies ihre Eltern tun würden. Dies könnte z. B. dann der Fall sein, wenn Peer-Groups die

Bildungsmotivation beeinflussen. Kinder aus unteren Schichten, die den Weg an das Gymnasium geschafft haben, könnten durch den Kontakt und den Umgang mit aus Akademikerfamilien stammenden Klassenkamerad(inn)en geprägt werden und deren Einstellungen zu Bildung adaptieren.[60]

Die von Mare (1981; 1993) vorgeschlagene Selektionshypothese konzentriert sich auf die Leistungsfähigkeit des Kindes. Wie anhand des Modells der Bildungswahl ausführlich diskutiert, wählen Eltern, die zu den oberen Schichten gehören, für ihre Kinder auch dann das Gymnasium, wenn die schulischen Leistungen nicht so gut ausfallen, da sie eine hohe Bildungsmotivation und die entsprechenden finanziellen Ressourcen haben. Kinder aus unteren Schichten wechseln hingegen nur auf das Gymnasium, wenn die Erfolgswahrscheinlichkeiten aufgrund der schulischen Leistungen besonders groß sind. Auch später entscheiden sich Eltern bzw. Kinder aus unteren Schichten nur dann für die Weiterführung der Bildung, wenn die Erfolgsaussichten sehr gut sind. Somit verstärkt sich die Positivselektion von Jugendlichen mit sozial „ungünstigeren" Familienverhältnissen sukzessive, da selbst bei mittlerer Leistung die weiterführende Bildung nicht gewählt wird. Folglich handelt es sich bei Kindern aus unteren Schichten, die das Gymnasium erfolgreich durchlaufen haben, um eine relativ homogene, sehr leistungsstarke Gruppe. Stehen zu diesem Zeitpunkt weitere Bildungsentscheidungen an, spielt die soziale Herkunft aufgrund ihrer hohen Leistungsfähigkeit nur noch eine geringe bzw. keine Rolle mehr, da - in der Notation von Esser - das Investitionsrisiko gering ist (Mare 1981; 1993; vgl. auch Teachman 1987).

Für die Selektionshypothese spricht zunächst, dass Kinder aus bildungsfernen Haushalten deutlich höhere Leistungen aufweisen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Lehmann et al. 1997: Kapitel 5.2; Ditton 1992: 132f.). Außerdem schicken Eltern mit geringer oder mittlerer Schulbildung ihr Kind nur sehr selten auf das Gymnasium, wenn die Grundschullehrkräfte dies nicht ausdrücklich empfehlen. Eltern mit Abitur entscheiden sich dagegen öfter auch dann für diese Schulart, wenn keine Empfehlung hierfür vorliegt (Mahr-George 1999: 134). Folglich sind Kinder aus unteren Schichten beim Eintritt in das Gymnasium überdurchschnittlich leistungsfähig. Für Jugendliche im Alter von 15 Jahren lässt

---

[60] Zumindest bei der Freizeitgestaltung, der Mediennutzung und der Herausbildung von Identitätsentwürfen haben Peer-Groups eine größere Bedeutung als das Elternhaus und die Schule (vgl. z. B. Fend 1990: 239ff.; Fritzsche 2000).

sich allerdings ein leicht positiver Zusammenhang zwischen Leistungsstand und sozialer Herkunft feststellen (Baumert/Schümer 2001: 370f.). Gymnasiast(inn)en aus unteren Schichten sind in dieser Altersgruppe somit keine positiv selektierte Gruppe mehr.

Zwei konkurrierende Erklärungen sind denkbar, wieso Kinder aus unteren Schichten beim Eintritt in das Gymnasium eine besonders leistungsstarke Gruppe darstellen, drei bis fünf Jahre später im Durchschnitt aber etwas schlechter dastehen als Kinder aus mittleren oder oberen Schichten: Die erste Erklärung bezieht sich auf das Elternhaus, das bei Kindern aus unteren Schichten weniger intellektuell stimulierend ist und somit weniger zur Leistungsentwicklung beitragen kann.[61] Außerdem fällt es diesen Eltern schwerer, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen oder ihnen Nachhilfeunterricht, Sprachreisen oder sonstige private Bildungsangebote zu finanzieren. Aus diesen Gründen verlieren Kinder aus der Unterschicht im Laufe der Zeit ihren leistungsbezogenen Startvorteil. Die zweite Erklärung bezieht sich auf differentielle Schulwechsel. Kinder aus der Ober- und Mittelschicht, die ohne Empfehlung in das Gymnasium eingetreten sind, sind leistungsschwach. Deshalb verlassen sie das Gymnasium häufiger zugunsten einer weniger anspruchsvollen Schulart. Somit findet eine nachträgliche Korrektur einer „falschen", von ehrgeizigen Eltern vorgenommenen Bildungsentscheidung statt und die Schülerschaft wird in zunehmendem Maße leistungshomogener.

Auch Erikson und Jonsson (1996a: 55) diskutieren, inwieweit sich der Einfluss einzelner Herkunftsmerkmale verändert, wenn die Kinder älter werden. Wie bereits im Zusammenhang mit der Lebenslauf- und der Selektionshypothese beschrieben, werden bei jüngeren Kindern die Erfolgsaussichten besonders stark in Abhängigkeit von der sozialen Stellung der Eltern eingeschätzt, bei älteren dagegen kaum noch. Während der Einfluss der Herkunft in diesem Bereich abnimmt, gewinnt er bei der Finanzierung der Bildung an Bedeutung. Bei Entscheidungen, die vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht zu treffen sind, spielen Kosten eine untergeordnete Rolle, erst danach werden sie relevant. Dies ist nach Erikson und Jonsson (1996a: 33f.) insbesondere dann der Fall, wenn es um die Aufnahme eines Studiums geht. Mit dem Studium ist oftmals der Auszug aus dem Elternhaus und somit höhere Wohn- und

---

[61] Kinder aus sozial niedrig gestellten Familien „vergessen" z. B. in den Sommerferien besonders viel von dem, was sie vorher in der Schule gelernt haben. Dies wurde zumindest für Kinder in den ersten Schuljahren nachgewiesen (Entwisle/Alexander 1992).

Lebenshaltungskosten verbunden. Außerdem sind bei einem Studium die Opportunitätskosten besonders hoch, weil der Arbeitsmarkteinstieg und damit der Gelderwerb hinausgezögert wird.

Entsprechend den vorangegangenen Überlegungen lässt sich annehmen, dass bei der Entscheidung, ob ein Kind das Gymnasium vorzeitig verlässt, die Bewertung der finanziellen Kosten jahrgangsstufenspezifisch variiert. Solange Kinder noch nicht die Vollzeitschulpflicht erfüllt haben, ergeben sich aus dem Gymnasialbesuch de facto keine Opportunitätskosten. Der Arbeitsmarkteintritt verzögert sich nämlich erst ab der zehnten bzw. der elften Jahrgangsstufe, wenn Gleichaltrige mit dem Hauptschulabschluss bzw. der mittleren Reife eine Ausbildung im dualen System oder eine Erwerbsarbeit aufnehmen. Es wäre aber voreilig, hieraus abzuleiten, dass die finanziellen Situation der Familie in den unteren Klassen keinen Einfluss auf den Verbleib am Gymnasium hat. Denn wenn das Kind schlechte Schulleistungen erbringt, kann Nachhilfeunterricht eine Möglichkeit sein, diesen entgegenzuwirken (vgl. Kapitel 5). Nachhilfe muss aber privat finanziert werden und führt somit zu einem direkten Anstieg der Bildungsausgaben. Schließlich sind finanzielle Schwankungen in der Familie zu berücksichtigen, die zu einer Neubewertung der Bildungskosten führen können. Wenn Eltern z. B. starke Einkommenseinbußen erleiden, könnte dies zur Folge haben, dass ein schneller Arbeitsmarkteinstieg des Kindes forciert wird und es deshalb das Gymnasium vorzeitig verlässt.

Die bisherigen Erklärungen für Abstiege aus dem Gymnasium beziehen sich auf die Leistungen des Kindes, die Einschätzung der Eltern, ihr Kind auch mit schlechten Noten „erfolgreich“ zum Abitur zu bringen, ihre Bildungsmotivation und ihre subjektive Bewertung der finanziellen Kosten. Ein Abstieg ist aber ein belastendes Erlebnis, das als Versagen interpretiert wird und möglicherweise sogar ein Stigma ist (Mauthe/Rösner 1998: 90; Hurrelmann/Wolf 1986). Cortina (2003: 129) betont hingegen, dass ein Wechsel auf eine weniger leistungsfordernde Schulart für den Jugendlichen auch positive Folgen haben kann. Dies ist dann der Fall, wenn die Kinder an der aufnehmenden Schule gute Noten erzielen und es schaffen, die vorangegangene Misserfolgsserie (dauerhaft) zu durchbrechen (vgl. auch Marsh et al. 2001). Bei einem Schulartwechsel wie dem Abstieg aus dem Gymnasium handelt es „sich um eine Entscheidungssituation mit erheblicher prognostischer Unsicherheit, in der materielle und psychische Kosten, erwarteter Nutzen und Risiken abgewogen werden müssen“ (Cortina 2003: 128).

Bereits in Kapitel 3.2 wurde darauf hingewiesen, dass die psychischen Kosten für die Wahl einer Schulart wichtig sein können. Denn die Entscheidung zwischen Real- und Hauptschule lässt sich nicht alleine mit dem Modell der Bildungswahl erklären, da die finanziellen Kosten beider Schularten in etwa gleich hoch sind, der Besuch der Realschule aber prestigeträchtiger und ein Abschluss an ihr deutlich besser verwertbar ist. Als Erklärung dafür, dass einige Eltern sich dennoch für die Hauptschule entscheiden, wurden mögliche Überforderungen aufgrund des höheren Leistungsniveaus der Realschule und die sich daraus ergebenden Belastungen des Kindes genannt. Deshalb wurde dafür plädiert, dass sowohl bei der Bewertung der Realschule als auch des Gymnasiums als vierte Handlungsfolge die psychischen Kosten berücksichtigt werden.

Für den Abstieg aus dem Gymnasium lässt sich jedoch kein eindeutiges Kosten-Nutzen-Kalkül erstellen, wenn die psychischen Kosten als eigene Handlungsfolge berücksichtigt werden, denn je nach Perspektive fällt die Bewertung dieser Handlungsfolge positiv oder negativ aus. Auf der einen Seite stellt der Abstieg einen Misserfolg dar und im Anschluss daran folgt eine Phase des Eingewöhnens in das soziale Umfeld der aufnehmenden Schule, was zu zusätzlichen Belastungen führen kann. Dies spricht dafür, dass das Kind weiter am Gymnasium bleibt. Auf der anderen Seite können die Leistungsschwächen des Kindes so gravierend sein, dass es unter enormem psychischen Druck steht und eine weniger leistungsorientierte Schulart diesen nehmen kann. Danach wäre ein Abgang eine Entscheidung zugunsten des psychischen Wohls des Kindes.

4.2 Hypothesen zum Abstieg aus dem Gymnasium

Nachdem verschiedene theoretische Ansätze und Überlegungen diskutiert worden sind, werden nun die empirisch zu prüfenden Hypothesen daraus abgeleitet. Zunächst werden Annahmen zum Zusammenhang zwischen Eingangs- und Durchgangsselektivität, d. h. zwischen der sozial bedingten Eintrittswahrscheinlichkeit und des anschließenden Abstiegsrisikos dargestellt (Hypothesen 1-4). Die folgenden Hypothesen 5 bis 10 beziehen sich darauf, welchen Einfluss einzelne Merkmale der Eltern auf das Kosten-Nutzen-Kalkül und somit auf die Entscheidung zwischen Fortsetzung und Abbruch des gymnasialen Bildungswegs haben.

1. Wenn schlechte Schulleistungen auftreten, steigt nach dem Modell der Bildungswahl das Investitionsrisiko. Ein höheres Investitionsrisiko führt aber insbesondere bei Eltern aus unteren Schichten dazu, dass das Kosten-Nutzen-Kalkül zuungunsten der Fortsetzung des Gymnasialbesuchs ausfällt, da sie über eine vergleichsweise geringe Bildungsmotivation verfügen. Deshalb ist zu erwarten, dass die Kinder, die herkunftsbedingt geringe Zugangschancen zum Gymnasium haben, im späteren Schulverlauf das höchste Abstiegsrisiko haben.
2. Eine geringe Eintrittswahrscheinlichkeit in das Gymnasium deutet auf ein Elternhaus hin, das im Vergleich zu dem anderer Kinder in geringerem Maße intellektuell anregend ist. Außerdem können diese Kinder weniger Unterstützungen bei den Hausaufgaben und beim Üben erwarten. Dies kann zu geringeren Lernzuwächsen und schlechteren Schulleistungen führen. Deshalb verlassen Kinder aus unteren Schichten das Gymnasium häufiger als Kinder aus höheren Schichten.
3. Nach der Selektionshypothese schicken Eltern mit einer guten sozialen Stellung ihre Kinder auch dann auf das Gymnasium, wenn die bisherigen schulischen Leistungen eher mittelmäßig waren. Deshalb lässt sich in Widerspruch zu den Hypothesen 1 und 2 folgern, dass diese Kinder besonders häufig Leistungsprobleme haben und eine nachträgliche Korrektur der „falsch“ gewählten Schullaufbahn stattfindet. Darum gehen Schüler(innen) aus höheren Schichten überdurchschnittlich häufig aus dem Gymnasium ab.
4. Sowohl nach der Lebenslauf- als auch nach der Selektionshypothese sinkt der Einfluss der Herkunft beim Heranwachsen, weil die Erfolgsaussichten realistischer eingeschätzt werden und die Kinder zunehmend selbst entscheiden bzw. die Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die den Weg der weiterführenden Bildung eingeschlagen haben, eine Positivselektion darstellen. Hieraus folgt, dass sich insbesondere in den oberen Jahrgangsstufen kein Zusammenhang zwischen der Eingangsselektivität und den Austritten aus dem Gymnasium beobachten lässt.
5. Die finanzielle Situation der Eltern spielt in den unteren Jahrgangsstufen eine geringere Rolle als in den oberen, da erst nach Vollendung der

Vollzeitschulpflicht die Opportunitätskosten aufgrund des verzögerten Arbeitsmarkteintritts (C) relevant werden.

6. Schlechte Schulleistungen können dazu führen, dass Eltern private Nachhilfestunden finanzieren und somit die direkten Bildungsausgaben steigen. Entgegen Hypothese 5 ist demnach die finanzielle Situation der Eltern auch in unteren Klassenstufen von Bedeutung.

7. Wenn sich die Einkommenssituation der Familie deutlich verschlechtert, kalkulieren die Eltern den Nutzen des Gymnasialbesuchs neu. Dabei werden die Bildungskosten (C) stärker bewertet und somit steigt das Investitionsrisiko. Deshalb haben Einkommensverluste ein erhöhtes Risiko des Abstiegs aus dem Gymnasium zur Folge.

8. Nach Goldthorpe (1996) haben Arbeitsmarktrisiken und die sich daraus ergebende Planungssicherheit der Eltern einen großen Einfluss auf die Bildungsverläufe der Kinder (vgl. Kapitel 2.5.4). Ein besonders geringes Arbeitsmarktrisiko haben Beschäftigte im öffentlichen Dienst. Wie in Kapitel 3 bereits gezeigt, besuchen ihre Kinder überdurchschnittlich häufig weiterführende Bildungseinrichtungen. Folglich sind auch die Verbleibschancen auf dem Gymnasium größer, wenn die Eltern im öffentlichen Dienst beschäftigt sind.

9. Eltern, die selbst das Gymnasium durchlaufen haben, wissen aus Erfahrung, dass Schüler(innen) trotz schlechter Noten diese Schulart erfolgreich, d. h. mit einem Abitur beenden können. Deshalb sind sie weniger von schlechten Schulleistungen „beeindruckt“ als Eltern, die selbst kein Abitur haben. Eltern mit Abitur schätzen die Erfolgswahrscheinlichkeit (p) ihres Kindes höher ein und deshalb verbleibt es eher auf dem Gymnasium.

10. Nach dem Modell der Bildungswahl sind nicht nur die Erfolgsaussichten und die Kosten der weiterführenden Bildung relevant, sondern auch die Vermeidung eines intergenerationalen Statusverlusts (SV). Wenn Eltern in der gesellschaftlichen Hierarchie eine hohe Stellung einnehmen, kann ihr Kind diese nur halten, wenn ihm der Weg zum Universitätsstudium offen gehalten wird. Deshalb verlassen Kinder aus diesen Elternhäusern seltener das Gymnasium, ohne dort das Abitur zu erreichen.

4.3 Daten und Methoden

Um die Abstiege aus dem Gymnasium zu untersuchen, werden Schulverläufe auf Basis der SOEP-Daten rekonstruiert. Das hierfür gewählte Vorgehen sowie der sich daraus ergebende Stichprobenzuschnitt werden in dem ersten Folgeabschnitt ausführlich beschrieben. Im Anschluss daran wird dargelegt, wie die Hypothesen operationalisiert und die erklärenden Variablen konstruiert werden. Im letzten Abschnitt werden zwei Methoden zur Analyse von Ereignisdaten vorgestellt: Kaplan und Meiers nicht-parametrisches Verfahren zur Bestimmung von Survivorfunktionen sowie Schätzmodelle für Ereignisdaten mit diskreter Zeitstruktur. In diesem Zusammenhang wird auch begründet, auf wie viel Jahre Gymnasialbesuch sich das Beobachtungsfenster erstreckt.

4.3.1 Rekonstruktion des Schulverlaufs

Die Untersuchungen zum Abstieg aus dem Gymnasium beruhen auf den Daten, die bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben werden (vgl. insbesondere Abschnitt 3.4.1). Für alle Kinder, bei denen ein Eintritt in das Gymnasium beobachtet wurde, wird der weitere Bildungsverlauf auf Jahresbasis rekonstruiert. Die Informationen hierzu stammen für die ersten Jahre von den Eltern, die im Haushaltsfragebogen Angaben zum aktuellen Schulbesuch ihrer Kinder machen. Ab Vollendung des 17. Lebensjahrs werden die Kinder dann selbst befragt und gebeten, Auskünfte über die momentane Bildungsbeteiligung und zum Erwerb formaler Qualifikationen in den vorangegangenen Monaten zu geben.

Mithilfe der Informationen von Eltern und Kindern werden Episoden, sog. Spells, konstruiert. Ein Spell ist durch Start- und Endzeitpunkt sowie Ursprungs- und Zielzustand definiert und enthält somit die Information über die Verweildauer in einem Zustand. In der vorliegenden Untersuchung startet ein Spell mit dem Eintritt in das Gymnasium, unabhängig davon, ob der Gymnasialbesuch in der 5. oder in der 7. Klasse beginnt. Somit wird nicht der Besuch der Jahrgangsstufe, sondern nur der Verbleib auf dem Gymnasium im Jahresrhythmus beobachtet. Für dieses Vorgehen spricht auch, dass keine Informationen zu Klassenwiederholungen vorliegen, und somit die tatsächlich besuchte Klassenstufe nicht bekannt ist.

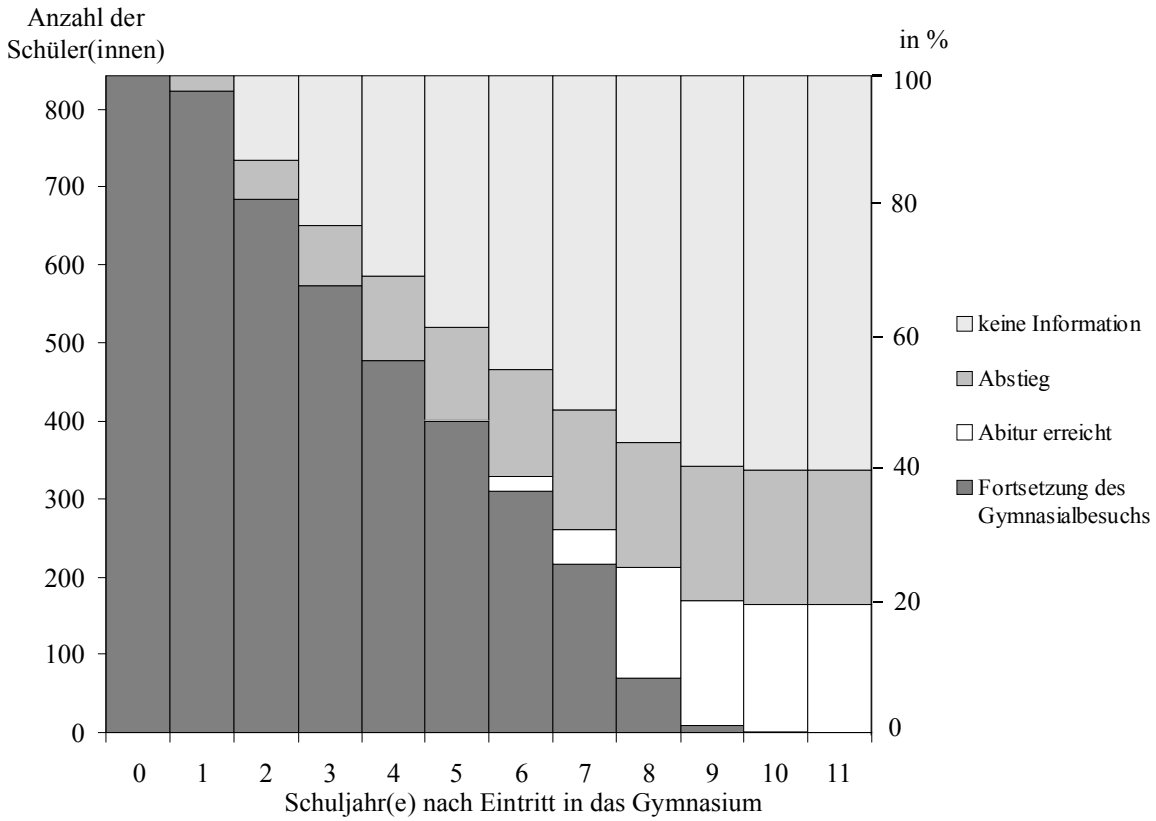
Die SOEP-Befragung findet i. d. R. in den ersten vier bis fünf Monaten eines Jahres statt. Einige Personen beantworten den Fragebogen jedoch erst in den Sommermonaten, in Ausnahmefällen sogar im Herbst. Um zu vermeiden, dass

Kinder in ein und demselben Schuljahr zweimal beobachtet werden, werden unter Zuhilfenahme des Befragungsmonats Schuljahre nachgebildet. Wenn für ein Schuljahr zwei Angaben vorliegen, wird nur die erste weiter verwendet. Darüber hinaus werden einjährige Lücken im Schulverlauf aufgefüllt, wenn sowohl ein Jahr zuvor als auch eins danach das Gymnasium besucht wird.

Das Ende eines Spells ist dadurch definiert, dass ein Zustandswechsel, ein sog. Ereignis, eintritt. Dies ist dann der Fall, wenn ein Kind das Gymnasium ohne die allgemeine Hochschulreife verlässt. Dieses Ereignis lässt sich in den SOEP-Daten auf verschiedene Arten identifizieren. Zum einen gibt es Kinder, für die die Information vorliegt, dass sie eine andere Schulart als das Gymnasium besuchen. Zum anderen lässt sich beobachten, dass ehemalige Gymnasiast(inn)en eine berufliche Ausbildung absolvieren, sich im Wehr- oder Zivildienst befinden, einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder inaktiv sind. Bei diesen Jugendlichen muss dann die zusätzliche Information herangezogen werden, ob und - wenn ja - welchen schulischen Abschluss sie im laufenden oder im unmittelbar vorangegangenen Jahr erreicht haben. Somit lassen sich z. B. Abgänger mit mittlerer Reife von denen mit allgemeiner Hochschulreife unterscheiden. Erstere haben - definitionsgemäß - ein Ereignis, letztere nicht.

Viele Spells enden dadurch, dass der Haushalt als Gesamtes oder der Jugendliche selbst, sofern er das Befragungsalter erreicht hat, an der SOEP-Studie nicht mehr teilnimmt. Ferner können keine Episoden über das Jahr 2003 hinaus beobachtet werden, da dies das letzte, hier berücksichtigte Erhebungsjahr ist. Solche Spells werden als rechtszensiert bezeichnet, da sie ohne Ereignis aufhören. Zu dieser Gruppe werden in der vorliegenden Untersuchung auch die Spells gezählt, die deshalb enden, weil auswertbare Angaben zum Schulbesuch oder zum erreichten Schulabschluss fehlen. Auch sie werden nur bis zum Jahr mit der letzten vorliegenden Angabe zum Gymnasialbesuch berücksichtigt.

Abb. 4.1: Die kumulierten Verteilungen der sich an den Gymnasialbesuch anschließenden Zustände



Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Abbildung 4.1 auf dieser Seite zeigt die kumulierte Verteilung der Zustände, die sich im direkten Anschluss an den Gymnasialbesuch beobachten lassen. Die Darstellung beschränkt sich auf die 843 Schüler(innen), für die mindestens eine gültige Angabe im Folgejahr vorliegt, da nur sie in die Längsschnittanalyse eingehen. Somit besuchen alle Kinder zum Startzeitpunkt $t = 0$ das Gymnasium. Im Folgejahr befindet sich die Mehrzahl der Untersuchungspersonen weiterhin auf dem Gymnasium, lediglich 19 haben es zu diesem Zeitpunkt verlassen und besuchen eine andere Schulart. Im zweiten Jahr werden 32 weitere Abstiege beobachtet und für 108 Kinder liegen keine Informationen zum Schulverlauf mehr vor. Der Werdegang dieser 108 Kinder ist damit nur bis zum Zeitpunkt $t = 1$ bekannt und der für sie beobachtete Spell ist rechtszensiert. Die ersten beiden erfolgreichen Abiturient(inn)en werden nach sechs Jahren auf dem Gymnasium beobachtet. Im Folgejahr kommen 18 weitere Absolvent(inn)en hinzu. Die meisten erreichen das Abitur nach neunjährigem Gymnasialbesuch. Insgesamt lässt sich für 164 der 843 Jugendlichen die Bildungskarriere vom letzten Grundschuljahr über den sich daran

anschließenden Eintritt in das Gymnasium bis zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife vollständig verfolgen.

4.3.2 Konstruktion der unabhängigen Variablen

Die ersten drei Hypothesen beziehen sich auf die Frage, ob Abstiege aus dem Gymnasium, die sozial ungleich verteilte Bildungsbeteiligung verstärken oder abschwächen. Um dies zu prüfen, wird die sozial bedingte Eintrittswahrscheinlichkeit in das Gymnasium als Prädiktor für das Abstiegsrisiko verwendet. Diese Wahrscheinlichkeiten stammen aus einer Schätzung mit Angaben zum verfügbaren Haushaltseinkommen, zum Berufsprestige und zum formalen Bildungsabschluss der Eltern, zum Geschlecht des Kindes sowie den Angaben der Mutter zu den Sorgen zur wirtschaftlichen Situation und ihrer Partizipation an hoch- und populärkulturellen Veranstaltungen. Das Ergebnis dieser Schätzung ist in Modell 19, Tabelle 3.8, Seite 131, festgehalten und bereits in Kapitel 3.5.1 ausführlich besprochen worden.

Die geschätzten Wahrscheinlichkeiten werden in einer neuen Variable abgelegt. Der Mittelwert wie auch der Median dieser Variable beträgt zu Beginn des Untersuchungsprozesses 49 %. Der Grenzwert für das oberste Prozent der Verteilung liegt bei einer Eintrittswahrscheinlichkeit von 94 %, der für das unterste Prozent bei 6 %. Während die vorhergesagten Werte in den parametrischen Schätzungen direkt verwendet werden, werden sie für den Vergleich der Survivorfunktionen in *niedrig, mittel* und *hoch* trichotomisiert. Als Schnittstellen werden die unterste und oberste Quartilsgrenze im ersten Beobachtungsjahr herangezogen, die den Eintrittswahrscheinlichkeiten von 28 % und 71 % entsprechen.

Über die ersten drei Hypothesen hinausgehend wird in der vierten prognostiziert, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf Abstiege aus dem Gymnasium im Zeitverlauf abnimmt. Aus diesem Grund werden Interaktionseffekte zwischen der Eintrittswahrscheinlichkeit in das Gymnasium und der Verweildauer auf dieser Schulart konstruiert.

Die Hypothesen 5 bis 8 beschäftigen sich mit der Frage, welchen Einfluss die Kosten auf die Fortsetzung des Gymnasialbesuchs haben. Da angenommen wird, dass Eltern diese in Abhängigkeit ihres finanziellen Spielraums bewerten, werden auf Haushaltseinkommen basierende Informationen verwendet. Wie bereits ausführlich

in Kapitel 3.4.1 beschrieben werden die Einkommensangaben in Preisen von 2000 ausgewiesen und unter Beachtung der Haushaltszusammensetzung nach der neuen OECD-Skala bedarfsgewichtet. Da in diesem Kapitel Prozessdaten verwendet werden, kann für jedes Jahr nach Eintritt in das Gymnasium der jeweils „zutreffende“ Einkommenswert zugespielt werden. Dieser bezieht sich auf das Vorjahr, da solch eine zeitliche Struktur zwischen Finanzsituation und Abstieg notwendige Voraussetzung für kausale Interpretationen ist. Für die Modellschätzungen werden die Einkommensangaben logarithmiert, damit Heteroskedastizität vermieden wird.[62]

Nach Hypothese 5 ist das Einkommen der Eltern im späteren Schulverlauf von größerer Bedeutung, da die Opportunitätskosten dann an Bedeutung gewinnen. Deshalb wird ein Interaktionseffekt zwischen dem Einkommen und einem bereits länger absolvierten Schulbesuch konstruiert. Darüber hinaus wird eine Einkommensvariable gebildet, die sich auf den Zeitpunkt bezieht, zu dem die Eltern über den Eintritt in das Gymnasium entschieden haben. Die Werte dieser Variable sind zeitkonstant.

Um zu untersuchen, ob Einkommensverluste zu einer Neubewertung des Investitionsrisikos und zu vermehrten Abstiegen führen (vgl. Hypothese 7), werden zwei verschiedene Arten der Variablenspezifikation durchgeführt. Zunächst wird die mittelwertbereinigte Differenz zwischen der Einkommensangabe für den „aktuellen“ Zeitpunk und der aus dem letzten Jahr in der Grundschule berechnet. Dann werden Einkommenszuwächse und -verluste von mindestens 20 % in je einer Dummy-Variablen abgelegt. Wenn ein Haushalt in einem Jahr z. B. einen Einkommensverlust erleidet, wird der entsprechenden Variable der Wert 1 zugewiesen. Bleibt das Haushaltseinkommen in den Folgejahren unter der 20 %-Marke, hat die Variable weiterhin die Ausprägung 1, steigt das Einkommen wieder, nimmt sie den Wert 0 an.

Nach Hypothese 8 sind neben der aktuellen Finanzsituation auch die Erwartungen an die Einkommensentwicklung und an die Beschäftigungssicherheit für die Entscheidung relevant, ob der Gymnasialbesuch fortgesetzt wird. Als Indikator für ein geringes Arbeitsmarktrisiko wird die Beschäftigung der Eltern im öffentlichen Dienst verwendet. Für Mütter und Väter wird je eine eigene Dummy-Variable

---

[62] Aufgrund der geringen Fallzahlen wird auf die Konstruktion von Einkommensvariablen in „spline“-Form verzichtet.

konstruiert, die die Angabe für ein solches Beschäftigungsverhältnis enthält. Eine weitere binäre Variable enthält die Informationen, ob die Mutter (bzw. der Vater) nicht erwerbstätig ist, und eine dritte, ob Angaben zur Erwerbstätigkeit fehlen. Die zweite Variable dient dazu, die Heterogenität der Referenzgruppe zu verringern, die sich auf außerhalb des öffentlichen Diensts Erwerbstätige bezieht, die dritte Variable zur Vermeidung von größeren Fallzahlverlusten.

In Hypothese 9 wird behauptet, dass Kinder das Gymnasium nur selten vorzeitig verlassen, wenn ihre Eltern selbst diese Schulart besucht haben, da sie dann mit den dortigen Anforderungen besser vertraut sind. Deshalb wird eine Variable konstruiert, die den Wert 1 hat, wenn mindestens einer der beiden Elter Abitur (einschließlich Fachabitur) hat, ansonsten den Wert 0 annimmt. Mit einer weiteren Dummy-Variable werden die Eltern erfasst, bei denen mindestens einer über die mittlere Reife, zugleich aber keiner über einen höheren Schulabschluss verfügt. Die Referenzkategorie bilden Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss. Dazu zählen auch Eltern ohne jeglichen formalen Schulabschluss, da nur sehr wenige ihrer Kinder den Weg auf das Gymnasium geschafft haben und somit nicht genügend Fälle für eine gesonderte Berücksichtigung vorliegen. Im Gegensatz zum „aktuellen“ Einkommen und zur Beschäftigung der Eltern im öffentlichen Dienst wird die Angabe zur Bildung der Eltern als zeitkonstant erachtet.

Die soziale Stellung der Eltern wird über das Einkommen und die Bildung der Eltern hinaus mit der Berufsprestige-Skala nach Wegener (1988) erfasst. Nach Hypothese 10 findet ein Abstieg aus dem Gymnasium nur selten statt, wenn die Eltern über eine hohe gesellschaftliche Stellung verfügen. Wenn beide Elternteile erwerbstätig sind, wird - wie auch schon bei der Bildung - der höhere Prestigewert verwendet. Für Fälle, bei denen kein im Haushalt lebender Elter berufstätig ist oder keine auswertbare Angabe vorliegt, wird, um eine größere Reduktion der Fallzahlen zu vermeiden, eine eigene Dummy-Variable generiert.

4.3.3 Survivorkurven und diskrete Ereignismodelle

Die Untersuchung beginnt für jede Person mit dem Eintritt in das Gymnasium. Das zu untersuchende Ereignis ist, ob ein Schüler das Gymnasium ohne Erreichen des Abiturs verlässt. Dabei liegt aber nicht nur die Information zum Zustandswechsel - hier: zum Abstieg - vor, sondern auch zu welchem Zeitpunkt dies geschieht. Die

Dauer bis zum Abstieg aus dem Gymnasium lässt sich als diskrete Zufallsvariable T mit den Realisationen t = 1, 2, 3, ... 12 Jahre darstellen.

Jugendliche, deren Spell aufgrund von Panelaustritten oder fehlenden Bildungsangaben rechtszensiert ist, werden in die Analyse bis einschließlich zum letzten Beobachtungszeitpunkt einbezogen, danach gehören sie nicht mehr zur Untersuchungspopulation. Dieses Vorgehen ist dann gerechtfertigt, wenn die Ursache für die Zensierung unabhängig von dem interessierenden Merkmal, hier dem vorzeitigen Abgang aus dem Gymnasium, ist.[63]

In den vorliegenden Daten gibt es neben Abbrüchen des gymnasialen Bildungswegs, Austritten aus der SOEP-Befragung oder fehlenden Angaben bei relevanten Fragen eine weitere Ursache dafür, wieso eine Episode enden kann, nämlich das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife. Danach können Schüler(innen) nicht mehr „erfolglos sein", gehören also nicht mehr zur Risikopopulation. Eine Möglichkeit wäre, diese Spells als rechtszensiert zu behandeln, also nur solange zu beobachten, bis die Schüler(innen) das Abitur erreicht haben. Ein solches Vorgehen ist jedoch problematisch, da das Erreichen des Abiturs am Ende eines erfolgreichen Gymnasialbesuchs steht und nicht unabhängig vom Abstiegsereignis ist. Denn wenn ein(e) Schüler(in) jedes Jahr eine Klassenstufe erfolgreich absolviert, dann endet sein bzw. ihr Schulbesuch zu einem institutionell vorgegebenen Zeitpunkt.[64] Deshalb können Schätzungen, bei denen Spells nach Abschluss des Abiturs als rechtszensiert behandelt werden, zu schwerwiegenden Verzerrungen führen. Aus diesem Grund beschränken sich die Untersuchungen zum Abstieg aus dem Gymnasium auf den Zeitraum, bevor die Schüler(innen) über die allgemeine Hochschulreife verfügen.

Um dennoch das Untersuchungsfenster möglichst lang offen zu halten, werden die beiden schnellsten Schüler(innen) mit einer Gymnasialzeit von nur sechs Jahren so behandelt, als ob sie mit dem Erreichen des Abiturs nicht mehr beobachtet werden. Da es sich nur um zwei Fälle handelt und sie im Verhältnis zur Risikopopulation des Folgejahrs weniger als 1 % ausmachen, ist davon auszugehen, dass diese Rechtszensierung die Schätzungen nicht verzerrt. Zum nächsten Zeitpunkt ist die absolute Anzahl der Absolvent(inn)en wie auch ihr relativer Anteil an der

---

[63] Der Anteil der rechtszensierten Fälle schwankt in den ersten sechs Untersuchungsjahren zwischen 11 und 15 %.

[64] In einigen Bundesländern wird das Abitur am Ende der 13., in anderen bereits am Ende der 12. Jahrgangsstufe erreicht.

Risikopopulation deutlich höher.[65] Deshalb wird das Beobachtungsfenster hier geschlossen, und die letzten Abstiege werden sechs Jahre nach dem Eintritt in das Gymnasium beobachtet.

Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person zu einem Zeitpunkt t absteigt, lässt sich durch die Wahrscheinlichkeitsfunktion f(t) beschreiben. Werden die einzelnen Wahrscheinlichkeiten f(t) für $T \leq t$ kumuliert, ergibt sich daraus die Verteilungsfunktion F(t). Sie beschreibt den Anteil der Gymnasialschüler(innen), die bis zum Zeitpunkt t das Gymnasium ohne Abitur verlassen haben:

$$F(t) = \Pr(T \leq t) .$$

Durch Umformen der Verteilungsfunktion gelangt man zur sog. Survivorfunktion G(t), die zwar keinen zusätzlichen Informationsgehalt enthalten, bei der Analyse von Längsschnittdaten jedoch üblicher ist. Die Survivorfunktion weist den Anteil derer aus, für die bis einschließlich zum Zeitpunkt t noch kein Ereignis vorliegt:

$$G(t) = \Pr(T > t) = 1 - F(t) .$$

Die Survivorfunktion lässt sich für jedes Jahr nach dem Eintritt in das Gymnasium mit dem nicht-parametrischen Kaplan-Meier-Verfahren, auch Product-Limit-Estimator genannt, schätzen. Kennzeichnend für dieses Verfahren ist, dass für jeden Zeitpunkt, zu dem ein Ereignis stattfindet, ein Wert geschätzt wird und dass die rechtszensierten Spells nur bis zur letzten Beobachtung der Risikopopulation angehören, danach nicht mehr. Für die Merkmale, die im Untersuchungszeitraum konstant sind bzw. als unveränderlich angenommen werden können, lassen sich getrennte Survivorkurven ausweisen und erste, bivariate Vergleiche durchführen (Blossfeld/Rohwer 1995: 27ff.).

Um den Einfluss der unabhängigen Variablen, die zum Teil zeitveränderlich sind, auf den Abstieg aus dem Gymnasium zu bestimmen, wird auf das Verfahren der diskreten Ereignisanalyse zurückgegriffen (Allison 1982: 70-76; Yamaguchi 1991: 15-45). Dabei wird die Wahrscheinlichkeit des Abstiegs aus dem Gymnasium für all die Untersuchungseinheiten geschätzt, die sich bis zum beobachteten Zeitpunkt

[65] Hier erreichen 18 Personen das Abitur und ihr Verhältnis zur Risikopopulation des Folgejahrs beträgt 10 %.

ununterbrochen auf dem Gymnasium befinden.[66] Das Ergebnis ist eine bedingte Wahrscheinlichkeit(sfunktion), die als Quotient aus Wahrscheinlichkeitsfunktion f(t) und Survivorfunktion G(t) definiert ist. Im Zusammenhang mit ereignisanalytischen Verfahren wird die bedingte Wahrscheinlichkeit auch als Rate bezeichnet:[67]

$$r(t) = \Pr(T = t \mid T \geq t) = \frac{\Pr(T = t)}{\Pr(T \geq t)} = \frac{f(t)}{G(t)} \ .$$

Weil die abhängige Variable eine (bedingte) Wahrscheinlichkeit ist, werden die Koeffizienten (β), die zu den erklärenden Variablen (x) gehören, mit dem Verfahren der logistischen Regression geschätzt.[68] Zusätzlich müssen Annahmen über den Verlauf der Rate getroffen werden. Die am wenigsten restriktive, flexibelste Art ist die Schätzung einer Basisrate für jeden einzelnen Zeitpunkt, zu dem ein Ereignis stattfindet. In der vorliegenden Untersuchung lässt sich dies realisieren, indem für jedes Jahr nach dem Eintritt in das Gymnasium eine eigene Dummy-Variable α_t in die Schätzung aufgenommen wird (wobei eine Dummy-Variable ausgespart wird und das ihr zugehörige Jahr die Referenzkategorie bildet):

$$r(t) = \frac{\exp(\alpha + \sum \alpha_t + \sum \beta_k x_k)}{1 + \exp(\alpha + \sum \alpha_t + \sum \beta_k x_k)} \ .$$

Eine Möglichkeit, nicht nur den Verlauf der Rate, sondern auch die Effekte der erklärenden Variablen zeitveränderlich variieren zu lassen, ist die Bildung von

---

[66] Dieser Zusammenhang lässt sich am Beispiel eines Schachturniers verdeutlichen, das nach dem K.-o.-System durchgeführt wird. Wenn 64 Spieler teilnehmen, werden sechs Runden benötigt, um den Sieger zu ermitteln. Es wird angenommen, dass sich die Spieler anhand eines Merkmals den Gruppen A und B zuordnen lassen. Beim ersten Spiel soll die Gewinnwahrscheinlichkeit aller Spieler gleich groß - jeweils 50 % - sein. Für Spieler der Gruppe B lässt sich nach jedem bestandenen Spiel ein Lerneffekt feststellen, der die Siegeschancen erhöht, wohingegen Spieler der Gruppe A nichts dazulernen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Spieler gewinnt, hängt demnach davon ab, zu welcher Gruppe er gehört und in welcher Runde er sich befindet. Für jede einzelne Runde muss somit eine gruppenspezifische, bedingte Wahrscheinlichkeit des Spielgewinns geschätzt werden (vgl. Kiefer 1988: 648).

[67] Nur bei diskreten Modellen sind Raten bedingte Wahrscheinlichkeiten, nicht aber bei stetigen. Denn bei letzteren wird die Verteilung der Zufallsvariable T nicht mit einer Wahrscheinlichkeitsfunktion, sondern mit einer Dichtefunktion beschrieben, deren Wertebereich nach oben hin offen ist. Deshalb kann die Rate hier auch Werte über 1 annehmen.

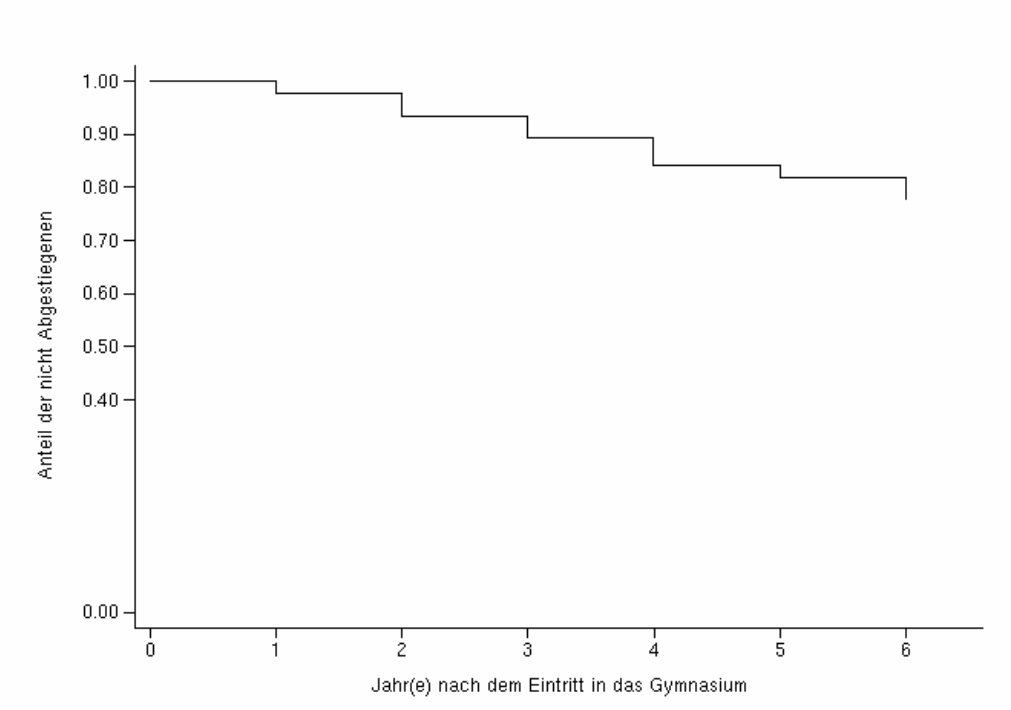
[68] Die Koeffizienten werden mit Hilfe der Maximum-Likelihood-Methode geschätzt. In die Funktion gehen Episoden, die zum Zeitpunkt t mit einem Ereignis ($\delta = 1$) enden, mit der Wahrscheinlichkeit f(t) ein und rechtszensierte Episoden mit der Wahrscheinlichkeit G(t), bisher noch ohne Ereignis (□= 0) geblieben zu sein. Die Maximum-Likelihood-Funktion L stellt sich dann folgendermaßen dar: $L = \prod \left[\Pr(T = t)\right]^{\delta} \left[\Pr(T > t)\right]^{1-\delta} = \prod f(t)^{\delta} G(t)^{1-\delta}$.

Interaktionseffekten. Hierfür werden neue Variablen gebildet, für die die erklärenden Variablen mit den Variablen multipliziert werden, die sich auf die einzelnen Beobachtungsjahre beziehen.

4.4 Ergebnisse zum vorzeitigen Abgang aus dem Gymnasium

In diesem Abschnitt werden die Untersuchungsergebnisse zum vorzeitigen Abgang aus dem Gymnasium auf Basis des SOEP präsentiert. Als erstes werden Survivorkurven dargestellt, um die Verbreitung von Abstiegen nach verschiedenen Herkunftsmerkmalen und nach Geschlecht aufzuzeigen. Danach werden die multivariaten Schätzergebnisse zum vorzeitigen Aus am Gymnasium besprochen.

Abb. 4.2: Der Abstieg aus dem Gymnasium (Survivorkurve)



Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Abbildung 4.2 (auf dieser Seite) weist den Anteil an Kindern aus, die nach dem Eintritt in das Gymnasium zu späteren Zeitpunkten weiterhin dort anzutreffen sind. Ein Jahr später besuchen noch fast alle Kinder diese Schulart. Erst im zweiten Jahr lässt sich ein etwas stärkerer Abfall der Kurve beobachten, was auf eine höhere Absteigerquote hindeutet. Beim letzten Beobachtungszeitpunkt, sechs Jahre nach dem Eintritt, sind noch 78 % der hier untersuchten Kinder auf dem Gymnasium. Folglich haben 22 % der Kinder diese Schulart verlassen, ohne - zumindest auf

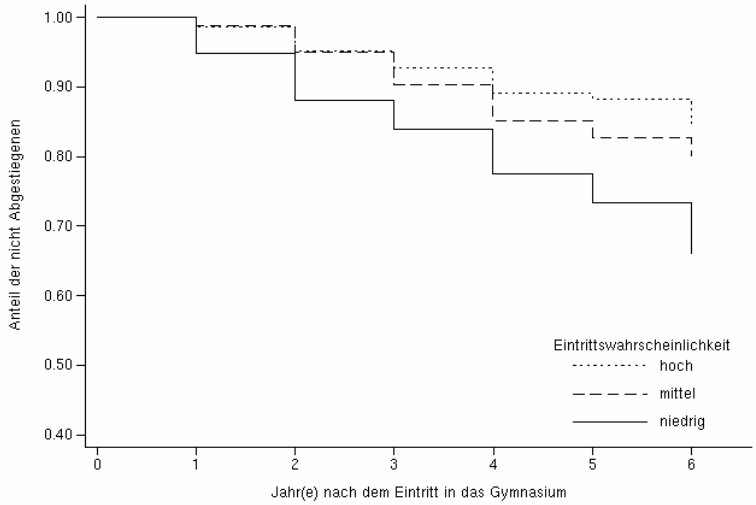
direktem Wege - das ursprüngliche Ziel, den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, zu erreichen.

Als nächstes werden Survivorkurven für verschiedene Gruppen geschätzt, die sich nach der Eingangsselektivität, dem höchsten Schulabschluss der Eltern sowie dem Geschlecht des Kindes unterscheiden. Wenn Survivorfunktionen nach verschiedenen Charakteristika getrennt nicht-parametrisch bestimmt werden, können nur solche Merkmale verwendet werden, die sich während des Analyseprozesses nicht ändern bzw. als zeitkonstant angenommen werden können. Die für die drei Merkmale geschätzten Survivorkurven werden in den Abbildungen 4.3a bis 4.3c, Seite 182, dargestellt. Damit die Unterschiede in den Kurvenverläufen besser erkennbar sind, beschränkt sich der dargestellte Wertebereich des Anteils der Nicht-Abgestiegenen auf 40 bis 100 %.

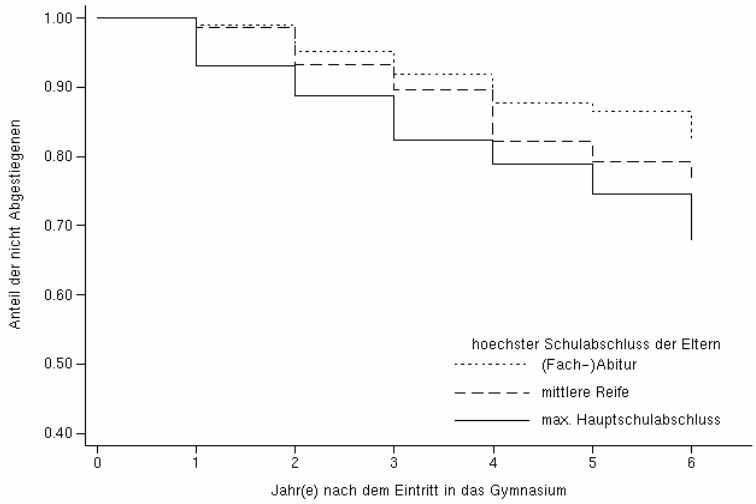
In Abbildung 4.3a werden Survivorkurven für Kinder mit sozial bedingt unterschiedlichen Eintrittswahrscheinlichkeiten in das Gymnasium ausgewiesen. Es zeigt sich, dass Kinder, deren Chancen gering waren, den Eintritt zu schaffen, das Gymnasium am häufigsten verlassen. Die für sie geschätzte Survivorkurve hat zu allen Zeitpunkten das niedrigste Niveau. Kinder mit einer mittleren oder einer hohen Eintrittswahrscheinlichkeit sind erfolgreicher. Bei ihnen sind die Anteile derer, die sich weiterhin am Gymnasium befinden, in den ersten beiden Jahren gleich hoch. Erst ab dem dritten Beobachtungszeitpunkt fällt die Survivorkurve für Kinder mit mittleren Eintrittschancen etwas stärker. Dennoch bleibt der Abstand zu Kindern mit hohen Eintrittschancen weiterhin gering. Am Ende der Beobachtungszeit sind von den Kindern, die nach ihren sozialen Herkunftsmerkmalen die geringste Wahrscheinlichkeit hatten, nach der Grundschule auf das Gymnasium zu wechseln, nur noch 66 % auf dem Gymnasium, von denen mit mittleren oder hohen Chancen sind es 80 bzw. 85 %. Die Differenz zwischen den beiden Extremgruppen beträgt somit fast 20 %-Punkte.

Abb. 4.3: Survivorkurven für den Abstieg aus dem Gymnasium

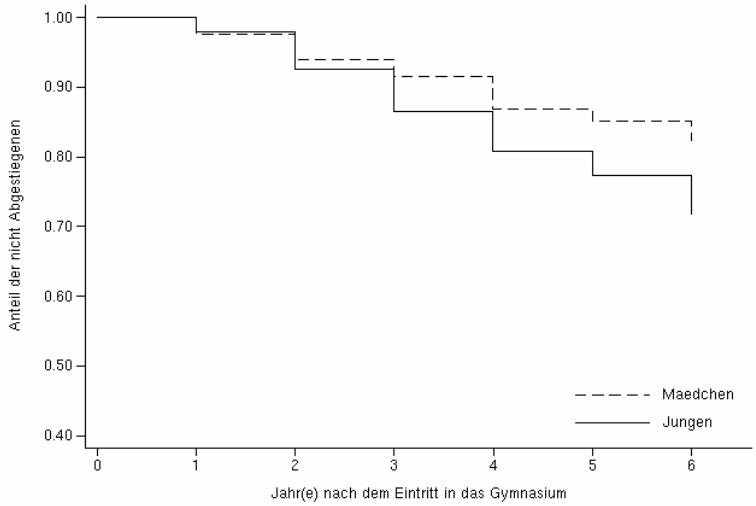
4.3a nach Eingangsselektivität



4.3b nach höchstem Schulabschluss der Eltern



4.3c nach Mädchen und Jungen getrennt



Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Werden die Kinder nach dem Schulabschluss ihrer Eltern betrachtet, zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Eingangsselektivität. Je höher die Bildung der Eltern ist, desto weniger stark fällt die Survivorkurve und desto größer sind die Verbleibschancen auf dem Gymnasium (vgl. Abb. 4.3b, Seite 182). Allerdings sind die Abstände zwischen den drei Kurven im Vergleich zum ersten Merkmal etwas geringer. Am Ende des Beobachtungsfensters beträgt die Differenz zwischen den Kindern, deren Eltern höchstens den Hauptschulabschluss, und denen, deren Eltern die Hochschulreife haben, 15 %-Punkte.

Zuletzt werden Survivorkurven für Mädchen und Jungen getrennt geschätzt und in Abbildung 4.3c ausgewiesen. Ab dem dritten Beobachtungsjahr bewegen sich die Kurven auseinander und der Anteil der Jungen am Gymnasium sinkt schneller als der der Mädchen. Offenbar haben Mädchen nicht nur eine größere Wahrscheinlichkeit in das Gymnasium einzutreten (vgl. Kapitel 3), sondern auch bessere Aussichten, sich dort erfolgreich zu behaupten.

Um die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Verbleib auf dem Gymnasium multivariat zu untersuchen werden diskrete Ratenmodelle geschätzt. Positive Schätzkoeffizienten zeigen eine höhere Rate und somit schnellere bzw. vermehrte Abstiege aus dem Gymnasium an. Negative Koeffizienten weisen hingegen auf einen langsameren Prozess hin, weshalb in diesen Fällen die Verbleibschancen größer sind.

Modell 1, Seite 184, enthält nur die Dummy-Variablen für die einzelnen Beobachtungsjahre sowie die Variable zur sozial selektiven Eintrittswahrscheinlichkeit in das Gymnasium. Bei dieser Spezifizierung wird z. B. für das 6. Beobachtungsjahr ein positiver und signifikanter Koeffizient geschätzt. Folglich ist zu diesem Zeitpunkt die Abstiegsrate größer als im 1. Beobachtungsjahr. Für Kinder, die das Gymnasium seit der 5. Klasse ohne Sitzenbleiben besucht haben, ist dies das erste Jahr nach der 10. Jahrgangsstufe. Deshalb könnte der Effekt ein Hinweis darauf sein, dass Schüler(innen) mit Erreichen der mittleren Reife vermehrt das Gymnasium verlassen. Vom Beobachtungszeitpunkt kann jedoch nicht eindeutig auf die besuchte Jahrgangsstufe geschlossen werden. Denn zum einen wiederholen einige Kinder eine Klasse - und hierzu liegen keine Informationen vor - und zum anderen fängt in einigen Bundesländern das Gymnasium nicht mit der fünften,

sondern erst mit der siebten Jahrgangsstufe an. Aus diesen Gründen wird der Verlauf der Rate im Folgenden nicht weiter interpretiert.

Tab. 4.1: Zum Zusammenhang zwischen Eingangsselektivität und Abstieg aus dem Gymnasium (Ergebnisse diskreter Ereignismodelle)

	Modell 1	**Modell 2**
Eintrittswahrscheinlichkeit	-1,50	-1,36
	(0,37)**	(0,41)**
Interaktionseffekt:		
EintrittsW' * 5/6 Jahre		-0,62
		(0,90)
Jahre am Gymnasium (*Rk: 1 Jahr*)		
2 Jahre	0,72	0,72
	(0,29)*	(0,29)*
3 Jahre	0,68	0,68
	(0,31)*	(0,31)*
4 Jahre	0,98	0,98
	(0,30)**	(0,30)**
5 Jahre	0,28	0,54
	(0,37)	(0,52)
6 Jahre	0,86	1,12
	(0,34)*	(0,51)*
Konstante	-3,10	-3,15
	(0,28)**	(0,29)**
Log Likelihood		
Startwert	-568,64	-568,64
Endwert	-533,03	-552,79
Anzahl der Personenjahre	3420	3420

Die Schätzungen beruhen auf 843 Gymnasiasten, von denen 135 vorzeitig abgehen.
Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Für die Variable zum sozial selektiven Zugang zum Gymnasium wird ein negativer Effekt geschätzt, der auf dem 1 %-Niveau signifikant ist. Je besser die sozial bedingten Chancen sind, dass ein Kind in das Gymnasium eintritt, desto unwahrscheinlicher ist es, dass es später absteigt. Somit bestätigen die Schätzergebnisse den in Abbildung 4.3a, Seite 182, dargestellten Zusammenhang.

Da nach Hypothese 4 der Herkunftseffekt im Schulverlauf abnimmt, wird in Modell 2, Tabelle 4.1, zusätzlich ein Interaktionseffekt zwischen der Eintrittswahrscheinlichkeit und den beiden letzten Beobachtungsjahren mit in die Schätzung aufgenommen. Sowohl der Haupteffekt, der für die Variable zur Eintrittswahrscheinlichkeit ausgewiesen wird, als auch der dazugehörige Interaktionseffekt mit der Zeit sind negativ, wobei letzterer jedoch nicht signifikant

ist. Folglich ist in dem hier betrachteten Bildungsabschnitt kein nachlassender Einfluss der sozialen Herkunft zu verzeichnen.[69] Darüber hinaus lässt sich aus dem Vergleich der Log-Likelihood-Endwerte erkennen, dass durch Hinzunahme des Interaktionseffekts die Verteilung der Zufallsvariable Abstieg aus dem Gymnasium nicht besser abgebildet wird. Dies ist ein weiterer Beleg dafür, dass der Einfluss der Herkunft im weiteren Bildungsverlauf ungebrochen ist.

Die Hypothesen 5 bis 8 beschäftigen sich mit der Bewertung der Bildungskosten und dem Einfluss der finanziellen Situation auf den Abstieg aus dem Gymnasium. Hierzu werden vier Modelle geschätzt, deren Ergebnisse in Tab. 4.2, Seite 186, festgehalten werden. In den Schätzungen werden verschiedene Einkommensinformationen verwendet, und zusätzlich wird jeweils für den höchsten Bildungsabschluss der Eltern und das Geschlecht des Kindes kontrolliert.

Nach Hypothese 5 gewinnen Kosten während des Schulverlaufs zunehmend an Bedeutung, weil die Opportunitätskosten steigen, wohingegen Hypothese 6 betont, dass auch in unteren Klassenstufen die Kosten hoch sein können, wenn z. B. aufgrund von Leistungsschwierigkeiten auf privat bezahlte Unterstützungsleistungen zurückgegriffen wird. Zunächst wird das Einkommen aus dem Vorjahr in Modell 3, Seite 186, aufgenommen. Für diese Variable wird zwar ein negativer Koeffizient ausgewiesen, er ist jedoch nicht signifikant. In Modell 4 wird dann zusätzlich ein Interaktionseffekt geschätzt, der sich auf die Einkommensangaben der beiden letzten Beobachtungszeitpunkte bezieht.[70] Weder der hierfür ausgewiesene Koeffizient noch der Haupteffekt des Einkommens sind signifikant von null verschieden. Somit hat das Einkommen der Eltern keinen verlaufsspezifischen Einfluss auf den Abstieg aus dem Gymnasium, und die Ergebnisse aus den Modellen 3 und 4 können weder Hypothese 5 noch Hypothese 6 stützen.

---

[69] Da zu den letzten beiden Beobachtungszeitpunkten nur 29 Kinder ein Ereignis haben, wird alternativ ein Interaktionseffekt zwischen der Eintrittswahrscheinlichkeit und den letzten drei Jahren, in denen insgesamt 58 Abstiege stattfinden, konstruiert. Die Schätzergebnisse hierfür sind in Modell A1, Tabelle A4.1, in Anhang 3 ausgewiesen. Der Koeffizient des Interaktionseffekts ist zwar positiv, gleichzeitig aber nur halb so groß wie der dazugehörige Standardfehler und somit nicht signifikant.

[70] Wie bereits in den Analysen mit den Eintrittswahrscheinlichkeiten (vgl. vorangegangene Fußnote) wird auch hier alternativ ein Interaktionseffekt zwischen dem Haushaltseinkommen und den letzten drei Beobachtungsjahren gebildet (vgl. Modell A2, Tab. A4.1 in Anhang 3). Die so gewonnenen Schätzungen weichen jedoch nicht von denen in Modell 4, Tab. 4.2, ab.

Tab. 4.2: Der Einfluss des Einkommens und der Bildung der Eltern auf den Abstieg aus dem Gymnasium (Ergebnisse diskreter Ereignismodelle)

	Modell 3	**Modell 4**	**Modell 5**	**Modell 6**
Einkommen				
im Vorjahr	-0,30	-0,32		0,14
	(0,19)	(0,22)		(0,29)
Interaktionseffekt				
im Vorjahr * 5/6 Jahre		0,08		
		(0,42)		
vor Eintritt ins Gymnasium			-0,84	-0,87
			(0,26)**	(0,32)**
Gewinne (mind. 20 %)			-0,04	
			(0,23)	
Verluste (mind. 20 %)			0,36	
			(0,25)	
Schulabschluss der Eltern				
(*Rk: max. Hauptschulabschluss*)				
mittlere Reife	-0,36	-0,36	-0,27	-0,30
	(0,23)	(0,23)	(0,23)	(0,23)
(Fach-)Abitur	-0,67	-0,67	-0,46	-0,52
	(0,24)**	(0,24)**	(0,24)+	(0,24)*
Geschlecht: Mädchen	-0,50	-0,50	-0,48	-0,47
	(0,18)**	(0,18)**	(0,18)**	(0,18)**
Jahre am Gymnasium (*Rk: 1 Jahr*)				
2 Jahre	0,75	0,75	0,75	0,74
	(0,30)*	(0,30)*	(0,30)*	(0,30)*
3 Jahre	0,74	0,74	0,72	0,72
	(0,31)*	(0,31)*	(0,31)*	(0,31)*
4 Jahre	1,02	1,02	1,00	1,02
	(0,30)**	(0,30)**	(0,30)**	(0,30)**
5 Jahre	0,30	0,08	0,28	0,32
	(0,38)	(1,20)	(0,38)	(0,38)
6 Jahre	0,90	0,67	0,91	0,92
	(0,34)**	(1,21)	(0,34)**	(0,34)**
Konstante	-2,29	-2,23	-0,98	-1,23
	(0,56)**	(0,63)**	(0,71)	(0,71)+
Log Likelihood				
Startwert	-566,65	-566,65	-566,65	-566,65
Endwert	-548,27	-548,25	-543,44	-544,39
Anzahl der Personenjahre	3371	3371	3371	3371

Die Schätzungen beruhen auf 843 Gymnasiasten, von denen 135 vorzeitig abgehen.
Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Nach Hypothese 7 führen starke Einkommensverluste des Haushalts zu einer Neubewertung der Bildungskosten, woraus sich ein Anstieg des Investitionsrisikos ergibt. Um dies zu prüfen, wird ein Modell mit Einkommensveränderungen geschätzt. Modell 5 (auf dieser Seite) enthält das verfügbare Haushaltseinkommen

zum Zeitpunkt der Schulwahl am Ende der Grundschule (bzw. der schulartunabhängigen Orientierungsstufe) sowie Einkommensverluste und -gewinne in den Folgejahren. In Übereinstimmung mit Hypothese 7 ist der Koeffizient für die Variable zu Einkommensverlusten positiv. Dies deutet zwar auf eine höhere Abstiegsrate hin, jedoch ist der Koeffizient nicht auf dem 10 %-Niveau signifikant. Für Einkommensgewinne lässt sich ebenfalls kein statistisch bedeutsamer Effekt beobachten. Unter den Variablen mit Einkommensinformationen wird einzig für die, die sich auf die Grundschulzeit bezieht, ein signifikanter Effekt geschätzt. Wenn die Finanzsituation des Haushalts damals günstig war, hat das Kind später ein geringeres Risiko, das Gymnasium vorzeitig zu verlassen.

In Modell 6, Tabelle 4.2, Seite 186, wird auf eine Klassifikation der Einkommensveränderungen als Gewinne und Verluste verzichtet. Stattdessen werden das frühere, zu Grundschulzeiten gemessene Einkommen sowie das „aktuelle", zeitveränderliche Einkommen verwendet. Während für das weiter zurückliegende Einkommen weiterhin ein negativer, hoch signifikanter Koeffizient ausgewiesen wird, zeigt sich kein Effekt für das „aktuelle". Dieser Zusammenhang lässt sich auch durch einen Vergleich der Modellgüte bestätigen. Wird zusätzlich zum „aktuellen" Einkommen (Modell 3) das aus der Grundschulzeit (Modell 6) in die Schätzung mit aufgenommen, weist der Likelihood-Ratio-Test (LR-Test) einen Wert von 7,76 bei einem Freiheitsgrad aus, was eine auf dem 1 %-Niveau signifikant bessere Modellanpassung bedeutet.[71] Wird hingegen ein Modell mit Angaben zum Einkommen aus der Grundschulzeit (für Details siehe Modell A3, Tabelle A4.1 in Anhang 3) um Informationen zum „aktuellen" Einkommen (Modell 6) erweitert, ergibt sich nur ein LR-Testwert von 0,24 bei einem Freiheitsgrad.[72] Die „aktuelle" Einkommenssituation leistet offensichtlich keinen Beitrag zur Erklärung des Abstiegs aus dem Gymnasium.

Laut Hypothese 8 werden die Kosten nicht nur in Abhängigkeit von der aktuellen Einkommenssituation bewertet, sondern auch vor dem Hintergrund des individuellen Arbeitsmarktrisikos. Deshalb werden die Abstiegsraten in Abhängigkeit von der Beschäftigung der Eltern im öffentlichen Dienst geschätzt. In den Modellen 7 und 8, Tabelle 4.3 auf Seite 188, lassen sich aber weder für in diesem Bereich beschäftigte

---

[71] Da LR=[2*(-544,39+548,27)]=7,76.
[72] Da LR=[2*(-544,39+544,51)]=0,28.

Tab. 4.3: Der Einfluss der Beschäftigungssicherheit und des Berufsprestiges der Eltern auf den Abstieg aus dem Gymnasium (Ergebnisse diskreter Ereignismodelle)

	Modell 7	**Modell 8**	**Modell 9**
Einkommen im Vorjahr	-0,35	-0,27	-0,20
	(0,20)+	(0,21)	(0,22)
öffentlicher Dienst			
(*Rk: sonstige Erwerbstätige*)	**Mutter**	**Vater**	
öffentlicher Dienst	-0,12	0,01	
	(0,22)	(0,22)	
nicht erwerbstätig	-0,21	-0,36	
	(0,22)	(0,48)	
Angabe fehlt	-0,30	0,18	
	(0,75)	(0,31)	
Berufsprestige der Eltern			
linear			-0,006
			(0,004)
Angabe fehlt			-0,38
			(0,44)
Schulabschluss der Eltern			
(*Rk: max. Hauptschulabschluss*)			
mittlere Reife	-0,38	-0,39	-0,32
	(0,23)	(0,23)+	(0,23)
(Fach-)Abitur	-0,66	-0,70	-0,49
	(0,24)**	(0,24)**	(0,26)+
Geschlecht: Mädchen	-0,50	-0,50	-0,50
	(0,18)**	(0,18)**	(0,18)**
Jahre am Gymnasium (*Rk: 1 Jahr*)			
2 Jahre	0,75	0,75	0,75
	(0,30)*	(0,30)*	(0,30)*
3 Jahre	0,73	0,74	0,74
	(0,31)*	(0,31)*	(0,31)*
4 Jahre	1,02	1,02	1,03
	(0,30)**	(0,30)**	(0,30)**
5 Jahre	0,30	0,29	0,31
	(0,38)	(0,38)	(0,38)
6 Jahre	0,90	0,90	0,91
	(0,34)**	(0,34)**	(0,34)**
Konstante	-2,06	-2,37	-2,23
	(0,60)**	(0,63)**	(0,62)**
Log Likelihood			
Startwert	-566,65	-566,65	-566,65
Endwert	-547,74	-547,71	-546,92
Anzahl der Personenjahre	3371	3371	3371

Die Schätzungen beruhen auf 843 Gymnasiasten, von denen 135 vorzeitig abgehen.
Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Mütter noch für Väter signifikante Effekte beobachten. Für Eltern, die nicht erwerbstätig sind, lassen sich im Vergleich zu außerhalb des öffentlichen Diensts Erwerbstätigen ebenfalls keine signifikanten Effekte feststellen. Selbst in Modellen, in denen nur für die Beobachtungsjahre und den Beschäftigungsstatus der Mutter bzw. des Vaters kontrolliert wird, zeigen sich keinerlei Effekte auf den Abstieg aus dem Gymnasium (vgl. Modelle A4, A5, Tab. A4.2 in Anhang 3).

Eltern, die selbst den Weg durch das Gymnasium durchlaufen haben, halten nach Hypothese 9 den Erfolg ihres Kindes auch dann noch für wahrscheinlich, wenn die Schulleistungen des Kindes schlecht sind. Um dies zu prüfen, wird der höchste Schulabschluss der Eltern in die Modelle aufgenommen. In den bisher besprochenen Modellen 3 bis 8, Tabellen 4.2 und 4.3, sind die jeweiligen Koeffizienten der Variable, die Eltern mit (Fach-)Abitur kennzeichnet, alle negativ und in den meisten Fällen auf dem 1 %-Niveau signifikant. Kinder von Eltern mit formal hohem Schulabschluss haben somit eine geringere Abstiegsrate und bleiben häufiger auf dem Gymnasium. Dies bestätigt den Zusammenhang, der sich bereits in den bildungsspezifischen Survivorkurven in Abbildung 4.3b, Seite 182, angedeutet hat.

In den multivariaten Modellen werden zwar auch negative Koeffizienten für Eltern mit mittlerer Reife ausgewiesen, diese sind aber im Vergleich zu denen von Eltern mit niedrigerer Bildung nicht signifikant (mit Ausnahme eines schwach signifikanten Koeffizienten in Modell 8, Tab. 4.3, Seite 188). Wenn für die Koeffizienten der Bildungsvariablen 95 %-ige Konfidenzintervalle berechnet werden, zeigt sich, dass die Effekte für Eltern mit mittlerer Reife und die für Eltern mit (Fach-)Abitur nicht signifikant voneinander abweichen. Nur für Kinder von Eltern mit dem höchsten und dem geringsten formalen Schulabschluss lässt sich - statistisch gesehen - ein signifikant unterschiedliches Abstiegsverhalten nachweisen.

Nach den Schichttheorien ist das Berufsprestige ein zentrales Statusmerkmal. Deshalb werden in Modell 9, Tab. 4.3, Seite 188, Informationen hierzu in die Schätzung aufgenommen. Weder für die Variable zum Berufsprestige noch für die Variable, die Personen ohne gültige Angabe in diesem Bereich erfasst, lassen sich signifikante Effekte beobachten. Ein Grund für das Fehlen eines statistisch bedeutsamen Zusammenhangs könnte die hohe Korrelation zwischen den Variablen

Bildung, Einkommen und Prestige sein. Bei gleichzeitiger Berücksichtigung dieser drei Merkmale in Modell 9 wird nur für die Variable, die sich auf Eltern mit (Fach-)Abitur bezieht, ein signifikanter Effekt ausgewiesen, der das 5%-Niveau geringfügig überschreitet.

4.5 Diskussion und Bewertung der Befunde

Während die Effekte der sozialen Herkunft auf die Wahl einer Schulart am Ende der Grundschulzeit sehr stark ausgeprägt sind (vgl. Kapitel 3), fallen sie bei den Analysen zum Abstieg aus dem Gymnasium deutlich schwächer aus. Dies steht in Einklang mit der von Mare (1981) vertretenen Selektionshypothese, wonach Kinder, die sich in weiterführenden Bildungsgängen befinden, eine hohe Leistungshomogenität aufweisen und der Einfluss der sozialen Herkunft auf folgende Bildungsentscheidungen deshalb sinkt.[73]

Die Selektionshypothese wurde in Hypothese 3 so zugespitzt, dass Kinder, die eine sehr hohe sozial bedingte Eintrittswahrscheinlichkeit haben, vermehrt absteigen. Das höhere Abstiegsrisiko wurde damit begründet, dass Kinder aus höher gestellten Familien auch dann auf das Gymnasium wechseln, wenn sie weniger leistungsfähig sind, und aufgrund dessen größere Schwierigkeiten bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen zu erwarten sind. Dass sich die Herkunftseffekte „umkehren“ und die Bildungsbeteiligung somit nachträglich an sozialer Selektivität verliert, kann aber nicht bestätigt werden.

Nach Hypothese 4 nimmt der Einfluss der sozialen Herkunft im Bildungsverlauf ab. Für das vorzeitige Ende des Gymnasialbesuchs lassen sich aber keine Variationen bei den Herkunftseffekten im Zeitverlauf erkennen. Die Ergebnisse sprechen somit gegen die Hypothesen 3 und 4. Stattdessen tragen Abstiege aus dem Gymnasium zu einer Verstärkung der sozial ungleich verteilten Bildungsbeteiligung bei.

Über den allgemeinen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Abstiegen aus dem Gymnasium hinausgehend wurden weitere Hypothesen aufgestellt, die sich konkret mit den monetären Kosten für weiterführende Bildung, den Aussichten, sie erfolgreich zu absolvieren, sowie mit der Vermeidung eines intergenerationalen

---

[73] Die Schülerschaft einer bestimmten Schulart ist nicht nur aufgrund des Selektionsprozesses leistungshomogener, sondern die Institution Schule trägt selbst dazu bei. Denn die Leistungsstände an einer Schulart werden über die Jahrgangsstufen hinweg immer ähnlicher; zwischen den Schularten driften sie aber zusehends auseinander (Lehmann et al. 2002: 119ff.).

Statusverlusts beschäftigen. Diese drei Aspekte sind nach dem Modell der Bildungswahl für die Entscheidung über den Verbleib am Gymnasium relevant.

Nach Hypothese 5 gewinnen die Opportunitätskosten der weiterführenden Bildung dann an Bedeutung, wenn die Vollzeitschulpflicht erfüllt ist. In den Analysen lässt sich aber weder für den gesamten Untersuchungszeitraum noch bei Fokussierung auf spätere Zeitpunkte ein Zusammenhang zwischen Einkommen und Abstiegen aus dem Gymnasium erkennen. Diese Befunde stützen auch nicht Hypothese 6, wonach das Einkommen der Eltern in unteren Klassenstufen von Bedeutung ist, weil sich die Erfolgschancen ihres Kindes durch Zukauf privater Dienstleistungen verbessern lassen. Des Weiteren kann nicht bestätigt werden, dass Einkommensverluste, aus denen eine Neubewertung des Investitionsrisikos folgen könnte, nachteilige Auswirkungen auf die Fortsetzung des Gymnasialbesuchs haben (vgl. Hypothese 7).

Über die direkten Einkommensangaben hinaus wurden in den Untersuchungen Informationen berücksichtigt, inwieweit Eltern ein sicheres Arbeitseinkommen haben und folglich langfristige Ausgaben planen können. Gegen die Risiken des Arbeitsmarkts sind Beschäftigte im öffentlichen Dienst besonders gut geschützt. Deshalb sollten Eltern mit einem solchen Beschäftigungsverhältnis die durch den weiterführenden Schulbesuch verursachten Kosten und das Investitionsrisiko insgesamt niedriger bewerten. Diese Vermutungen können mit den hier durchgeführten empirischen Analysen jedoch nicht bejaht werden.

Da weder das aktuell verfügbare Einkommen noch eine sichere Beschäftigungsperspektive der Eltern einen Einfluss auf den Abstieg aus dem Gymnasium haben, spielen monetäre Kosten offenbar keine Rolle bei der Entscheidung, ob ein Kind diese Schulart verlässt oder nicht. Bemerkenswert ist, dass das Einkommen, das am Ende der Grundschulzeit (bzw. der schulartunabhängigen Orientierungsstufe) gemessen wird, einen Einfluss auf den späteren Schulerfolg hat. Je besser die Einkommenssituation der Eltern zum Zeitpunkt des Übergangs war, desto geringer ist das spätere Abstiegsrisiko. Diese Einkommenssituation kann zwar am Ende der Primarstufe eine Restriktion bei der Entscheidung für den Gymnasialbesuch gewesen sein, sie sollte es aber nicht für den Verbleib auf dem Gymnasium sein. Denn dann sollte die Bewertung der Kosten vor dem Hintergrund der aktuellen und der erwarteten Finanzsituation erfolgen.

Dass die Schulwahl in stärkerem Maße vom Einkommen vorangegangener Jahre als vom aktuellen abhängt, hat sich bereits in Kapitel 3 gezeigt. Als Ursache hierfür wurde eine bessere materielle Ausstattung, die sich insbesondere in den ersten Lebensjahren positiv auf die Leistungsentwicklung des Kindes auswirkt, vermutet. Möglicherweise trifft diese Erklärung auch bei Abstiegen aus dem Gymnasium zu, denn Lernen ist ein kumulativer Prozess. Wenn ein Kind zu Grundschulzeiten in einem materiell gut ausgestatteten Haushalt aufwächst, könnte die Leistungsfähigkeit dadurch nachhaltig positiv beeinflusst sein. Deshalb könnte das frühere Einkommen im Vergleich zum „aktuellen“ eine größere Relevanz haben.

Nach Hypothese 9 schätzen Eltern mit Abitur die notwendigen Anforderungen zum Erreichen des Abiturs niedriger ein und lassen ihr Kind selbst dann auf dem Gymnasium, wenn Leistungsschwierigkeiten auftreten. Diese These wird durch die empirischen Ergebnisse gestützt. Als konkurrierende oder auch komplementäre Erklärung für diesen statistischen Zusammenhang ist auch denkbar, dass Eltern mit höherer Schulbildung ihren Kindern bei den Hausaufgaben und beim Lernen eher helfen können.

Ob die Vermeidung eines drohenden Statusverlusts den Verbleib am Gymnasium sichert, wie dies in Hypothese 10 behauptet wird, kann nicht abschließend geklärt werden. Denn für das Berufsprestige lässt sich kein eigenständiger signifikanter Effekt beobachten, wenn gleichzeitig für Bildung und Einkommen der Eltern kontrolliert wird.

Bei der differenzierten Betrachtung, in welchem Zusammenhang einzelne Herkunftsmerkmale mit Abstiegen aus dem Gymnasium stehen, fallen die Effekte deutlich schwächer aus als beim zeitlich vorangehenden Eintritt in diese Schulart. Zu beachten ist, dass ein direkter Koeffizientenvergleich zwischen beiden Untersuchungen nicht möglich ist, da es sich bei der zweiten nur um eine Teilstichprobe aus der ersten handelt. Deshalb sind die Fallzahlen in der zweiten Studie deutlich geringer. Hinzu kommt, dass bei der ersten eine Querschnitts-, bei der zweiten eine Längsschnittanalyse durchgeführt wurde. Trotz dieser Einschränkungen legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass Abstiege zwar sozial selektiv sind, aber bei weitem nicht so stark wie der Eintritt in das Gymnasium. Kinder aus unteren Schichten, die den Sprung auf das Gymnasium geschafft haben, sind offenbar eine leistungsfähige Gruppe. Deshalb sinkt - in Übereinstimmung mit

der Selektionshypothese - der Einfluss der Herkunft auf spätere Bildungsentscheidungen.

5 Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass die soziale Herkunft einen starken Einfluss auf den Schulverlauf hat: Je günstiger die familiären Ausgangsbedingungen, desto seltener wird im Anschluss an die Grundschule die Hauptschule und desto eher das Gymnasium besucht. Zudem wurde festgestellt, dass der Abstieg aus dem Gymnasium keine Schwächung, sondern eine Stärkung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung darstellt: Denn Kinder mit den geringsten sozial bedingten Zugangschancen zum Gymnasium haben das größte Abstiegsrisiko. Ein Grund hierfür können die finanziellen Möglichkeiten der Eltern sein, trotz schlechter Leistungen das gewünschte Bildungsziel durch die Inanspruchnahme von privatem Nachhilfeunterricht zu erreichen.

Welche Bedeutung Nachhilfe für die Verfestigung und Verstärkung der ungleichen Bildungschancen hat, wird in der Soziologie aber nur am Rande diskutiert und ist bisher empirisch nur sehr selten untersucht worden. Selbst in der pädagogischen Diskussion um die Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben, die unverbrüchlich zum System der Halbtagsschule gehören (Hemmer/Wudtke 1995: 333), spielt bezahlte Nachhilfe eine untergeordnete Rolle. Dabei nimmt das Bearbeiten von nicht verstandenen Hausaufgaben neben dem Vorbereiten auf Klassenarbeiten den meisten Raum im Nachhilfeunterricht ein (Behr 1990: 47).

Nachhilfe ist effektiv, denn sie hebt die schulischen Leistungen. Sowohl Eltern als auch Schüler(innen) geben rückblickend an, dass sie zur Notensteigerung beigetragen hat (Behr 1990: 57; Langemeyer-Krohn/Krohn 1987: 502). Anhand eines Quasi-Experiments kommt Haag (2001: 43) zu dem Ergebnis, dass Jugendliche, die an einem privaten Institut Nachhilfekurse besucht haben, nach neun Monaten bessere Noten aufweisen als ihre Klassenkamerad(inn)en, die zu Beginn der Untersuchung einen vergleichbaren Leistungsstand und keinen Zusatzunterricht erhalten haben. Während der Schulbesuch gebührenfrei ist, muss der Nachhilfeunterricht von den Eltern selbst bezahlt werden. Da er zur Vermeidung einer Klassenwiederholung oder eines Abstiegs aus dem Gymnasium oder der Realschule eingesetzt werden kann, sollten Kinder aus finanziell besser gestellten Haushalten auch größere Chancen haben, eine weiterführende Schule erfolgreich zu durchlaufen. Vor diesem Hintergrund ist es geradezu erstaunlich, dass das Thema Nachhilfe in der Bildungsforschung bisher wenig beachtet wurde.

Nachhilfeunterricht ist keineswegs ein neues Phänomen, sondern hat sich bereits im 19. Jahrhundert parallel zur Ausbreitung des öffentlichen höheren Schulwesens etabliert. Kennzeichnend ist, dass der Unterricht in einer außerschulischen Lernwelt, meistens am Nachmittag, stattfindet und privat bezahlt wird (Weegen 1986: 236ff.). Dies ist aber nicht der einzige außerschulische Unterricht, da viele Jugendliche auch an non-formalen, teils kommerziellen Bildungsorten das Spielen eines Musikinstruments erlernen oder Sport treiben. Dennoch unterscheiden sich die Motive deutlich, die zur Nachfrage von freizeitorientierten Bildungsangeboten und Nachhilfe führen. Denn letztere dient sowohl zur unmittelbaren Verbesserung der schulischen Leistungen als auch zur Realisierung von Bildungszielen wie das Bestehen einer Klassenstufe oder das Erreichen eines guten Schulabschlusses.[74] Obwohl private Nachhilfe nicht zur Institution Schule gehört, verweist sie unmittelbar hierauf. Dieser Sachverhalt macht das Thema Nachhilfe über den ungleichheitsgenerierenden Aspekt hinaus für die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung interessant. Denn die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht unterliegt keinerlei institutionellen Beschränkungen und ist somit besonders gut geeignet, um das Modell der Bildungswahl zu überprüfen.

Die wenigen Untersuchungen, die bisher zum Thema Nachhilfe durchgeführt wurden, basieren i. d. R. auf regional begrenzten Daten. Bundesweite Informationen sind in den internationalen Leistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA sowie mit dem Jugendfragebogen des SOEP erhoben worden (BMBF 2004b: 337ff.; Baker et al. 2001; Schneider 2005). Die meisten Forschungsarbeiten sind nicht nur räumlich, sondern auch bezüglich der zu untersuchenden Schülerpopulation begrenzt. Sie erfassen z. B. nur die Situation am Gymnasium, da hier die höchste Prävalenzrate vermutet wird (Abele/Liebau 1998; Adam 1960; Eigler/Krumm 1972). Die Studien unterscheiden sich auch darin, ob bestimmte Altersklassen oder Jahrgangsstufen befragt und ob aktuelle Nachhilfequoten oder „Lebenszeitprävalenzen“ erhoben werden. Ergebnisse, die auf Erhebungen an nur einer einzigen Schule oder in einer

[74] D. h. nicht, dass in der Freizeit, ohne unmittelbaren Schulbezug erworbenes Wissen für den schulischen und beruflichen Erfolg unerheblich ist. Entsprechende Zusammenhänge werden ausführlich in der Theorie der kulturellen Reproduktion und in DiMaggios (1982) Modell der kulturellen Mobilität diskutiert (vgl. Kapitel 2.2.3). Empirisch belegt wird dies z. B. von Robson (2003: 22f.), wonach sich das Erlernen eines klassischen Instruments positiv auf die Bildungs- und Berufskarriere auswirkt.

Stadt beruhen, können jedoch kaum verallgemeinert werden, da sie auf regionalspezifischen Besonderheiten beruhen können. Andere Studien basieren auf einer „willkürlichen Auswahl“ der Untersuchungselemente[75] oder selektieren nach dem interessierenden Merkmal.[76]

Aus den zuvor berichteten Gründen schwanken die in verschiedenen Studien berichteten Nachhilfequoten erheblich. Eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Untersuchung, die Mitte der 1990er Jahre durchgeführt wurde und alle Schularten umfasst, stammt von Hurrelmann (1995: 7). Nach ihr erhält im Durchschnitt jede(r) fünfte Schüler(in) im Alter von 11 bis 17 Jahren privaten Nachhilfeunterricht.[77] Studien, die den Nachhilfebezug nach der besuchten Schulart analysieren, stellen erhebliche Unterschiede in den Quoten, im Zeitpunkt der Inanspruchnahme und in den bevorzugten Fächern fest. Besonders häufig ist Nachhilfeunterricht unter Realschüler(inne)n und Gymnasiast(inn)en, seltener bei Hauptschüler(inne)n verbreitet. Während Gymnasiast(inn)en oft in den oberen Klassen der Sekundarstufe I auf den privaten Zusatzunterricht zurückgreifen, lässt sich dies bei Hauptschüler(inne)n eher in den unteren Klassen beobachten (Hurrelmann 1995: 7; Langemeyer-Krohn/Krohn 1987). Die klassischen Nachhilfefächer sind Mathematik, 1. Fremdsprache und Deutsch (Kramer/Werner 1998: 26; Behr 1990: 18f.), wobei Deutsch offensichtlich ein Fach ist, in dem vor allem Hauptschüler(innen) Unterstützung brauchen. Nachhilfeunterricht für die 2. Fremdsprache ist nur unter Gymnasiast(inn)en von größerer Bedeutung (Langemeyer-Krohn/Krohn 1987: 496f.).

Querschnittsuntersuchungen können nur schwer beantworten, über welchen Zeitraum Nachhilfe bezogen wird. Dennoch lassen die Studien erkennen, dass es sich bei Nachhilfe nicht um eine Kurzzeitmaßnahme zur Behebung von Wissenslücken handelt. Langemeyer-Krohn und Krohn (1987: 497) haben eine durchschnittliche

---

[75] In der Untersuchung von Kramer und Werner (1998: 14f.) wurden die Fragebögen ohne jegliche Kontrolle über Elternvertretungen verteilt und von einigen Eltern sogar selbst kopiert und in Umlauf gebracht.

[76] Rudolph (2002: 113f.) hat nur Eltern befragt, die Nachhilfeunterricht für ihre Kinder finanzieren, weshalb die Vergleichsgruppe fehlt, um z. B. den Zusammenhang zwischen der sozialen Stellung der Eltern und der Inanspruchnahme von Nachhilfe zu untersuchen.

[77] Ergebnisse auf Basis von TIMSS zeigen aber, dass im internationalen Vergleich das Ausmaß von privatem Zusatzunterricht - zumindest im Fach Mathematik - in Deutschland gering ist (Baker et al. 2001: 7).

Dauer von zehn Monaten errechnet, und nach Rudolph (2002: 138) geben 60 % der betroffenen Eltern an, dass ihr Kind das ganze Jahr über Nachhilfe bezieht.

Auf Nachhilfe wird nicht nur bei akuten Leistungsproblemen, die die Versetzung oder den Schulabschluss gefährden, zurückgegriffen. Je nach Studie bejahen nur 38 bis 47 % der Befragten, dass diese Probleme der Grund für die Inanspruchnahme von Nachhilfe sind (Langemeyer-Krohn/Krohn 1987: 498; Rudolph 2002: 150). In dieselbe Richtung weist auch der Befund von Hurrelmann (1995: 8), wonach jede(r) vierte Nachhilfeschüler(in), den Schulnoten nach zu urteilen, keine aktuellen Leistungsschwierigkeiten hat.

Bis auf die Untersuchung von Abele und Liebau (1998: 42) bestätigen alle Studien, dass je höher die Schichtzugehörigkeit bzw. je besser die finanzielle Situation der Eltern ist, desto eher wird privat bezahlter Zusatzunterricht beansprucht (Hurrelmann 1995: 8; Hardt 1978: 170; Krüger 1977: 548). Für den Einfluss der Bildung der Eltern gelangen Abele und Liebau (1998: 42f.) zu dem Ergebnis, dass eine formal hohe Bildung der Eltern mit einer geringeren Nachhilfequote einhergeht. Sie vermuten, dass diese Eltern ihren Kindern besser helfen können. Nach Hardt (1978: 170) besteht ein solcher Zusammenhang jedoch nicht.

Der vorliegende Beitrag untersucht das Ausmaß und die Determinanten von Nachhilfe. Dabei wird den Fragen nachgegangen, inwieweit Nachhilfe ein Mittel zur Verwirklichung von höheren Bildungszielen ist und welche Familienmerkmale außer dem Haushaltseinkommen die Inanspruchnahme von Nachhilfe beeinflussen. Dies könnte z. B. das Wissen der Eltern sein, das sich zur Unterstützung bei den Hausaufgaben und bei den Vorbereitungen auf Klassenarbeiten einsetzen lässt. Weitere Hilfe aus dem informellen Bereich könnte z. B. von älteren Geschwistern kommen. Zusätzlich wird eine ost-west-spezifische Betrachtung durchgeführt, da in der DDR privat bezahlter Nachhilfeunterricht sehr unüblich war. Deshalb gibt es in den neuen Bundesländern keine mit dem Westen vergleichbare Nachhilfe-Tradition, was sich u. U. bis in heutige Zeit auswirkt (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPIfB 1994: 241-243). Schließlich werden für Jugendliche, die das Gymnasium besuchen, gesonderte Analysen durchgeführt.

Bevor die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen präsentiert werden, wird das Modell der Bildungswahl auf die spezifische Situation der Inanspruchnahme von Nachhilfe angepasst. Im Anschluss daran werden der Jugendfragebogen des Sozio-

oekonomischen Panels (SOEP) und die Möglichkeiten, die die hiermit gewonnenen Daten im Hinblick auf das Untersuchungsthema bieten, erörtert. Danach erfolgt die Beschreibung der Variablen. Da in den multivariaten Analysen logistische Regressionsmodelle geschätzt werden und das zugrundeliegende statistische Verfahren bereits in Kapitel 3.4.2 vorgestellt worden ist, wird es hier nicht mehr gesondert erläutert.

5.1 Inanspruchnahme von Nachhilfe als Ergebnis individueller Kosten-Nutzen-Kalküle

Die in der Literatur genannten Gründe, die zur Inanspruchnahme von Nachhilfe führen, lassen sich im Wesentlichen vier Bereichen zuordnen: Defizite im Schulsystem, die Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, eltern- sowie schülerbezogene Gründe (vgl. z. B. BMBF 2004b: 335; Hurrelmann 1995: 9; Rudolph 2002: 36-63).

Ein Defizit des Schulsystems ist die Halbtagsschule, die darauf ausgerichtet ist, dass Kinder zu Hause Schularbeiten erledigen. Dadurch fehlt den Schüler(inne)n eine pädagogische Fachbetreuung, wenn Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben auftreten. Ob durch Ganztagsunterricht die Nachfrage nach Nachhilfe tatsächlich begrenzt werden kann, ist allerdings offen. Ein Blick auf die Situation in anderen Ländern lässt dies nicht unbedingt erwarten. In Luxemburg sind z. B. trotz Ganztagsschule deutlich höhere Nachhilfequoten als in Deutschland zu beobachten (Mischo/Haag 2002: 264f.). Als weitere Defizite des deutschen Schulsystems werden überfrachtete Lehrpläne und zu große Klassen genannt, die einer leistungsbezogenen Binnendifferenzierung im Wege stehen. Schließlich ergeben sich durch die in Deutschland übliche frühe Aufteilung der Kinder in das gegliederte Schulsystem „Fehlplatzierungen“. Die Defizite des Schulsystems führen dazu, dass einige Kinder überfordert sind und deshalb privat bezahlten Unterricht erhalten (BMBF 2004b: 335; Rudolph 2002: 96f.).

Ein zweiter Ursachenbereich wird in der Lehrstellenknappheit, den Zulassungsbeschränkungen von Studienfächern und den hohen Arbeitslosenquoten gesehen. Auch wenn mit höherer Bildung weder Ausbildungs- noch Arbeitsplatzgarantien einhergehen, sind die Arbeitslosenquoten von Hochqualifizierten auch heute noch niedriger als die von anderen Bildungsgruppen. Deswegen wird im Rückgriff auf Nachhilfe eine Strategie zur Erreichung einer

möglichst guten Platzierung im Rennen um hohe Bildungsabschlüsse und gute Noten gesehen (Behr 1990: 15).

Drittens werden Gründe aufgeführt, die bei den Eltern zu verorten sind. So wird vermutet, dass eine „übersteigerte“ Bildungsaspiration dazu führt, dass die Leistungen eines Kindes durch Nachhilfe verbessert werden sollen. Dabei impliziert das Wort „übersteigert“, dass ein Schulabschluss angestrebt wird, der nicht den Begabungen und dem Leistungsniveau des Kindes entspricht. Nach den Theorien der Bildungswahl sind Eltern u. a. darauf bedacht, dass die spätere gesellschaftliche Position ihres Kindes mindestens so gut ist wie ihre eigene. Wenn die Eltern über einen hohen sozialen Status verfügen, das Kind aber eher schwächere schulische Leistungen zeigt, dann bedarf es verstärkter Anstrengungen, um den Schulerfolg zu garantieren (Esser 1999: 265-274; vgl. auch BMBF 2004b: 335).

Als vierte Ursache werden die Schüler(innen) und ihre nicht zufriedenstellenden Schulleistungen genannt, die zur Inanspruchnahme von Nachhilfe führen. Schlechte Schulleistungen können z. B. auf nicht ausreichenden kognitiven Fähigkeiten, Motivationsproblemen oder krankheitsbedingten Fehlzeiten beruhen (Krüger 1977: 550).

Es ist offensichtlich, dass die Trennung der vier Bereiche eher analytischer Natur ist, denn schlechte Schulleistungen können das Ergebnis von Defiziten im Schulsystem sein und eine übersteigerte Bildungsaspiration der Eltern kann auf deren Einschätzung des Arbeitsmarktes beruhen. Die Nachfrage nach Nachhilfe ist als eine individuelle Entscheidung zu sehen - ohne zu negieren, dass auch äußere Umstände diese Entscheidung beeinflussen können. Letztlich hängt sie aber von der Situationsdefinition der Eltern ab. Denn Leistungsschwierigkeiten, die z. B. auf Defiziten im Schulsystem beruhen, führen nicht automatisch zur Inanspruchnahme von Nachhilfe.

Die Entscheidung, Nachhilfeunterricht in Anspruch zu nehmen, lässt sich mit den Theorien der Bildungswahl erklären, die sich üblicherweise auf die Wahl einer weiterführenden Schulart oder auf die Aufnahme einer Ausbildung beziehen (vgl. die Kapitel 2.4 bis 2.7 und 3.2). Nach Esser (1999: 266-272) sind drei Handlungsfolgen für die Wahl einer Schulart entscheidend: Die erste zielt auf die zusätzlichen Kosten (C), die sich aus dem Besuch einer weiterführenden Schulart ergeben. Die zweite

Handlungsfolge umfasst die subjektiv eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit (p) des Besuchs einer weiterführenden Schule und den Ertrag (U), der sich aus dem dort erreichbaren Abschluss erzielen lässt. Die dritte Handlungsfolge ist die Vermeidung eines intergenerationalen Abstiegs mithilfe eines hohen Abschlusses; sie wird in die Höhe des Statusverlusts (SV) und die Wahrscheinlichkeit seines Eintretens (c) zerlegt. Der erwartete Nutzen von einem Besuch der Pflichtschule „EU(PS)“ und der von einem Besuch der weiterführenden Schule „EU(WS)“ sind demnach

$$EU(PS) = c(-SV)$$

und $$EU(WS) = pU + (1-p)c(-SV) - C.$$

Eine Übersicht der verwendeten Abkürzungen enthält Tabelle 5.1.

Tab. 5.1: Übersicht über die verwendeten Abkürzungen bei der Modellierung der Inanspruchnahme von Nachhilfe

EU	erwarteter Nutzen einer Alternative
	Schulwahl
PS	Pflichtschule (Hauptschule)
WS	weiterführende Schule
p	Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Besuchs der WS
U	zusätzlicher Ertrag des höheren Bildungsabschlusses
c	Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts
SV	Höhe des drohenden Statusverlusts
C	Kosten des weiterführenden Schulbesuchs
	Entscheidung für oder gegen Nachhilfe
KN	keine Nachhilfe
N	Nachhilfe
p’	Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Schulbesuchs, wenn schlechte Schulleistungen auftreten
p’+z	Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Schulbesuchs, wenn schlechte Schulleistungen auftreten und Nachhilfe beansprucht wird
C_N	Kosten für Nachhilfe

Dieses Modell lässt sich nicht nur auf die Wahl einer Schulform anwenden, sondern auch auf andere Ereignisse in der Bildungskarriere wie z. B. die Entscheidung, das Gymnasium vorzeitig zu verlassen (vgl. Kapitel 4) oder die hier zu untersuchende Inanspruchnahme von Nachhilfe. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit beschränkt sich die Formulierung des Entscheidungsmodells zunächst auf Gymnasiast(inn)en,

wobei unterstellt wird, dass ihr Bildungsziel die „allgemeine Hochschulreife“ ist. Hat ein(e) Schüler(in) schlechte Noten und droht infolgedessen eine Klassenwiederholung oder sogar ein Abstieg aus dem Gymnasium, dann können die Eltern ihr Kind zum privaten Nachhilfeunterricht schicken (N). Eine Entscheidung gegen die Beanspruchung von Nachhilfeunterricht (KN) kann z. B. beinhalten, dass Eltern ihren Kindern in Eigenregie stärker unter die Arme greifen (wollen), es kann aber auch bedeuten, dass sie lediglich an die Leistungsbereitschaft ihrer Kinder appellieren.

Im Vergleich zur Situation am Ende der Grundschulzeit, als die Eltern sich für die Wahl des Gymnasiums entschieden haben, sollten die Erwartungen an die Erträge (U), die sich aus dem Abitur erzielen lassen, sowie die zum drohenden Statusverlusts (c SV) bei Nichterreichen des Abiturs in etwa gleich hoch ausfallen. Aufgrund der schlechteren Schulleistungen, die hier als Auslöser für die Überlegungen zur Inanspruchnahme von Nachhilfe gesehen werden, sind die Erfolgswahrscheinlichkeiten (p’) zum aktuellen Zeitpunkt jedoch geringer. Da sich das Entscheidungskalkül zunächst nur auf Gymnasiast(inn)en bezieht, werden die durch den länger dauernden Schulbesuch verursachten Zusatzkosten (C) nicht als relevant erachtet. Die Annahme konstanter Kosten gilt nur dann, wenn der Abstieg aus dem Gymnasium oder das Verlassen des Gymnasiums mit der mittleren Reife nicht als Alternativen in Betracht gezogen werden, wenn also an dem Bildungsziel „allgemeine Hochschulreife“ nach wie vor festgehalten wird. Zu bedenken ist auch, dass sich die (indirekten) Kosten des weiterführenden Schulbesuchs erhöhen, wenn ein Kind aufgrund von schlechten Leistungen eine Jahrgangsstufe wiederholen muss, da sich der Arbeitsmarkteintritt um ein ganzes Jahr verzögert. Dennoch wird hier die Annahme konstanter Kosten beibehalten, weil sich zum einen die Modellierung einfacher gestaltet, zum anderen die Literatur von einem beachtlichen Anteil nicht akut versetzungsgefährdeter Nachhilfeschüler(innen) ausgeht und in diesen Fällen die Opportunitätskosten, die sich auf das entgangene Arbeitsmarkteinkommen beziehen, mit und ohne Nachhilfe gleich hoch ausfallen. Eine Entscheidung gegen den Nachhilfeunterricht wird wie folgt bewertet:

$$EU\left(KN\right) = p'U + \left(1 - p'\right)c(-SV).$$

Für den Nachhilfeunterricht spricht, dass sich durch ihn die Erfolgsaussichten um den Betrag z erhöhen. Somit steigt zum einen die Wahrscheinlichkeit (p’+z), den

erwarteten Bildungsertrag (U) zu realisieren, zum anderen verringert sich die Wahrscheinlichkeit des vorzeitigen Abgangs und damit des drohenden Statusverlusts. Gleichzeitig muss aber das Geld für die Nachhilfestunden aufgebracht werden, woraus sich eine subjektiv bewertete finanzielle Belastung in Höhe von C_N ergibt. Somit wird der Nutzen des Nachhilfeunterrichts folgendermaßen bewertet:

$$EU(N) = (p'+z)U + \left[1-(p'+z)\right]c(-SV) - C_N.$$

Eltern schicken ihre Kinder zum privaten Nachhilfeunterricht, wenn sie sich davon einen größeren Nutzen versprechen als durch einen Verzicht. Dieser Zusammenhang lässt sich mithilfe einer mathematischen Ungleichung darstellen und durch Umformungen in eine inhaltlich interpretierbare Form überführen:

$$\begin{aligned}
EU(N) &> EU(KN) \\
(p'+z)U + \left[1-(p'+z)\right]c(-SV) - C_N &> p'U + (1-p')c(-SV) \\
\left[(p'+z)-p'\right]U + \left[1-(p'+z)-(1-p')\right]c(-SV) &> C_N \\
zU - zc(SV) &> C_N \\
\underbrace{U + cSV}_{\text{Bildungsmotivation}} &> \underbrace{\frac{C_N}{z}}_{\text{Investitionsrisiko}}.
\end{aligned}$$

Im Anschluss an Esser (1999: 270) wird der Quotient auf der rechten Seite der Ungleichung als Investitionsrisiko bezeichnet. Je mehr die potentiellen Nachhilfekosten die Eltern finanziell belasten, desto größer ist das Investitionsrisiko und desto seltener wird Nachhilfe beansprucht. Wenn sich Eltern von den Nachhilfestunden aber eine deutlich höhere Erfolgswahrscheinlichkeit versprechen (p'+z), dann verringert sich dieses Risiko und Nachhilfe wird eher nachgefragt. Auf der linken Seite der Ungleichung steht ein Term, der sich als Bildungsmotivation interpretieren lässt. Da sich das Entscheidungsmodell bisher nur auf Gymnasiast(inn)en bezieht, erwarten alle Eltern den gleichen Bildungsertrag (U).[78]

[78] Diese Annahme gilt jedoch nur, sofern die Verwertbarkeit eines spezifischen Bildungsabschlusses, hier: des Abiturs, unabhängig von der Abschlussnote eingeschätzt wird. Dies ist z. B. dann gerechtfertigt, wenn Kinder später ein Studium aufnehmen möchten und die „allgemeine Hochschulreife“ notwendige und zugleich hinreichende Zugangsvoraussetzung ist. Wenn Kinder aber später ein sog. Numerus-Clausus-Fach studieren wollen, dann kann die Verwertbarkeit des Abschlusses in Abhängigkeit von der Abiturnote variieren. Dieses Argument trifft auch dann zu, wenn Eltern die Lage auf dem Ausbildungsmarkt ungünstig einschätzen und deshalb für ihr Kind nicht

Somit ist nur noch der drohende Statusverlust (SV) für die Bildungsmotivation relevant. Die Bildungsmotivation ist folglich umso stärker ausgeprägt, je höher der drohende Statusverlust ist.

Die Entscheidung, Nachhilfe zu beanspruchen, lässt sich für den Besuch jeder anderen Schulart analog modellieren. Dabei sind dann auch - wie in Kapitel 3.2 ausführlich dargestellt - nach den Schulabschlüssen variierende Bildungserträge und Unterschiede in der Höhe eines möglichen Statusverlusts zu beachten. Für die Nachfrage nach Nachhilfe ergibt sich bei Anvisierung des Realschulabschlusses folgende Gleichung:

$$U_{RS} + cSV_{RS} > \frac{C_N}{z}.$$

Auch für Hauptschüler(innen) lässt sich eine entsprechende Gleichung für die Inanspruchnahme von Nachhilfe aufstellen, obwohl in dem ursprünglichen Modell der Bildungswahl angenommen wird, dass sich aus dem dort erzielbaren Abschluss kein zusätzlicher Nutzen ergibt. Da das Verlassen der Hauptschule mit einem Abschluss aber immer noch besser ist als das ohne, lässt sich auch hier ein zusätzlicher Bildungsertrag (U_{HS}) und möglicherweise die Vermeidung des Statusverlusts erwarten:

$$U_{HS} + cSV_{HS} > \frac{C_N}{z}.$$

Bisher haben sich die Untersuchungen auf die drei Bildungsgänge des allgemein bildenden Schulsystems und die dazugehörigen Abschlüsse beschränkt. Neben dem Hauptschulabschluss, der mittleren Reife und dem Abitur kann in der zur Sekundarstufe II gehörenden Fachoberschule als weiterer Abschluss die fachgebundene Hochschulreife erworben werden. Die Voraussetzung für den Besuch der Fachoberschule ist ein guter Abschluss der mittleren Reife. Der Übergang in die Bildungseinrichtung kann sich an den allgemein bildenden Schulbesuch anschließen oder erst nach der Berufsausbildung erfolgen (vgl. auch Kapitel 3.1).[79] Der dort erreichbare Abschluss ermöglicht die Aufnahme eines Fachhochschulstudiums und verspricht somit höhere Bildungserträge als die mittlere Reife. Deshalb wird in den

---

einfach nur die mittlere Reife, sondern einen sehr guten Realschulabschluss anvisieren. In diesen Fällen ist die Motivation höher und Nachhilfe wird eher nachgefragt.

[79] Wenn bereits ein beruflicher Bildungsabschluss vorliegt, verkürzt sich die Dauer des Schulbesuchs i. d. R. um ein Jahr.

Untersuchungen zur Nachhilfe berücksichtigt, ob Schüler(innen) diesen Abschluss anvisieren. Analog zu den Bildungszielen Abitur, mittlere Reife und Hauptschulabschluss lässt sich die Inanspruchnahme von Nachhilfe für das Ziel Fachhochschulreife (FR) modellieren:

$$U_{FR} + cSV_{FR} > \frac{C_N}{z}.$$

Da die Erträge, die sich aus den einzelnen Bildungsabschlüssen realisieren lassen, vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur steigen, hängt die Bildungsmotivation nicht nur vom drohenden Statusverlust ab, sondern auch vom anvisierten Bildungsabschluss.

5.2 Hypothesen zur Inanspruchnahme von Nachhilfe

Auf Basis des theoretischen Modells werden Hypothesen dazu aufgestellt, wie sich die soziale Lage der Eltern auf die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko auswirkt. Auch die fehlende Nachhilfe-Tradition in den neuen Bundesländern, auf die bereits eingangs hingewiesen wurde, wird thematisiert. Zusätzlich wird eine in der Literatur beliebte These zum Zusammenhang zwischen der Schulstruktur und der Inanspruchnahme von Nachhilfe berücksichtigt.

1. Je besser die Verwertbarkeit des Abschlusses ist, der am Ende des einmal eingeschlagenen Bildungswegs steht, desto größer ist auch die Motivation, mithilfe von Nachhilfeunterricht dieses Bildungsziel zu erreichen.

2. Eltern, die ihr Kind trotz anderslautender Grundschulempfehlung auf das Gymnasium schicken, haben eine besonders hohe Bildungsmotivation. Es ist jedoch zu erwarten, dass nicht-empfohlene Kinder später größere Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Leistungsanforderungen haben. Da die Eltern sich bereits bei der Schulwahl durch eine hohe Bildungsmotivation ausgezeichnet haben, greifen sie eher auf bezahlte Nachhilfestunden zurück, um den Verbleib ihres Kindes am Gymnasium zu sichern.

3. Je höher die Position der Eltern in der Sozialstruktur ist, desto stärker ist der drohende Statusverlust (SV), falls ein weiterführender Bildungsgang nicht erfolgreich absolviert wird. Deshalb ist die Motivation für die Inanspruchnahme von Nachhilfe umso höher, je besser die gesellschaftliche Position der Eltern ist.

4. Befinden sich Eltern in einer guten finanziellen Situation, empfinden sie zusätzliche Ausgaben für Nachhilfeunterricht (C_N) nur als wenig oder u. U. als gar nicht belastend. Geringere subjektive Kosten senken das Investitionsrisiko. Deshalb steigt mit höherem Einkommen der Eltern die Bereitschaft zur Inanspruchnahme von Nachhilfe.

5. In den Analysen zur Wahl einer Schulart am Ende der Grundschulzeit (vgl. Kapitel 3) wurde gezeigt, dass Kinder häufiger auf das Gymnasium wechseln, wenn ihre Eltern im öffentlichen Dienst beschäftigt sind. Dieser Zusammenhang wurde als Hinweis darauf gewertet, dass Eltern bei der Abschätzung der Bildungskosten ihre langfristige wirtschaftliche Perspektive reflektieren. Bei der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht handelt es sich aber um unmittelbar zu begleichende Zusatzausgaben. Deshalb ist die langfristige Finanzperspektive der Eltern unerheblich, und die Beschäftigung der Eltern im öffentlichen Dienst hat keine Bedeutung. Für den Fall, dass sich wider Erwarten ein positiver Effekt beobachten lässt, würde dies die Interpretation der Befunde in Kapitel 3 in Frage stellen.

6. Je mehr und je besser die Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben und beim Lernen für Klassenarbeiten helfen können, desto geringer ist die Differenz zwischen den Erfolgswahrscheinlichkeiten mit und ohne Nachhilfe (z). Die Qualität der Hilfe ist dann hoch, wenn die Eltern, insbesondere die Mutter, über eine formal hohe Bildung verfügen. Nach der Theorie von Coleman handelt es sich bei solchen Unterstützungsleistungen um innerfamiliales Sozialkapital (vgl. Kapitel 2.3). Im Entscheidungsmodell ist das Investitionsrisiko umso geringer, je weniger die Eltern ihrem Kind helfend zur Seite stehen können. Deshalb sind besonders hohe Nachhilfequoten bei Eltern mit formal niedriger Bildung zu erwarten.

7. Der in Hypothese 6 behauptete Zusammenhang zwischen formal niedriger Bildung der Eltern und höheren Nachhilfequoten sollte am deutlichsten bei Schüler(inne)n des Gymnasiums zu beobachten sein. Ob die Eltern ihr Kind beim Lernen von Fremdsprachen unterstützen können, hängt von ihrer eigenen Schulkarriere ab. Dies trifft insbesondere auf die alten Sprachen zu, die nur selten außerhalb des Gymnasiums unterrichtet werden.

8. Ein zusätzliches innerfamiliales Hilfepotential stellen ältere Geschwister dar, die ihre jüngeren Geschwister bei den Hausaufgaben unterstützen können. Sie tragen dazu bei, dass der Rückgriff auf Nachhilfe vermieden wird.

9. Entgegen Hypothese 8 kann angenommen werden, dass das Vorhandensein von älteren und jüngeren Geschwistern den finanziellen Spielraum der Eltern einschränkt und die durch Nachhilfeunterricht entstehenden Belastungen deshalb größer ausfallen. Demnach führen ältere und jüngere Geschwister in gleicher Weise zu niedrigeren Nachhilfequoten.

10. In der DDR war Nachhilfe kaum verbreitet. Obwohl es dort ein Halbtagsschulsystem gab, wurden Ende der 1980er Jahre vier Fünftel der zur Primarstufe gehörenden Kinder nach der Schule in Horten betreut, und die Nachmittage der Schüler(innen) höherer Klassen wurden durch Aktivitäten von Schulen, Gewerkschaften, Jugendverbänden und Betrieben gestaltet. Darüber hinaus halfen leistungsstarke Schüler(innen) den schwächeren in sog. Lernpatenschaften, und die Gefahr des Sitzenbleibens war äußerst gering (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPIfB 1994: 241-243).[80] Aus diesen Gründen gibt es in Ostdeutschland keine mit Westdeutschland vergleichbare Nachhilfe-Tradition. Deshalb wird angenommen, dass die Eltern in den neuen Bundesländern die Wirksamkeit von Nachhilfe geringer einschätzen. Im entscheidungstheoretischen Modell fällt somit die Differenz „z“ niedriger aus und das Investitionsrisiko steigt.

11. Des Weiteren wird die These überprüft, wonach Jugendliche, die eine Halbtagsschule besuchen, häufiger auf Nachhilfe zurückgreifen, da sie keine von der Schule aus organisierte pädagogische Fachbetreuung am Nachmittag erhalten (vgl. z. B. Rudolph 2002: 241).

[80] Auch heute noch ist die Wahrscheinlichkeit einer Klassenwiederholung in den neuen Bundesländern deutlich geringer als in den alten (Schümer et al. 2002: 206).

5.3 Datenbasis und Variablenkonstruktion

Im Folgenden wird zuerst die Datengrundlage beschrieben, die - wie auch schon in den vorangegangenen Kapiteln - das SOEP ist. Neu ist hier, dass die zentralen Informationen aus den Daten stammen, die mit dem altersspezifischen Erhebungsinstrument, dem Jugendfragebogen, erfasst werden. Als nächstes werden die Operationalisierung der Hypothesen und die Konstruktion der Variablen dargelegt. Danach wird das Fehlen einer zeitlichen Struktur zwischen der abhängigen und den erklärenden Variablen thematisiert. Da die abhängige Variable dichotom ist, wird als multivariates Verfahren die bereits in Kapitel 3.4.2 beschriebene logistische Regression verwendet.

Im SOEP werden Kinder bisher nicht direkt befragt. Stattdessen wird ein erwachsenes Haushaltsmitglied gebeten, einige wenige Angaben über sie wie z. B. zum Kindergarten- und Schulbesuch zu machen.[81] Jugendliche werden erstmals befragt, wenn sie im Jahr der Erhebung das 17. Lebensjahr vollenden. Da die Befragungen i. d. R. in den Anfangsmonaten eines Jahres stattfinden, sind viele Jugendliche zum Zeitpunkt der erstmaligen Teilnahme noch 16 Jahre alt. Dennoch werden sie der Einfachheit halber im Folgenden als 17-Jährige bezeichnet. Seit dem Jahr 2000 erhalten sie zusätzlich zu dem regulären Personenfragebogen, den alle Teilnehmer(innen) jedes Jahr ausfüllen, den sog. Jugendfragebogen, der Themen wie das Verhältnis zu den Eltern, Freizeitaktivitäten, schulische Ereignisse, Leistungsindikatoren und Persönlichkeitsmerkmale behandelt. Darüber hinaus werden hier Informationen zum angestrebten Beruf, den Vorstellungen über die zukünftige Erwerbskarriere und der Familienbiografie erhoben (Schneider 2004).

5.3.1 Stichprobenzuschnitt und Variablenkonstruktion

In den Jahren 2000 bis 2003 haben zwar 1.567 Personen den Jugendfragebogen beantwortet, von vornherein bleiben aber die Angaben von 301 Personen unberücksichtigt. In 294 Fällen handelt es sich um ein bis zwei Jahre ältere

[81] Seit dem Jahr 2003 werden zunehmend mehr Informationen über Kinder erhoben. Den Anfang hat ein Fragebogen für Mütter mit Neugeborenen gemacht; ab dem Jahr 2005 folgen Zusatzfragen, die sich an Mütter von Dreijährigen richten.

Jugendliche, die im Jahre 2001 mit dem Ziel, die Zahl der analysierbaren Fälle zu erhöhen, befragt wurden. Die übrigen sieben Personen werden ausgeschlossen, da sie „ungeplant“ den Jugendfragebogen ausgefüllt haben. Der Nachteil dieser Selektion ist, dass die Fallzahlen sinken; der große Vorteil ist, dass dies zu einer homogeneren Untersuchungspopulation führt, da die aktuelle Bildungsbeteiligung im Alter von 17 bis 19 Jahren erheblich variiert.

Im Jugendfragebogen wird im Kontext des bisherigen Schulverlaufs die für diesen Abschnitt zentrale Frage gestellt: „Haben Sie irgendwann einmal bezahlten Nachhilfeunterricht bekommen?“ Als Antwortmöglichkeiten stehen lediglich die Alternativen „ja“ und „nein“ zur Auswahl. Es werden somit weder Zeitpunkt, Dauer noch die unterrichteten Fächer erhoben. Die abhängige Variable ist demnach dichotom.

Bei der Entscheidung für oder gegen Nachhilfeunterricht ist nach Hypothese 1 die Bildungsmotivation umso größer, je höher der anvisierte Schulabschluss ist. Da nicht erhoben wird, welchen Abschluss sich die Eltern für ihre Kinder wünschen, werden die eigenen Vorstellungen der Jugendlichen berücksichtigt. Dabei wird unterstellt, dass Eltern und Kinder dasselbe Bildungsziel verfolgen. Die anvisierten Abschlüsse werden nach allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife („Abitur und „Fachabitur“), nach mittlerer Reife und nach Hauptschulabschluss differenziert und in je einer Dummy-Variable abgelegt. Da die Jugendlichen im Befragungsjahr das 17. Lebensjahr vollenden, haben einige schon das allgemein bildende Schulsystem verlassen. Für sie wird der bereits erreichte Schulabschluss als Bildungsziel verwendet.[82] Jugendliche, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, werden mit Hauptschulabsolventen zur Variable „höchstens Hauptschulabschluss“ zusammengefasst.[83] Die Konzentration auf den angestrebten Schulabschluss anstatt auf die tatsächlich besuchte Schulart hat den Vorteil, dass Jugendliche aus Bundesländern, in denen der Haupt- und Realschulbildungsgang in einer gemeinsamen Schulform angeboten werden, nicht aus den Analysen ausgeschlossen werden müssen. Außerdem ermöglicht dieses Vorgehen den Einbezug von

---

[82] Jugendliche, die den Hauptschulabschluss bereits erreicht haben und solche, die ihn noch anstreben, unterscheiden sich nicht in ihren Nachhilfequoten. Deshalb ist es unproblematisch, sie zu einer Gruppe zusammenzufassen.

[83] Insgesamt haben in der hier verwendeten Stichprobe 15 Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlassen und äußern zum Zeitpunkt der Befragung auch nicht den Wunsch, einen Schulabschluss nachzuholen.

Gesamtschüler(inne)n. Für die Variablen zum anvisierten Schulabschluss werden zusätzlich Interaktionseffekte mit dem Wohnort Ostdeutschland konstruiert.

Die soziale Stellung und damit der drohende Statusverlust werden mithilfe des Berufsprestiges nach Wegener operationalisiert (vgl. Hypothese 3). Die Angaben zum Berufsprestige beziehen sich auf die Tätigkeiten der Eltern als der Befragte 15 Jahre alt war, und sie liegen - abweichend von den beiden vorangegangenen empirischen Kapiteln - auch dann vor, wenn der Vater außerhalb des Haushalts lebt. Bei Eltern, die beide erwerbstätig sind, wird jeweils der höhere Prestigewert berücksichtigt. Die Fälle, für die keine verwertbaren Angaben zur Art der ausgeübten Tätigkeit wie z. B. bei Arbeitslosigkeit vorliegen, werden mit einer eigenen Dummy-Variable erfasst.

Die finanziellen Möglichkeiten der Familie, für bezahlten Nachhilfeunterricht aufzukommen, werden über das verfügbare Jahreseinkommen abgebildet, das sich auf die gesamten Einkünfte des Haushalts im Vorjahr bezieht (für Details siehe Kapitel 3.4.1). Um für alle vier Untersuchungsjahre vergleichbare Einkommen zu haben, werden sie in Preisen von 2000 ausgewiesen. Für die empirischen Analysen zum Eintritt in das gegliederte Schulsystem und zum Abstieg aus dem Gymnasium wurden die Einkommensangaben nach Haushaltsgröße und -struktur bedarfsgewichtet. Um aber die konkurrierenden Hypothesen 8 und 9 zur Bedeutung von Geschwistern für die Inanspruchnahme von Nachhilfe zu testen, darf das bedarfsgewichtete Einkommen nicht verwendet werden, da es negativ mit der Anzahl der jüngeren Geschwister korreliert (vgl. Tabelle 5.2, Seite 210). Die Kollinearität zu den älteren Geschwistern ist nur schwach, u. a. weil ein Teil von ihnen den elterlichen Haushalt zum Befragungszeitpunkt bereits verlassen hat oder eigenes Geld verdient.[84] Da beim bedarfsgewichteten Einkommen die Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder berücksichtigt wird, ist nicht zu erwarten, dass ein Modell mit solch einer Einkommensvariable und der Anzahl der jüngeren Geschwister zuverlässige Ergebnisse liefert. Aus diesem Grund enthalten alle Modelle mit Angaben zu den Geschwistern ungewichtete Einkommenswerte. Sowohl die bedarfs- als auch die ungewichteten Einkommenswerte werden in den multivariaten Modellen logarithmiert, um Heteroskedastizität zu vermeiden.

---

[84] Da alle Mütter in der sog. Biografieerhebung angeben, wann und wie viele Kinder sie zur Welt gebracht haben, kann die Position in der Geschwisterfolge auch dann bestimmt werden, wenn ältere Brüder oder Schwestern den Haushalt bereits verlassen haben.

Tab 5.2: Korrelationen zwischen der Anzahl der Geschwister und dem verfügbaren Haushaltseinkommen

Geschwister (Anzahl)	Einkommen (logarithmiert) ungewichtet	bedarfsgewichtet
ältere	0,05	-0,07
jüngere	-0,00	-0,21

Quellen: SOEP 2000-2003; eigene Berechnungen.

Das Potential der Eltern, ihren Kindern bei den Hausaufgaben und beim Lernen für Klassenarbeiten unterstützend unter die Arme zu greifen und somit die Inanspruchnahme von Nachhilfe zu vermeiden, wie dies in den Hypothesen 6 und 7 behauptet wird, wird über ihre Schulbildung operationalisiert. Der Schulabschluss der Eltern wird in drei Dummy-Variablen abgelegt: höchstens Hauptschulabschluss, höchstens mittlere Reife und Abitur (einschließlich Fachabitur). Bei nicht bildungsgleichen Eltern wird der jeweils höhere Abschluss verwendet. Weiterhin wird berücksichtigt, ob die Mutter einen niedrigeren oder einen höheren Schulabschluss als der Vater hat. Fehlende Angaben zum Vater werden mit einer eigenen Variable erfasst.

Nach Hypothese 11 schwächt das Ganztagsschulsystem die individuelle Nachfrage nach privater Nachhilfe. Die Jugendlichen geben keine Auskunft darüber, ob sie nachmittags zur Schule gehen. In den Jahren bevor sie das Befragungsalter erreicht haben, machen ihre Eltern im Haushaltsfragebogen aber Angaben zur zeitlichen Lagerung des Schulbesuchs. Für Jugendliche, die nach Aussagen der Eltern im Alter von 15 bis 16 Jahren ganztägig zur Schule gegangen sind, wird eine Dummy-Variable mit dem Wert eins gebildet. Der Rückgriff auf die Vorjahresangabe gewährleistet, dass auch für Jugendliche, die mit 16 Jahren das allgemein bildende Schulsystem verlassen haben, gültige Informationen zum Ganztagsschulbesuch vorliegen. Dennoch fehlt bei ca. 9 % der untersuchten Jugendlichen eine Angabe hierzu. Sie werden mithilfe einer eigenen Dummy-Variable gekennzeichnet.

Zusätzliche Variablen enthalten das Geschlecht des Kindes und Angaben zur schulischen Leistung. Hierzu gehören Klassenwiederholungen, die letzten Zeugnisnoten in den Fächern Mathematik, Deutsch und 1. Fremdsprache und welche Grundschulempfehlung vorlag. Letzteres dient zur Überprüfung der zweiten Hypothese, nach der ein entgegen dem Rat der Grundschullehrkräfte vorgenommener Übertritt in das Gymnasium mit höheren Nachhilfequoten

einhergeht. In der Analysestichprobe beträgt der Anteil der 17-jährigen Gymnasiast(inn)en ohne entsprechende Grundschulempfehlung 5 % (n=21); bei weiteren 6 % (n=24) liegt keine verwertbare Angabe hierüber vor. Beide Gruppen werden mit je einer eigenen Dummy-Variable erfasst.

5.3.2 Zur zeitlichen Struktur zwischen der abhängigen und den unabhängigen Variablen

Die Daten enthalten keine Angaben darüber, in welchem Alter oder in welcher Klassenstufe auf Nachhilfeunterricht zurückgegriffen wurde. Deshalb kann zwischen einigen erklärenden Variablen und der Inanspruchnahme von Nachhilfe keine zeitliche Struktur hergestellt werden. Dies trifft nicht auf Merkmale zu, die sich in den hier relevanten Lebensjahren i. d. R. nicht ändern wie die Bildung der Eltern. Als Problem kann sich eine fehlende zeitliche Struktur z. B. bei der Bestimmung des Einflusses des Einkommens auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe erweisen, da in den empirischen Untersuchungen das Einkommen aus dem Vorjahr verwendet wird und der Befragte zu diesem Zeitpunkt 16 Jahre alt war. Es könnte aber sein, dass ein Schüler bereits mit 12 Jahren Nachhilfeunterricht erhalten hat und dass die finanzielle Haushaltssituation zu diesem Zeitpunkt günstiger aussah. Dies würde dann zu einer Unterschätzung des Einflusses des Haushaltseinkommens führen.

Auch die Berücksichtigung des angestrebten Schulabschlusses als erklärende Variable für die Inanspruchnahme von Nachhilfe ist nicht unproblematisch, da sich dieser im Schulverlauf ändern kann. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden. Ein Kind ist in der Grundschule sehr leistungsstark, weshalb die Eltern das Abitur als Ziel anvisieren und ihr Kind auf das Gymnasium schicken. Dort erleidet das Kind später einen Leistungseinbruch, weshalb die Eltern Nachhilfestunden finanzieren. Wenn der Nachhilfeunterricht nicht erfolgreich ist, verlässt das Kind möglicherweise das Gymnasium, und strebt nur noch einen Realschulabschluss an. Da eine Korrektur des Bildungsziels nach unten stattgefunden hat und vorher der Versuch unternommen wurde, das ursprüngliche Ziel mithilfe von Nachhilfe zu verwirklichen, würde die Berechnung von Nachhilfequoten in Abhängigkeit von dem im Alter von 17 Jahren anvisierten Bildungsziel in diesem Fall zu verzerrten Ergebnissen.

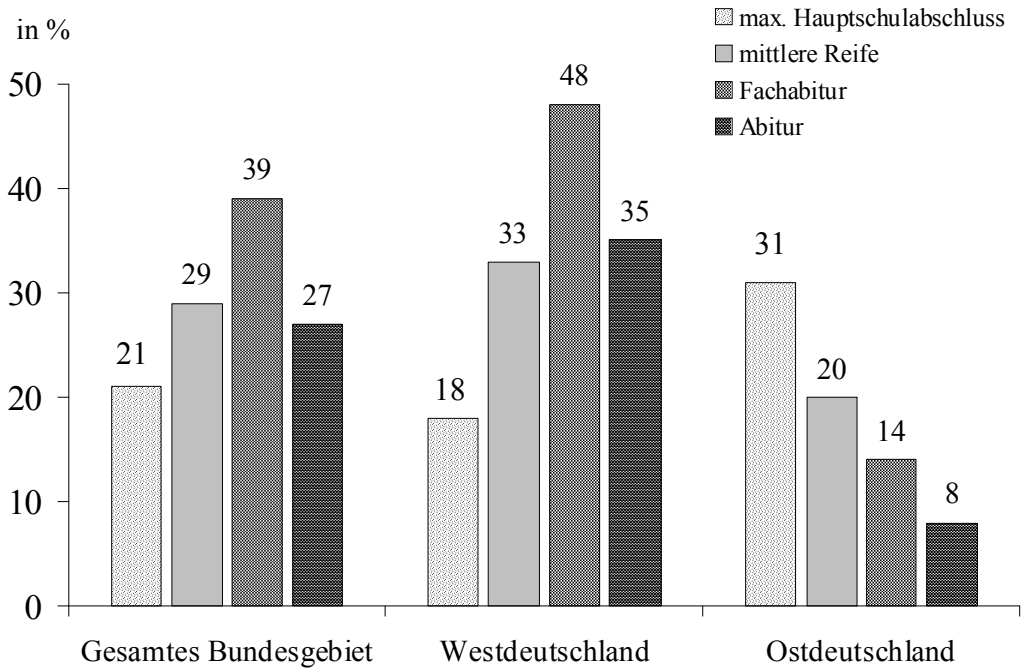
5.4 Empirische Befunde zur Inanspruchnahme von Nachhilfe

In diesem Abschnitt wird zunächst die Verbreitung von Nachhilfe differenziert nach einigen wenigen Merkmalen aufgezeigt. Danach erfolgt die eigentliche Untersuchung: die Überprüfung der Hypothesen. Den größten Raum nehmen die Analysen für die gesamte Schülerschaft ein. Am Ende richtet sich der Blick dann speziell auf die Situation am Gymnasium.

In unserer Stichprobe haben 27 % der Jugendlichen mindestens einmal in ihrem bisherigen Leben bezahlten Nachhilfeunterricht erhalten. Werden die Daten gewichtet, um für die in Deutschland lebenden 17-jährigen Jugendlichen repräsentative Aussagen zu erhalten, wird dieselbe Quote ausgewiesen. Damit hat mehr als jede(r) vierte Jugendliche Erfahrungen mit privat bezahlter Nachhilfe. Wird die Inanspruchnahme nach Ost- und Westdeutschland differenziert, lassen sich in Übereinstimmung mit Hypothese 10 im Westen deutlich höhere Quoten als im Osten beobachten. Sie fallen im Westen mit 32 % doppelt so hoch aus wie im Osten.

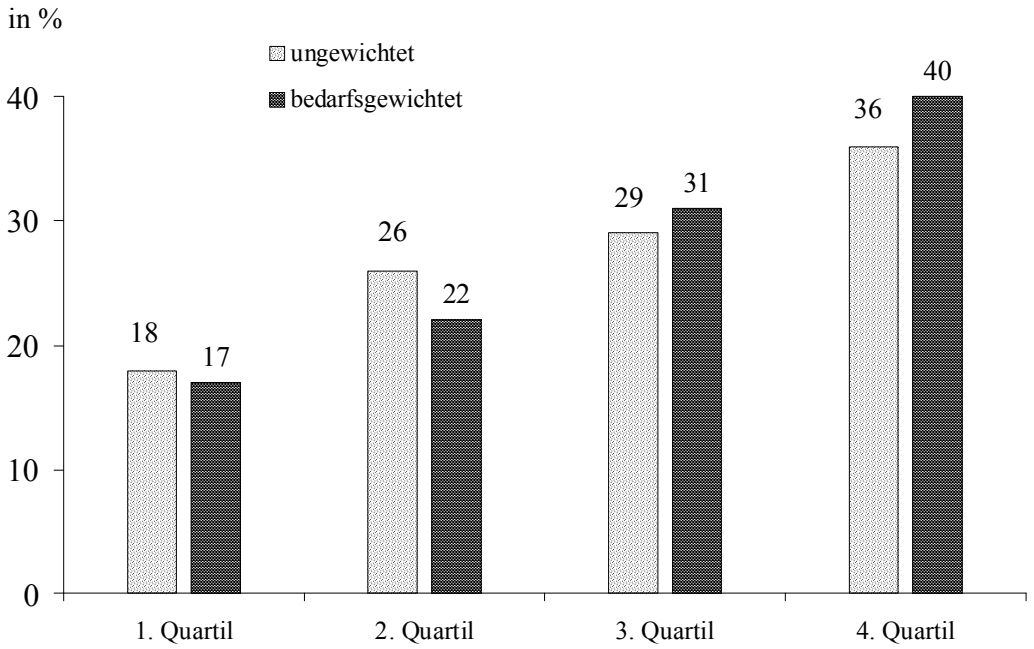
Um einen ersten Eindruck über die Verbreitung von Nachhilfe zu bekommen, werden Prävalenzraten nach dem anvisierten Schulabschluss und nach der Einkommenssituation der Eltern ausgewiesen. Nach der modelltheoretischen Formulierung bezieht sich die erste Angabe auf die Bildungsmotivation, die zweite auf das Investitionsrisiko. Wie in Abbildung 5.1, Seite 213, zu erkennen ist, haben in den alten Bundesländern die Jugendlichen, deren Bildungsziel nicht über den Hauptschulabschluss hinausreicht, die geringste Nachhilfequote (18 %). Bei denen, die die mittlere Reife oder das Abitur anstreben, sind die Quoten mehr als doppelt so hoch. Am höchsten sind sie im Westen bei denen, die die Fachhochschulreife anvisieren. Hier könnte Nachhilfeunterricht die Funktion haben, das Abschlusszeugnis der mittleren Reife auf einen Notendurchschnitt zu heben, der den Zugang zur Fachoberschule ermöglicht. In Ostdeutschland zeigt sich im Vergleich zu Westdeutschland ein völlig konträres, unerwartetes Bild. Hier fallen die Nachhilfequoten umso niedriger aus, je höher das Bildungsziel ist.

Abb. 5.1: Nachhilfequoten nach angestrebtem (bzw. erreichtem) Schulabschluss



Quellen: SOEP 2000-2003; eigene Berechnungen.

Abb. 5.2: Nachhilfequoten nach der Finanzsituation des Haushalts



Quellen: SOEP 2000-2003; eigene Berechnungen.

In Abbildung 5.2, Seite 213, werden die Nachhilfequoten nach dem bedarfs- und dem ungewichteten Haushaltseinkommen ausgewiesen. In beiden Fällen lassen sich umso höhere Nachhilfequoten beobachten, je besser die finanzielle Situation des Haushalts ist. Kinder aus Elternhäusern, deren Einkommen größer als bei drei Viertel der hier untersuchten Familien ist, haben doppelt so häufig Erfahrungen mit Nachhilfe als Kinder aus dem ärmsten Einkommensviertel. Die Unterschiede zwischen dem Haushaltseinkommen als solchem und dem nach der Haushaltsstruktur bedarfsgewichteten sind gering. Allerdings lässt sich beim bedarfsgewichteten Einkommen eine etwas stärkere Spreizung der Nachhilfequoten beobachten.

Um den Einfluss mehrerer Variablen gleichzeitig zu prüfen werden im Folgenden multivariate Modelle geschätzt. Modell 1, Tabelle 5.3, Seite 215, enthält Variablen zum Wohnort und zum angestrebten Schulabschluss, zur Bildung der Eltern und zum bedarfsgewichteten Haushaltseinkommen. Die Haupt- und Interaktionseffekte zum Wohnort und zum angestrebten Schulabschluss bestätigen die Befunde aus Abbildung 5.1, Seite 213. Die Haupteffekte zum angestrebten Bildungsziel beziehen sich auf westdeutsche Jugendliche; demnach gehen mit dem Hauptschulabschluss die niedrigsten und mit dem Fachabitur die höchsten Nachhilfequoten einher. Der nicht signifikante Effekt für Jugendliche, die die allgemeine Hochschulreife anvisieren, bedeutet, dass kein statistisch nachweisbarer Unterschied zu denen besteht, die die mittlere Reife anstreben. Der signifikante, negative Haupteffekt für Ostdeutschland zeigt an, dass hier seltener auf Nachhilfe zurückgegriffen wird. Hinzu kommt, dass die Interaktionseffekte das westdeutsche Muster „umdrehen“, denn im Osten wird umso eher Nachhilfe beansprucht je niedriger das Bildungsziel ist. Im Vergleich zu den westdeutschen Jugendlichen, die die mittlere Reife anstreben, ergibt sich für ostdeutsche Jugendliche mit dem Bildungsziel Hauptschulabschluss ein leicht positiver Effekt von (-0,66-0,72+1,46=) 0,08 und für die mit dem Bildungsziel Abitur ein stark negativer Effekt von (-0,66-0,28-0,95=) -1,89. Hypothese 1, wonach höhere Bildungsziele mit höheren Nachhilfequoten einhergehen, trifft nur auf Westdeutschland zu. In den neuen Bundesländern scheint Nachhilfe eher dazu zu dienen, schwache Schüler(innen) zu unterstützen und das Erreichen der Minimalqualifikation, des Hauptschulabschlusses, zu sichern.

Tab. 5.3: Die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Ostdeutschland	-0,66	-0,67	-0,69	-0,64
	(0,28)*	(0,28)*	(0,28)*	(0,28)*
angestrebter Abschluss				
(Rk: mittlere Reife)				
max. Hauptschulabschluss	-0,72	-0,72	-0,72	-0,74
	(0,24)**	(0,24)**	(0,24)**	(0,24)**
Fachabitur	0,52	0,52	0,53	0,56
	(0,26)*	(0,26)*	(0,26)*	(0,26)*
Abitur	-0,28	-0,31	-0,29	-0,31
	(0,19)	(0,19)	(0,19)	(0,19)+
Interaktionseffekt				
Hauptschulabschluss in Ost-D	1,46	1,45	1,50	1,55
	(0,45)**	(0,45)**	(0,45)**	(0,45)**
Fachabitur in Ost-D	-0,99	-0,99	-0,97	-1,01
	(0,64)	(0,64)	(0,64)	(0,64)
Abitur in Ost-D	-0,95	-0,93	-0,96	-0,94
	(0,41)*	(0,41)*	(0,41)*	(0,41)*
Schulabschluss Eltern				
(Rk: mittlere Reife)				
max. Hauptschulabschluss	0,00	0,02	0,01	0,03
	(0,18)	(0,18)	(0,18)	(0,18)
(Fach-)Abitur	0,29	0,24	0,28	0,28
	(0,18)	(0,19)	(0,18)	(0,18)
Wegener Berufsprestige				
linear		0,00		
		(0,00)		
ohne gültige Angabe		0,21		
		(0,26)		
log. Einkommen (bedarfsgewichtet)	0,80	0,77	0,74	0,77
	(0,17)**	(0,18)**	(0,17)**	(0,17)**
Erwerbstätigkeit Mutter/Vater			**Mutter**	**Vater**
(Rk: sonstige Erwerbstätige)				
im öffentlichen Dienst			0,15	0,19
			(0,17)	(0,20)
nicht erwerbstätig			-0,17	-0,45
			(0,17)	(0,25)+
ohne gültige Angabe			-0,09	0,15
			(0,32)	(0,18)
Geschlecht: Mädchen	-0,00	0,00	0,01	-0,01
	(0,13)	(0,13)	(0,13)	(0,13)
Konstante	-8,34	-8,27	-7,82	-8,12
	(1,63)**	(1,70)**	(1,66)**	(1,71)**
Log-Likelihood				
Startwert	-735,45	-735,45	-735,45	-735,45
Endwert	-677,50	-677,06	-676,13	-674,43
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,08	0,08	0,08	0,08
Fallzahl	1247	1247	1247	1247

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 2000-2003; eigene Berechnungen.

Die Variablen zum höchsten Schulabschluss der Eltern, die nach Hypothese 6 auf innerfamiliale Unterstützungsmöglichkeiten verweisen, sind in Modell 1 nicht signifikant. Für die Variable, die das logarithmierte, bedarfsgewichtete Haushaltseinkommen enthält, lässt sich hingegen ein sehr starker positiver Koeffizient beobachten: Je höher das Einkommen, desto eher wird Nachhilfe beansprucht. Weiterhin wird für das Geschlecht der Jugendlichen kontrolliert, das jedoch keinen Einfluss auf den untersuchten Sachverhalt hat.[85]

Als weiterer Indikator für die Position in der Sozialstruktur wird das Berufsprestige der Eltern verwendet, da nach Hypothese 3 Nachhilfeunterricht den schulischen Erfolg sichern kann und dadurch zur Vermeidung eines Statusverlusts beitragen kann. Werden neben dem angestrebten Schulabschluss, der Bildung der Eltern, dem Haushaltseinkommen und dem Geschlecht des Kindes Angaben zum Berufsprestige in Modell 2 (Tabelle 5.3, Seite 215) mit aufgenommen, lässt sich keine Zunahme der Erklärungskraft erkennen. Weder sind die beiden Variablen zum Berufsprestige einzeln signifikant noch deutet der Likelihood-Ratio-Test (LR = 0,88 mit 2 d.f.) auf eine statistisch signifikant bessere Modellanpassung hin. Da sich bei weiteren Testschätzungen kein Einfluss für das Berufsprestige der Eltern nachweisen ließ, enthalten die Folgemodelle keine Variablen hierzu.

Neben dem Einkommen werden als weitere ökonomische Indikatoren die Beschäftigung des Vaters und die der Mutter im öffentlichen Dienst verwendet. In den Modellen zum Eintritt in das gegliederte Schulsystem hat sich hierfür ein über das Einkommen hinaus bedeutsamer Einfluss gezeigt. Die Befunde wurden dahingehend interpretiert, dass im öffentlichen Dienst beschäftigte Eltern keine bzw. nur geringe Arbeitsmarktrisiken haben und somit eine langfristige finanzielle Planungssicherheit haben. Nach Hypothese 5 sollte diese Sicherheit für die Entscheidung, Nachhilfe zu beanspruchen, unerheblich sein, da die Nachhilfestunden direkt bezahlt werden müssen. Tatsächlich zeigt sich weder in Modell 3 noch in Modell 4, Tabelle 5.3, Seite 215, ein signifikanter Effekt für die Beschäftigung der Eltern im öffentlichen Dienst. Darüber hinaus lässt sich für Väter, die nicht erwerbstätig sind, ein auf dem 10 %-Niveau signifikanter, negativer Logit-Koeffizient beobachten. Es ist naheliegend, dass Nicht-Erwerbstätigkeit mit einer

---

[85] Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen von Behr (1990: 14), Krüger (1977: 548) sowie Langemeyer-Krohn und Krohn (1987: 495) überein. Die Studie der Sinus GmbH (1984: 12) hat hingegen höhere Nachhilfequoten bei Mädchen festgestellt.

schlechten finanziellen Haushaltslage einhergeht und dies die Nachfrage nach Nachhilfe senkt.

In Modell 5, Tabelle 5.4, Seite 218, ist die Anzahl der älteren und die der jüngeren Geschwister enthalten. Da - wie in Kapitel 5.3.1 ausführlich begründet - der Einfluss der Geschwister nicht korrekt geschätzt werden kann, wenn gleichzeitig bedarfsgewichtete Einkommensangaben berücksichtigt werden, werden ungewichtete Einkommensangaben verwendet. Modell 5 weist sowohl für ältere als auch für jüngere Geschwister hoch signifikante, negative Logit-Koeffizienten aus. Demnach beansprucht ein Jugendlicher umso seltener Nachhilfe, je mehr Geschwister er hat. Dabei ist es unerheblich, ob die Geschwister älter oder jünger sind. Somit sprechen die Ergebnisse eher für Hypothese 9, nach der das Vorhandensein von Geschwistern eine Verknappung der jedem einzelnen Haushaltsmitglied zur Verfügung stehenden Ressourcen bedeutet, als für Hypothese 8, der zufolge ältere Geschwister ein Hilfepotential darstellen.

In Modell 5 werden außerdem Bildungsdifferenzen zwischen den Eltern berücksichtigt. Die Variable für Eltern mit (Fach-)Abitur und die für eine höhere Bildung der Mutter gegenüber dem Vater sind beide auf dem 10 %-Niveau signifikant. Die beiden Logit-Koeffizienten sind zwar gleich groß, sie haben aber entgegengesetzte Vorzeichen. Wenn der Vater über eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife verfügt, dann beansprucht das Kind mit einer etwas größeren Wahrscheinlichkeit Nachhilfe. Verfügt die Mutter aber über einen höheren Abschluss als der Vater, sinkt die Wahrscheinlichkeit. Offenbar investieren Väter mit hoher Bildung tendenziell eher in externen Nachhilfeunterricht, während höher gebildete Mütter sich etwas öfter um ihre Kinder selbst kümmern.

Tab. 5.4 Die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht unter besonderer Berücksichtigung des innerfamilialen Hilfepotentials

	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Ostdeutschland	-0,88	-0,87	-0,85
	(0,29)**	(0,29)**	(0,31)**
angestrebter Abschluss *(Rk: mittlere Reife)*			
max. Hauptschulabschluss	-0,73	-0,75	-0,94
	(0,25)**	(0,25)**	(0,27)**
Fachabitur	0,47	0,47	0,48
	(0,26)+	(0,26)+	(0,27)+
Abitur	-0,37	-0,37	-0,20
	(0,19)+	(0,19)+	(0,20)
Interaktionseffekt			
Hauptschulabschluss in Ost-D	1,74	1,73	1,80
	(0,46)**	(0,46)**	(0,49)**
Fachabitur in Ost-D	-0,90	-0,89	-0,71
	(0,65)	(0,65)	(0,66)
Abitur in Ost-D	-0,83	-0,81	-0,79
	(0,42)*	(0,42)+	(0,43)+
Schulabschluss Eltern *(Rk: mittlere Reife)*			
max. Hauptschulabschluss	-0,14	-0,14	-0,27
	(0,21)	(0,21)	(0,22)
(Fach-)Abitur	0,37	0,37	0,36
	(0,19)+	(0,19)+	(0,20)+
Bildungsdifferenzen *(Rk: gleiches Niveau)*			
Vater höheren Abschluss	-0,18	-0,19	-0,18
	(0,22)	(0,22)	(0,23)
Mutter höheren Abschluss	-0,37	-0,36	-0,43
	(0,21)+	(0,21)+	(0,23)+
Angabe nur von Mutter	0,50	0,49	0,30
	(0,34)	(0,34)	(0,35)
log. Einkommen (ungewichtet)	0,60	0,60	0,62
	(0,16)**	(0,16)**	(0,16)**
ältere Geschwister (Anzahl)	-0,31	-0,31	-0,34
	(0,08)**	(0,08)**	(0,09)**
jüngere Geschwister (Anzahl)	-0,27	-0,27	-0,29
	(0,08)**	(0,08)**	(0,09)**
Ganztagsschule im Vorjahr		-0,10	
		(0,23)	
Ganztagsschule, Angabe fehlt		0,19	
		(0,24)	
Schulnote (1 bis 6) **im Fach**			
Mathematik			0,38
			(0,08)**
Deutsch			0,20
			(0,10)+
1. Fremdsprache			0,32
			(0,09)**
keine Angabe bei 1. Fremdsprache			0,60
			(0,67)
Geschlecht: Mädchen	0,05	0,06	0,23
	(0,14)	(0,14)	(0,15)
Konstante	-6,33	-6,39	-9,33
	(1,67)**	(1,68)**	(1,79)**
Log-Likelihood			
Startwert	-721,19	-721,19	-712,16
Endwert	-656,86	-656,40	-608,62
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,09	0,09	0,15
Fallzahl	1215	1215	1199

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie. Quellen: SOEP 2000-2003; eigene Berechnungen.

Nach Hypothese 11 haben Ganztagsschüler(innen) aufgrund der nachmittäglichen pädagogischen Betreuung einen geringeren Bedarf an Nachhilfeunterricht. Deshalb wird in Modell 6, Tabelle 5.4, berücksichtigt, ob die Jugendlichen im Vorjahr ganz- oder halbtags zur Schule gegangen sind. Mit der hier gewählten Operationalisierung kann die elfte Hypothese nicht gestützt werden, da für Jugendliche mit Ganztagsschulbesuch kein signifikanter Koeffizient geschätzt wird. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die Angabe zur zeitlichen Lagerung des Schulbesuchs nur ein grober Indikator ist und keine Details über den Stundenumfang oder über das an der jeweiligen Schule vertretene pädagogische Ganztagskonzept bekannt sind.

Als nächstes wird untersucht, ob die bisher gefundenen Ergebnisse Bestand haben, wenn zusätzlich für schulische Leistungen kontrolliert wird. Da Nachhilfeunterricht die Schulleistungen - zumindest kurzfristig - verbessert (Behr 1990: 57; Haag 2001: 42-44; Langemeyer-Krohn/Krohn 1987: 502) und die hier analysierten Daten einer zeitlichen Struktur entbehren, kann die letzte Zeugnisnote besser ausfallen oder Sitzenbleiben verhindert worden sein, weil Nachhilfeunterricht beansprucht wurde. Deshalb ist eine Kausalinterpretation nicht möglich. Bevor die Ergebnisse des multivariaten Modells vorgestellt werden, werden zunächst einfache bivariate Zusammenhänge zwischen schulischer Leistung und Nachhilfe präsentiert.

Die Anteile der Jugendlichen, die in ihrem letzten Zeugnis in einem der Hauptfächer Mathematik, Deutsch oder 1. Fremdsprache eine unbefriedigende Note von 4 oder schlechter haben, werden in Tabelle 5.5, Seite 220, getrennt nach ihren Erfahrungen mit Nachhilfeunterricht ausgewiesen. Es ist jedoch nicht bekannt, in welchem Fach sie tatsächlich privat bezahlte Unterstützung erhalten haben. 43 % der Schüler(innen) mit Nachhilfebezug haben z. B in Mathematik eine nicht mehr befriedigende Note, bei Schüler(inne)n ohne Nachhilfe beträgt der Anteil 25 %. Auch bei den Fächern Deutsch und 1. Fremdsprache lassen sich entsprechende Unterschiede feststellen, obwohl die Abstände hier etwas geringer sind. Bei Betrachtung der schlechtesten Note in einem der drei Hauptfächer zeigt sich, dass fast 70 % der Schüler(innen), die bereits Nachhilfe in Anspruch genommen haben, im letzten Zeugnis mindestens einmal die Note 4 oder schlechter haben. Bei Jugendlichen ohne Nachhilfe ist der Anteil um fast 25 %-Punkte niedriger.

Die Ergebnisse zu Klassenwiederholungen weisen in dieselbe Richtung (Ergebnisse nicht in Tabellenform ausgewiesen). Schüler(innen), die repetiert haben, weisen mit 42 % doppelt so oft Nachhilfeerfahrung auf wie solche ohne Klassenwiederholung. Gleichzeitig zeigen diese Zahlen aber auch, dass fast 60 % der Kinder, die sitzen geblieben sind, keine Nachhilfe beansprucht haben. Ein beträchtlicher Anteil Jugendlicher hat trotz schlechter Schulnoten und trotz Klassenwiederholung nicht auf Nachhilfe zurückgegriffen. Folglich führen schlechte schulische Leistungen nicht zwangsläufig zu Nachhilfe.

Tab. 5.5: Die Anteile der Schüler(innen) mit unbefriedigenden Noten[1] differenziert nach Nachhilfebezug - Angaben in Prozent

Nachhilfebezug	Mathematik	Deutsch	1. Fremdsprache	schlechteste Note[2]
nein	25	19	26	45
ja	43	32	41	69

[1] Letzte Zeugnisnote war 4, 5 oder 6.
[2] Schlechteste Note in einem der drei Hauptfächer.
Quellen: SOEP 2000-2003; eigene Berechnungen.

Obwohl Schulnoten kein metrisches Skalenniveau haben, zum Zeitpunkt der Inanspruchnahme von Nachhilfe besser oder schlechter ausgefallen und zusätzlich endogen sein können, werden sie in Modell 7, Tabelle 5.4, Seite 218, aufgenommen. Für die Fächer Mathematik und 1. Fremdsprache werden hoch signifikante, für das Fach Deutsch auf dem 10 %-Niveau signifikante Koeffizienten ausgewiesen. Die Ergebnisse bestätigen, dass schlechtere Schulnoten mit höheren Nachhilfewahrscheinlichkeiten einhergehen. Aus dem Vergleich der Log-Likelihood-Endwerte der Modelle 7 und 5 ergibt sich, dass die Verteilung der Nachhilfevariable deutlich besser abgebildet wird, wenn die Schulnoten in der Modellierung enthalten sind.[86] Bemerkenswert ist, dass die Effekte der Herkunftsmerkmale und der angestrebten Bildungsziele nahezu unverändert bleiben, wenn zusätzlich für schulische Leistung kontrolliert wird. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass eine schlechte schulische Performanz zwar ein Auslöser für Nachhilfeunterricht sein kann, die Entscheidung, ob er in Anspruch genommen wird, jedoch maßgeblich durch die Bildungsmotivation und die finanziellen Restriktionen bestimmt wird.

[86] Da LR=[2*(-608,62+656,86)=] 96,48 bei 4 d.f.

In Kapitel 4 wurde gezeigt, dass Kinder von Eltern mit formal hoher Bildung seltener das Gymnasium verlassen. Für das aktuell verfügbare Einkommen ließ sich wider Erwarten kein Effekt beobachten. Im Folgenden werden deshalb Untersuchungen durchgeführt, die sich speziell auf die Nachfrage von Nachhilfe am Gymnasium beziehen. Die Fokussierung auf Gymnasiast(inn)en führt zu einer erheblichen Reduktion der Fallzahlen, weshalb eine sparsame Modellspezifizierung mit einigen wenigen Variablen vorgenommen wird.

Tab. 5.6: Erfahrungen mit Nachhilfe am Gymnasium (Ergebnisse logistischer Regressionen)

	Modell 8	**Modell 9**	**Modell 10**
Ostdeutschland	-1,46	-1,37	-1,56
	(0,34)**	(0,36)**	(0,35)**
Schulabschluss Eltern			
(Rk: mittlere Reife)			
max. Hauptschulabschluss	0,17	-0,10	0,03
	(0,39)	(0,42)	(0,40)
(Fach-)Abitur	0,38	0,35	0,34
	(0,28)	(0,31)	(0,28)
log. Einkommen (bedarfsgewichtet)	0,71	0,89	0,76
	(0,29)*	(0,32)**	(0,29)**
Schulnote (1 bis 6) **im Fach**			
Mathematik		0,61	
		(0,13)**	
Deutsch		0,25	
		(0,18)	
1. Fremdsprache		0,48	
		(0,18)**	
Gymnasialempfehlung			
(Rk: vorhanden)			
keine Gymnasialempfehlung			1,28
			(0,50)*
Angabe fehlt			0,68
			(0,51)
Geschlecht: Mädchen	0,06	0,32	0,06
	(0,24)	(0,28)	(0,25)
Konstante	-8,00	-13,77	-8,53
	(2,91)**	(3,39)**	(2,93)**
Log-Likelihood			
Startwert	-235,97	-235,97	-235,97
Endwert	-213,49	-185,96	-209,65
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,10	0,21	0,11
Fallzahl	412	412	412

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 2000-2003; eigene Berechnungen.

Nach Hypothese 7 sollten die Nachhilfequoten von Gymnasiast(inn)en dann besonders hoch sein, wenn die Eltern über keine Hochschulreife verfügen. Dies lässt sich mit den Modellen 8 bis 10, Tabelle 5.6, Seite 221, aber nicht bestätigen. Für das Einkommen der Eltern ergibt sich dagegen ein mit den vorangegangenen Analysen vergleichbarer Effekt.

Die Berücksichtigung von Leistungsindikatoren in Modell 9 ergibt das bereits bekannte Bild. Je schlechter die Noten in den Hauptfächern sind, desto häufiger hat ein Kind Erfahrungen mit Nachhilfeunterricht. Abweichend von der vorangegangenen Untersuchung mit vergleichbaren Angaben, die sich jedoch auf Jugendliche aller Schularten bezog, wird für die Zeugnisnoten im Fach Deutsch kein signifikanter Koeffizient ausgewiesen. Dies bestätigt den in der Literatur aufgeführten Sachverhalt, wonach Schüler(innen) des Gymnasiums in diesem Fach selten Nachhilfeunterricht erhalten (vgl. Langemeyer-Krohn/Krohn 1987: 496f.).

Nach Hypothese 2 verfügen Eltern, die ihr Kind gegen den Rat der Grundschullehrkräfte auf das Gymnasium schicken, über eine sehr hohe Bildungsmotivation, da eine fehlende Empfehlung auf Leistungsschwächen des(r) Schülers(in) hindeutet. Für die Variable, mit der solche Schüler(innen) erfasst werden, wird in Modell 10, Tabelle 5.6, ein positiver und auf dem 5 %-Niveau statistisch signifikanter Effekt ausgewiesen. Demnach haben diese Schüler(innen) mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Nachhilfe beansprucht. Der zum Koeffizienten gehörende Standardfehler fällt aber relativ groß aus. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in der hier analysierten Stichprobe nur wenigen Jugendlichen die Gymnasialempfehlung fehlt.

5.5 Diskussion und Bewertung der Ergebnisse

Schülerinnen und Schüler mit schlechten Leistungen haben häufiger Erfahrungen mit Nachhilfe. Es besteht jedoch kein Automatismus zwischen schlechter Performanz und privat finanziertem Zusatzunterricht. Denn ob ein Kind tatsächlich Nachhilfe erhält, beruht letztlich auf der Entscheidung der Eltern. In welchem Zusammenhang diese Entscheidung mit der sozio-oekonomischen Position und der Struktur der Familie steht, ist in Kapitel 5.1 theoretisch diskutiert worden. In diesem Zusammenhang ist Essers Modell der Bildungswahl auf die spezifische Frage nach der Inanspruchnahme von Nachhilfe angepasst worden. Hieraus sind dann in Kapitel

5.2 Hypothesen abgeleitet worden. Die empirischen Befunde können diese aber nur zum Teil bestätigen.

Nach Hypothese 1 sind Bildungsziele eine Antriebsfeder für die Inanspruchnahme von Nachhilfe. Dies lässt sich aber nur für Westdeutschland beobachten; für Ostdeutschland gilt dies auf keinen Fall. Zwar sind in Übereinstimmung mit Hypothese 10 die Nachhilfequoten in Ostdeutschland geringer, der Rückgriff auf privaten Zusatzunterricht basiert aber offenbar auf einer anderen Motivlage, da er primär zur Erreichung einer Minimalqualifikation herangezogen wird. Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich die Bildungsziele während oder nach dem Nachhilfebezug geändert haben können.

Für Hypothese 2 lassen sich klare Hinweise finden, denn Kinder, die nicht für das Gymnasium empfohlen wurden und es trotzdem besuchen, erhalten häufiger Nachhilfeunterricht. Da keine Kinder untersucht werden, die ohne Empfehlung in das Gymnasium eintreten und es vor dem 17. Lebensjahr verlassen, ist die Interpretation nur unter Vorbehalt gültig.

Mit den empirischen Untersuchungen konnte Hypothese 3 nicht bestätigt werden. Nach ihr ist der drohende Statusverlust ein eigenständiger Aspekt der Bildungsmotivation, der zur Inanspruchnahme von privat bezahltem Unterricht führt. Als Indikator für den drohenden Statusverlust ist das Berufsprestige verwendet worden. Zwischen ihm und der Nachfrage nach Nachhilfe besteht aber offensichtlich kein Zusammenhang.

Ein deutlicher Effekt zeigt sich hingegen für die finanzielle Situation des Haushalts: Je höher das verfügbare Einkommen ist, desto geringer ist offensichtlich das Investitionsrisiko und desto eher wird auf Nachhilfe zurückgegriffen (vgl. Hypothese 4). Nach Hypothese 5 sollte nur die aktuelle Finanzsituation und nicht - wie beim Eintritt in das Gymnasium (vgl. Kapitel 3) - die finanzielle Planungssicherheit der Eltern handlungsrelevant sein. Die hier durchgeführten Untersuchungen bestätigen dies, da im öffentlichen Dienst beschäftigte Eltern ihre Kinder nicht häufiger zur Nachhilfe schicken.

Nicht zugestimmt werden kann den Hypothesen 6 und 7, denen zufolge eine höhere Bildung der Eltern generell zu geringeren Nachhilfequoten führt, weil diese Eltern ihren Kindern in Eigenregie helfen. Wenn überhaupt, dann wirkt sich in diesem Sinne nur eine höhere Bildung der Mutter aus, die i. d. R. mehr Zeit mit dem Kind

verbringt als der Vater. Möglicherweise sind die höheren Nachhilfequoten bei Vätern mit (Fach-)Abitur ein Hinweis auf die bereits weiter oben besprochene und dort nicht bestätigte Handlungsfolge, die auf die Vermeidung eines Statusverlusts zielt. Wenn Väter mit Hochschulreife diesen Abschluss auch für ihre Kinder fest im Blick haben, dann könnte dies auch als Vermeidung eines (Bildungs-)Abstiegs interpretiert werden.

Nach Hypothese 8 stellen ältere Geschwister ein zusätzliches innerfamiliales Hilfepotential dar. Die Analysen zeigen zwar, dass Kinder mit älteren Geschwistern seltener Nachhilfeunterricht erhalten haben, ein gleich starker Effekt lässt sich aber auch für die Anzahl der jüngeren Geschwister beobachten. Somit deuten die Befunde eher auf Hypothese 9, nach der die Anzahl der Geschwister ein Indikator für finanzielle Restriktionen und nicht für Hilfepotentiale ist.

Für Hypothese 11, wonach Ganztagsschüler(innen) seltener Nachhilfe beanspruchen, kann kein entsprechender Effekt festgestellt werden. Da jedoch nur eine grobe Angabe zum zeitlichen Umfang des Schulbesuchs vorliegt, ist weitere Forschung hierzu äußerst wünschenswert.

6 Zusammenfassung der wichtigsten empirischen Befunde

Die theoretische Grundlage der empirischen Analysen ist das Modell der Bildungswahl in der von Esser im Jahr 1999 vorgeschlagenen Fassung. Esser (1999: 266-272) versucht zu erklären, unter welchen Bedingungen Eltern sich für oder gegen den weiterführenden Schulbesuch ihrer Kinder entscheiden. Sie votieren dafür, wenn ihre Bildungsmotivation stärker als ihr Investitionsrisiko ausgeprägt ist. Dabei wird unterstellt, dass die Bildungsmotivation umso höher ist, je größer der drohende Statusverlust ist, wohingegen das Investitionsrisiko umso schwächer ausfällt, je niedriger die Kosten für weiterführende Bildung bewertet und je besser die Aussichten eingeschätzt werden, dass ihr Kind die Schule erfolgreich durchläuft.

Um festzustellen, ob es sich um ein allgemein gültiges Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen handelt, wird es in der vorliegenden Arbeit auf drei verschiedene Themen angewendet. Konkret handelt es sich dabei um (1) den Eintritt in das gegliederte Schulsystem, (2) den Abstieg aus dem Gymnasium und (3) die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Darüber hinaus werden Überlegungen und Ansätze, wonach die Bedeutung einzelner Herkunftsmerkmale im Bildungsverlauf variiert, diskutiert und in Bezug zum Entscheidungsmodell gesetzt.

Während die vorangegangenen empirischen Kapitel themenspezifisch aufgebaut sind, orientiert sich die folgende Zusammenfassung an den zentralen Punkten des Modells der Bildungswahl, mit denen die soziale Ungleichheit bei Bildungsentscheidungen theoretisch erklärt wird. Hierbei handelt es sich um die Kosten, die Erfolgswahrscheinlichkeiten und die Vermeidung des drohenden Statusverlusts. Diese Vorgehensweise ermöglicht einen besseren Vergleich der Gültigkeit der Modellannahmen. Am Ende des Kapitels werden weitere empirische Befunde präsentiert, die über diese drei Punkte hinausgehen. Bevor jedoch die Ergebnisse dargestellt werden, werden zunächst einmal die wichtigsten Unterschiede in den zugrundeliegenden Untersuchungspopulationen knapp beschrieben.

Alle Analysen beruhen auf den in Deutschland erhobenen Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). Dennoch beziehen sie sich nicht alle auf dieselbe Grundgesamtheit. Für die Untersuchungen zum Übergang in das Gymnasium werden Daten aus den Jahren 1984 bis 2003 analysiert, wobei ostdeutsche Kinder erst ab dem Jahr 1992 berücksichtigt werden können. Dieselben zeitlichen und geographischen Abgrenzungen liegen auch den Analysen zum Abstieg aus dem

Gymnasium zugrunde. Aufgrund von länderspezifischen Besonderheiten wie das Fehlen von Hauptschulen beziehen die detaillierten Untersuchungen zum Eintritt in das gegliederte Schulsystem, bei denen explizit zwischen Gymnasium, Realschule und Hauptschule differenziert wird, Kinder aus nur 9 von 16 Bundesländern ein. Die Untersuchungen zu den Erfahrungen mit privatem Nachhilfeunterricht basieren wiederum auf bundesweiten Angaben, stammen jedoch nur von 17-Jährigen aus den Jahren 2000 bis 2003.

Nach dem Modell der Bildungswahl wird weiterführende Bildung umso eher gewählt, je niedriger die dadurch entstehenden finanziellen Belastungen für die Familie sind. Da für Deutschland kaum empirische Analysen zu den Auswirkungen der finanziellen Situation der Eltern auf die Bildungsbeteiligung vorliegen, konzentrieren sich die empirischen Analysen über weite Strecken hierauf. Nach den theoretischen Modellen üben weniger die direkten als vielmehr die indirekten Kosten einen Einfluss auf die Schulwahl aus, da allgemein bildende, öffentliche Schulen in Deutschland keine Gebühren erheben. Kinder, die aufgrund einer weiterführenden Bildungsbeteiligung länger in der Institution Schule verweilen, haben einen verzögerten Arbeitsmarkteintritt und müssen in dieser Zeit weiterhin von ihren Eltern unterstützt werden. De facto werden die Opportunitätskosten aber erst nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht relevant, da vorher keine legale Alternative zum Schulbesuch besteht. Deshalb handelt es sich bei der Wahl einer Schulart vor Erreichen der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe um eine langfristige Bewertung der Kosten. Diese zeitliche Bedeutung der Kosten wird ausführlich von Goldthorpe (1996: 493) diskutiert, wonach Eltern in die Überlegungen zur Schulwahl nicht nur die aktuelle Situation, sondern auch die potentielle Einkommensentwicklung mit einbeziehen. Nur bei der dritten Entscheidungssituation, der Inanspruchnahme von Nachhilfe, die nicht zum institutionellen Bildungssystem gehört - in ihrer Zielsetzung jedoch hierauf verweist -, sind es primär direkte Kosten, denn die Nachhilfestunden müssen entweder sofort oder zumindest zeitnah bezahlt werden.

Die empirischen Befunde zum Übergang von der Grundschule (bzw. der schulartunabhängigen Orientierungsstufe) auf das Gymnasium zeigen, dass diese Schulart umso öfter gewählt wird, je besser die Einkommensposition der Eltern ist. Besonders ausgeprägt ist dieser Zusammenhang bei Kindern, die aus Haushalten aus dem mittleren Einkommensbereich stammen. Zwar wechseln Kinder aus einkommensstarken Haushalten überdurchschnittlich oft auf das Gymnasium, aber

die Übergangswahrscheinlichkeiten erhöhen sich mit jedem dem Haushalt zur Verfügung stehenden Euro nur wenig. Die geringsten Chancen, auf das Gymnasium zu wechseln, haben Kinder aus einkommensschwachen Haushalten. Innerhalb dieser Gruppe hat der Grad der Einkommensknappheit jedoch keinen Einfluss auf den Übergang in diese Schulart.

In den theoretischen Ausführungen wurde dahingehend argumentiert, dass finanzielle Kosten keinen Einfluss auf die Entscheidung zwischen Haupt- und Realschule haben, da die institutionelle Schulzeit entweder gleich lang ist oder nur eine Differenz von einem Jahr aufweist. Die in dieser Arbeit vorgelegten empirischen Ergebnisse stützen diese Annahme weitestgehend. Nur für Kinder aus einkommensschwächeren Haushalten lässt sich ein positiver Effekt beobachten, so dass hier mit jedem zusätzlichen Euro die Wahrscheinlichkeit zugunsten des Realschulbesuchs steigt, derweil sie für den Hauptschulbesuch abnimmt. Bei über drei Viertel der untersuchten Kinder hat das Einkommen der Eltern aber keine differenzierenden Auswirkungen. Dies bedeutet aber nicht, dass die Schulwahl unabhängig von der finanziellen Situation der Eltern ist, denn - wie bereits berichtet - wird der Übergang in das Gymnasium mit zunehmendem Einkommen wahrscheinlicher.

Der positive Zusammenhang zwischen dem Einkommen der Eltern und dem Eintritt in das Gymnasium muss aber nicht zwangsläufig auf einer unterschiedlichen Bewertung der Kosten beruhen, denn eine bessere Einkommenssituation kann sich auch auf die materielle Versorgung und Ausstattung des Haushalts und somit auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes positiv auswirken. Deshalb wurden Modelle speziell für den Eintritt in das gegliederte Schulwesen geschätzt, die zu verschiedenen Zeitpunkten gemessene Einkommensangaben enthalten. Danach hat die finanzielle Situation in den ersten Lebensjahren des Kindes einen stärkeren Einfluss auf den Eintritt in das Gymnasium als die Situation zum Zeitpunkt der Übergangsentscheidung. Dieser Befund stimmt mit Studien überein, die entsprechende Zusammenhänge für die Vereinigten Staaten untersucht haben (Mayer 2002; Duncan et al. 1998). Zusätzlich wurde ein langfristiger Effekt auf Basis von Einkommensangaben aus acht Jahren geschätzt. Der hierfür beobachtbare Effekt fällt ungefähr anderthalb mal so stark aus wie bei Berücksichtigung einer einzelnen Einkommensangabe. Die größere Bedeutung des in den ersten Lebensjahren gemessenen Einkommens und die Stärke des langfristigen Einkommenseffekts sind

deutliche Hinweise darauf, dass eine gute Finanzsituation mit einer günstigen Leistungsentwicklung des Kindes einhergeht.

Mindestens drei Gründe sind dafür denkbar, wieso die finanzielle Situation im Kleinkindalter einen so starken Einfluss auf den späteren Schulerfolg hat: (1.) Eine günstige Einkommenssituation der Eltern kann z. B. mit einer besseren Ausstattung der Wohnung an (Kinder-)Büchern und Spielzeug einhergehen. (2.) Geringes Einkommen könnte innerfamilialen Stress verursachen, das Familienklima belasten und zu einem nachteiligen Erziehungsstil bzw. -verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern führen (Conger et al. 1997; Elder 1974; Rosenberg/Pearlin 1978). Um dies zu prüfen, wurden Analysen durchgeführt, die Angaben der Mutter zur Zufriedenheit mit der Einkommenssituation enthalten. Nach den empirischen Befunden besteht ein solcher Zusammenhang nicht, wobei aber zu bedenken ist, dass nur ein sehr grober Indikator für durch Niedrigeinkommen verursachter Stress verwendet wird. (3.) Möglich ist auch, dass Eltern mit größeren finanziellen Mitteln bereits vor der Einschulung gezielte Entscheidungen treffen, die die Leistungsfähigkeit langfristig beeinflussen. Dazu gehören z. B. die Wahl des Wohnorts oder der Besuch des Kindergartens, der im Gegensatz zum allgemein bildenden Schulbesuch in Deutschland gebührenpflichtig ist. Nach Büchel et al. (1997) wirkt sich zumindest bei Zuwandererkindern der Kindergartenbesuch positiv auf den späteren Schulerfolg aus.

Der Abstieg aus dem Gymnasium wurde in den theoretischen Überlegungen analog zur Wahl einer weiterführenden Schulart modelliert. Dabei wurde prognostiziert, dass Kinder aus einkommensschwachen Haushalten das Gymnasium häufiger vorzeitig verlassen. Treten schlechte Schulleistungen auf, steigt bei ihnen das Investitionsrisiko überproportional an und es wiegt dann häufig schwerer als die Bildungsmotivation. Zusätzlich wurde angenommen, dass Einkommensverluste zu einer Neubewertung des Gymnasialbesuchs führen und einen vorzeitigen Abgang befördern. Die empirischen Analysen können diese Thesen jedoch nicht bestätigen. Weder hat die Höhe des aktuellen Familieneinkommens noch haben Einkommensverluste einen Einfluss auf das vorzeitige Aus am Gymnasium.

Darüber hinaus wurde die Bedeutung der Opportunitätskosten für den Verbleib auf dem Gymnasium eingehender diskutiert und empirisch untersucht. Aus der Perspektive der Schulwahl am Ende der Grundschulzeit ist diese Art von Kosten erst

in sechs Jahren relevant, nämlich dann, wenn die Vollzeitschulpflicht erfüllt sein wird. Die Gymnasiast(inn)en nähern sich diesem Zeitpunkt von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe, bis sie ihn überschritten haben. Deshalb sollte das Einkommen der Eltern im Schulverlauf an Bedeutung gewinnen. Für das aktuell verfügbare Haushaltseinkommen lässt sich aber weder zu frühen noch zu späteren Zeitpunkten im Schulverlauf ein Einfluss auf den Abstieg aus dem Gymnasium beobachten. Somit haben die Opportunitätskosten offensichtlich keinen Einfluss auf das Abstiegsverhalten.

Die einzige Entscheidungssituation, bei der Kosten unmittelbar anfallen, ist die Inanspruchnahme von privat bezahlter Nachhilfe. Bei bivariater Betrachtung zeigt sich, dass 40 % der Jugendlichen aus dem obersten, aber nur 16 % aus dem untersten Einkommensviertel vor Vollendung des 17. Lebensjahrs auf Nachhilfe zurückgegriffen haben. Auch in den multivariaten Analysen bestätigt sich der starke Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Nachfrage nach Nachhilfe.

Des Weiteren wurde der Frage nachgegangen, ob das Vorhandensein von Geschwistern die finanziellen Ressourcen verknappt und dies die Inanspruchnahme von Nachhilfe beeinträchtigt. Brüder und Schwestern können aber auch ein innerfamiliales Hilfepotential darstellen, so dass sich der Zukauf von Unterstützungsleistungen erübrigt. Den empirischen Ergebnissen zufolge haben ältere wie jüngere Geschwister einen gleich starken, negativen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, Nachhilfe zu beanspruchen. Da jüngere Geschwister ihren älteren i. d. R. kaum helfen können, ist dies ein deutlicher Hinweis darauf, dass Geschwister die Ressourcen zur Finanzierung von Nachhilfe verringern.

Zusätzlich zum aktuell verfügbaren Einkommen werden die individuellen Arbeitsmarktperspektiven der Eltern berücksichtigt, da sie möglicherweise die Erwartungen beeinflussen, die Kosten für die Bildung der Kinder bewältigen zu können. Als Indikator wurde die Beschäftigung im öffentlichen Dienst gewählt, weil Eltern in entsprechender Anstellung entweder nur ein geringes oder gar kein Arbeitsmarktrisiko haben und eine sinkende Einkommensentwicklung eher unwahrscheinlich ist. Die Analysen bestätigen, dass Kinder häufiger in das Gymnasium eintreten, wenn die Mutter oder der Vater im öffentlichen Dienst beschäftigt ist. Selbst bei gleichzeitiger Kontrolle für Haushaltseinkommen und Bildung der Eltern bleibt der Zusammenhang erhalten. Die Entscheidung zwischen

Haupt- und Realschule ist jedoch unabhängig hiervon. Dies kann als weiterer Beleg für die bereits weiter oben diskutierte These gesehen werden, dass bei der Entscheidung zwischen diesen beiden Schularten monetäre Kosten keine Rolle spielen.

Auch in den Analysen zum Abstieg aus dem Gymnasium und zur Inanspruchnahme von Nachhilfe wird für ein derartiges Beschäftigungsverhältnis der Eltern kontrolliert. In beiden Fällen lassen sich keine Effekte beobachten. Für die Nachfrage nach Nachhilfe ist dies wenig erstaunlich, da es sich hierbei um direkt anfallende Kosten handelt und somit die langfristige wirtschaftliche Perspektive unerheblich ist.

Insgesamt gesehen legen die empirischen Befunde den Schluss nahe, dass Kosten dann einen großen Einfluss auf Bildungsentscheidungen haben, wenn mit ihnen unmittelbare monetäre Leistungen verbunden sind, wie dies bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe der Fall ist. Beim Eintritt in das gegliederte Schulsystem lässt sich zwar auch für das Einkommen der Eltern ein positiver Effekt auf den Übergang in das Gymnasium beobachten, weiterführende Analysen lassen jedoch vermuten, dass es sich hierbei zumindest teilweise um differentielle Sozialisationseffekte handelt. Eine günstige Einkommenssituation in den ersten Lebensjahren wirkt sich offenbar positiv auf die Leistungsfähigkeit und -entwicklung des Kindes aus, was in einem weiteren Schritt dazu führt, dass die Erfolgschancen bei der später anstehenden Schulwahl günstiger eingeschätzt werden. Bei den Untersuchungen zu Abstiegen aus dem Gymnasium tritt ein unerwarteter Befund auf, da sie in keinem Zusammenhang zur aktuellen Einkommenssituation der Eltern stehen. Dies ist selbst dann der Fall, wenn die Schüler(innen) die Vollzeitschulpflicht vollendet haben (oder kurz davor stehen) und die Opportunitätskosten somit von hoher Relevanz sein sollten. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass es sich bei den Gymnasiast(inn)en um eine homogene, besonders leistungsfähige Gruppe handelt und die Kosten deshalb weitestgehend unerheblich sind (vgl. Mare 1981). Andererseits könnte dies bedeuten, dass Opportunitätskosten bei Schullaufbahnentscheidungen generell eine geringe Rolle spielen. Gegen diese Erklärung spricht jedoch, dass im öffentlichen Dienst beschäftigte Eltern im Anschluss an die Grundschule häufiger das Gymnasium wählen. Diese Eltern haben eine hohe Beschäftigungsstabilität gepaart mit sicheren Einkommenserwartungen und deshalb bewerten sie die (Opportunitäts-)Kosten des weiterführenden Schulbesuchs offenbar niedriger.

Nach dem hier verwendeten Modell der Bildungswahl ergibt sich das Investitionsrisiko nicht nur aus den finanziellen Belastungen, sondern auch aus der Aussicht, dass ein Kind eine weiterführende Schule erfolgreich durchläuft. Denn mit einer größeren Erfolgswahrscheinlichkeit sinkt das Risiko, in weiterführende, kostenintensivere Bildung zu investieren. Die Erfolgswahrscheinlichkeit wird auf Basis der bisherigen schulischen Leistungen des Kindes eingeschätzt, wobei wiederum die Leistungen auch von der sozialen Herkunft der Familie abhängen (vgl. z. B. Schwippert et al. 2003: 281ff.). Diese Art von Startvorteilen wird ausführlich in der Theorie der kulturellen Reproduktion thematisiert, nach der das kulturelle Kapital innerfamilial weitergegeben wird (Bourdieu 1983: 185f.). Darüber hinaus werden die Anspruchsniveaus schicht- bzw. klassenspezifisch eingeschätzt (Erikson/Jonsson 1996a: 17f.; Breen/Goldthorpe 1997: 279ff.; vgl. aber auch Bourdieu/Passeron 1971: 86f.). Den Theorien zufolge variieren die Leistungsfähigkeit des Kindes und Vorstellungen über das schulartspezifische Anforderungsniveau insbesondere in Abhängigkeit von der Bildung der Eltern. Demnach sollte der Übergang wie auch der Verbleib auf dem Gymnasium umso wahrscheinlicher sein, je größer das kulturelle Kapital der Eltern ist. Bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe wird erwartet, dass Eltern mit hoher Bildung als Substitut für privat bezahlten Nachhilfeunterricht fungieren können.

Für den Eintritt in das gegliederte Schulsystem zeigt sich entsprechend den theoretischen Annahmen, dass je höher der Schulabschluss der Eltern ist, desto eher besucht ein Kind im Anschluss an die Grundschule das Gymnasium und desto seltener die Hauptschule. Solch ein eindeutiges Muster lässt sich für den Eintritt in die Realschule jedoch nicht beobachten. Kinder gehen seltener in die Realschule, wenn ihre Eltern über das (Fach-)Abitur oder über keinen formalen Schulabschluss verfügen. Unterschiede bestehen aber nicht nur in der Richtung der Effekte, sondern auch in dem Ausmaß, in dem die schulartspezifischen Übergangswahrscheinlichkeiten variieren. Während die Bildung der Eltern sowohl auf die Wahl des Gymnasiums als auch auf die der Hauptschule einen sehr starken Einfluss hat, hat sie einen vergleichsweise geringen beim Übergang in die Realschule.

Des Weiteren erweist sich der formale Bildungsabschluss der Mutter im Vergleich zu dem des Vaters als bedeutsamer für die Schulwahl. Wenn die Mutter über einen höheren Schulabschluss als der Vater verfügt, dann wechselt das Kind mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium und seltener auf die Hauptschule. Sofern jedoch der Vater einen höheren Schulabschluss als die Mutter hat, sind die entsprechenden Effekte sowohl hinsichtlich ihrer Stärke als auch ihrer Signifikanz deutlich schwächer.

Als weiterer Indikator für kulturelles Kapital wurde die Teilnahme der Eltern an Veranstaltungen aus dem Bereich der Hochkultur berücksichtigt. Entsprechende Aktivitäten verweisen auf ein anregungsreiches häusliches Umfeld, das die Leistungsfähigkeit des Kindes fördert. In diesem Sinne fallen die empirischen Analysen aus, denn wenn die Eltern in die Oper, das Theater oder Ausstellungen gehen, wechselt ihr Kind im Anschluss an die Grundschule eher auf das Gymnasium. Dieser Effekt lässt sich selbst dann beobachten, wenn für die Schulbildung der Eltern kontrolliert wird. Es zeigen sich aber auch Unterschiede zwischen den Eltern. Während sich für Mütter starke und eindeutig gerichtete Effekte feststellen lassen, sind die Zusammenhänge zwischen der Freizeitgestaltung des Vaters und dem Schulerfolg des Kindes weniger eindeutig. Für Väter konnte sogar ein leichter Zusammenhang zwischen der Teilnahme an populärkulturellen Veranstaltungen und der Übergangsquote auf das Gymnasium beobachtet werden. Entscheidend für die größere Bedeutung des kulturellen Kapitals der Mütter dürfte sein, dass sie auch heute noch i. d. R. mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen als Väter. Somit tragen sie in der kindlichen Entwicklung in stärkerem Maße dazu bei, das Sprachvermögen auf- und auszubauen, Wissen zu vermitteln und den Umgang mit Kulturgütern zu erlernen.

Ein erster Hinweis darauf, dass schulartspezifische Anforderungsniveaus nach der Vertrautheit mit einer Schulform eingeschätzt werden, ist der Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Eltern und der von den Kindern im Anschluss an die Grundschule besuchten Schulart. Die größte Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu wechseln, haben die Kinder, deren Eltern die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife haben. Analog dazu treten Kinder dann am häufigsten in die Realschule ein, wenn ihre Eltern über die mittlere Reife, also über den Abschluss verfügen, der üblicherweise an der Realschule erworben wird.

Eine weitere Bestätigung dafür, dass Eltern Entscheidungen zum Schulverlauf ihrer Nachkommen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Schulbiographie treffen, liefern die Ergebnisse zum Abstieg aus dem Gymnasium. Die geringsten Abstiegsquoten haben nämlich die Kinder, deren Eltern über das (Fach-)Abitur verfügen, wohingegen das höchste Abstiegsrisiko dann zu beobachten ist, wenn die Eltern keine oder nur eine geringe formale schulische Qualifikation haben. Eltern mit Abitur wissen offenbar aus Erfahrung, dass auch weniger gute Leistungen kein Hindernis für die Erreichung des Abiturs sein müssen.

Während im Falle von Schullaufbahnentscheidungen die Hypothesen zum Einfluss der Bildung der Eltern mit den empirischen Befunden übereinstimmen, trifft dies bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe nicht zu. Denn eine hohe Bildung der Eltern vermeidet nicht die Inanspruchnahme von privat bezahltem Nachhilfeunterricht. Nur in den Familien, in denen die Mutter einen höheren formalen Schulabschluss als ihr (Ehe-)Partner hat, lässt sich eine etwas geringere Nachhilfequote beobachten. Verfügt der Vater aber über einen höheren Abschluss als seine (Ehe-)Partnerin, dann fällt die Nachfrage nach privatem Zusatzunterricht sogar etwas höher aus.

In Relation zum Einkommen hat die formale Bildung der Eltern sowohl beim Übergang in das gegliederte Schulsystem als auch beim Abstieg aus dem Gymnasium eine stärkere Bedeutung. Nur bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe ist das Verhältnis umgekehrt: Hier hat die Bildung der Eltern keine bis schwache Einflüsse, das Haushaltseinkommen dagegen sehr große. Die stärkeren Effekte von Müttern im Vergleich zu Vätern in den Bereichen formale Bildung und Teilhabe an Hochkultur sind deutliche Hinweise darauf, dass Kinder Sozialisationsvorteile haben, wenn die Mutter über ein hohes kulturelles Kapital verfügt. Darüber hinaus deuten die Befunde zur Schulwahl und zum Verbleib auf dem Gymnasium darauf hin, dass Eltern die Anforderungsniveaus vor dem Hintergrund ihrer eigenen Schulbiographie bewerten.

Die Vertreter der Theorie der Bildungswahl sehen in der Vermeidung eines intergenerationalen Statusverlusts eine große Antriebskraft für die Bildungsbeteiligung. Ähnlich wird dies in der Theorie der kulturellen Reproduktion gesehen, nach der Akteure stets darum bemüht sind, ihre Position in Abgrenzung zur nächst tiefer stehenden Klassenfraktion zu wahren, wobei in intergenerationaler

Perspektive der Erwerb von Bildung ein probates Mittel hierfür ist (Bourdieu 1982: 202ff.). In dem von Esser (1999) vorgeschlagenen Modell der Bildungswahl ist die Bildungsmotivation umso stärker ausgeprägt, je größer der drohende Statusverlust ist. Deshalb wurde untersucht, ob ein höherer Status der Eltern zu vermehrten Übergängen in das Gymnasium und anschießend zu weniger Austritten hieraus führt, und ob Nachhilfe dazu dient, den Erfolg an der weiterführenden Schule zu sichern.

Als ein über Einkommen und Bildung hinausgehendes Merkmal der sozialen Stellung der Eltern wird das Berufsprestige nach Wegener (1988) verwendet. Für den Eintritt in das gegliederte Schulsystem zeigt sich, dass je höher das Berufsprestige der Eltern ist, desto eher wechselt das Kind auf das Gymnasium. Gleichzeitig sinkt die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in die Hauptschule und in die Realschule. Dass sich auch für den Eintritt in die Realschule ein negativer Effekt beobachten lässt, ist nicht weiter erstaunlich. Denn für die Erreichung eines Berufs mit sehr hohem Prestige genügt ein Abschluss an der Realschule nicht, sondern i. d. R. sind Abitur und ein anschließendes Studium nötig.

Sowohl beim Abstieg aus dem Gymnasium als auch bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe lassen sich keine Effekte für das Berufsprestige der Eltern feststellen. Dies könnte auf den geringeren Fallzahlen oder auch auf der hohen Korrelation mit anderen Charakteristika der Eltern beruhen.

Die zusammenfassende Darstellung konzentrierte sich bisher auf den Einfluss spezifischer Merkmale, deren Auswahl und Aufnahme in die Untersuchung sich primär aus dem Modell der Bildungswahl ergaben. In den nun folgenden Absätzen werden darüber hinausreichende Befunde festgehalten.

Die Zeiten, in denen Mädchen geringere Chancen hatten, am weiterführenden Schulsystem teilzunehmen, sind vorbei. Denn Mädchen wechseln im Vergleich zu Jungen etwas öfter auf die Realschule und deutlich häufiger auf das Gymnasium. Darüber hinaus fallen ihre Abstiegsquoten aus dem Gymnasium geringer aus als die ihrer männlichen Mitschüler. Somit sind Mädchen in zweifacher Weise erfolgreicher.

Zum Verhältnis von Übergang und Abgang aus dem Gymnasium lässt sich feststellen, dass die Kinder, die von ihrer sozialen Herkunft her die geringsten Chancen haben, auf das Gymnasium zu wechseln, dies auch am wahrscheinlichsten

vorzeitig verlassen. Somit konnte die Hypothese, dass Kinder aus Haushalten mit einer höheren sozialen Stellung eher absteigen, weil sie selbst bei weniger guten Grundschulleistungen auf das Gymnasium wechseln, nicht bestätigt werden. Zusätzlich wurde getestet, ob die soziale Selektivität des Abstiegs von den unteren zu den oberen Jahrgangsstufen am Gymnasium abnimmt, wie dies nach der Lebenslaufhypothese zu erwarten wäre. Die empirischen Befunde können diese These jedoch nicht stützen.

Obwohl die soziale Herkunft einen Einfluss auf das vorzeitige Aus am Gymnasium hat, spielt sie hier eine geringere Rolle als beim Eintritt in das Gymnasium. Diesen Schluss legen die Abstiegsanalysen nahe, die differenzierte Angaben zur Herkunft enthalten. Dieser Befund steht in Einklang mit der Selektionshypothese, nach der Kinder aus unteren Schichten diesen Weg nur im Fall von hoher Leistungsfähigkeit einschlagen und somit eine Positivselektion unter den Gymnasiast(inn)en darstellen. Folglich ist die soziale Herkunft für den Abstieg aus dem Gymnasium von geringerer Bedeutung (vgl. Mare 1981; 1993).

Die Daten, die für die Analysen zur Inanspruchnahme von Nachhilfe verwendet wurden, enthalten Leistungsindikatoren wie z. B. Noten im letzten Zeugnis vor der Befragung. Da zwischen den Informationen zum Nachhilfeunterricht und den Noten keine zeitliche Struktur vorliegt, sind die Zensuren möglicherweise endogen. Deshalb ist ihre Verwendung zur Erklärung von Nachhilfeunterricht nicht unproblematisch. Trotz dieser Problematik wurden die Noten in Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache als Prädiktoren in die Modellschätzung aufgenommen. Erwartungsgemäß fallen die Nachhilfequoten umso höher aus, je schlechter die Schulnoten sind. Festzuhalten ist, dass sich der Einfluss der Herkunftsmerkmale auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe bei Kontrolle von schulischen Leistungen nicht verändert.

In einem weiteren Schritt wird untersucht, wie hoch der Anteil an Nachhilfebeziehern unter den Kindern ist, die ohne Grundschulempfehlung auf das Gymnasium gewechselt und dort im Alter von 17 Jahren noch anzutreffen sind. Dass die Kinder ohne Empfehlung das Gymnasium besuchen, deutet bereits auf eine sehr hohe Bildungsmotivation der Eltern hin, weil mit Leistungsschwierigkeiten zu rechnen war. Um dennoch den Erfolg zu sichern, können Eltern in bezahlten

Nachhilfeunterricht investiert haben. Die empirischen Befunde stützen diese Annahme. Kinder ohne Empfehlung für das Gymnasium haben mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit privat bezahlten Nachhilfeunterricht beansprucht.

Dass Nachhilfe zur Verwirklichung von höheren Bildungszielen dient, lässt sich - zumindest für Westdeutschland - an den Teilnahmequoten erkennen, die nach angestrebtem Schulabschluss ausgewiesen werden. In Westdeutschland ist die Nachhilfequote bei all den Jugendlichen sehr hoch, die einen weiterführenden Schulabschluss anstreben. In den neuen Bundesländern, in denen es keine mit Westdeutschland vergleichbare Nachhilfe-Tradition gibt, wird Nachhilfe hingegen offenbar zur Sicherung der schulischen Minimalqualifikation eingesetzt. Gleichzeitig hängt die Inanspruchnahme in beiden Landesteilen in starkem Maße von dem Einkommen der Eltern und somit von der sozialen Herkunft ab.

7 Schlussfolgerung und Ausblick

Die Bildungsforschung wird über die Fachdisziplinen hinaus wieder öffentlich wahrgenommen. Dazu haben im Wesentlichen die Ergebnisse aus der ersten internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA beigetragen. Obwohl die Befunde eine große Bereicherung der Bildungsforschung darstellen, bleiben weiterhin viele Fragen zu den Ursachen von ungleichen Bildungschancen offen. Die vorliegende Arbeit versucht, zumindest einen Teil dieser Lücke zu schließen. Sie beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die Theorien der Bildungswahl dazu geeignet sind, die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung zu erklären. Dazu wurden in einem ersten Schritt verschiedene Modelle zum Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulwahl gegeneinander abgewogen, wobei der Vorschlag von Esser (1999) am meisten überzeugte. Um die Allgemeingültigkeit seines Modells zu prüfen, wurde es im Zusammenhang mit verschiedenen Bildungsentscheidungen diskutiert und auf die jeweils spezifische Situation angepasst. Aus den modifizierten Modellen wurden Hypothesen abgeleitet, die anschließend mit den Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) empirisch untersucht wurden.

7.1 Eignung des Modells der Bildungswahl zur Erklärung sozial ungleicher Bildungsbeteiligung

Die Ansätze zur Bildungswahl beziehen sich in erster Linie auf einen Vorschlag von Boudon (1974). Er führte die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten, d. h. zwischen herkunftsbedingten Sozialisationsvorteilen und der über die Leistungsfähigkeit hinausgehenden schicht- bzw. klassenspezifischen Bildungswahl, ein. Hinzu kommt, dass er die Entscheidung für oder gegen die Beteiligung an einem bestimmten Bildungsgang als Ergebnis einer rationalen Wahl ansieht.

Fast ein Vierteljahrhundert später haben verschiedene Sozialwissenschaftler den Versuch unternommen, die zentralen Annahmen stärker zu fokussieren und in ein mathematisch formalisiertes Modell zu überführen. Hierzu gehören z. B. Breen und Goldthorpe (1997: 279ff.). Nach ihnen dient der Erwerb von Bildungszertifikaten der Sicherung des „Klassenerhalts“. Deshalb modellieren sie die Wahrscheinlichkeit, über einen bestimmten Bildungsweg ein Klassenniveau zu erreichen, das mindestens dem der Eltern entspricht. Das Modell hat aber zwei Nachteile: Zum einen wird ein reines Wahrscheinlichkeitsmodell vorgeschlagen, zum anderen ist die durchgeführte

mathematische Formalisierung nur dann logisch und konsistent, wenn mehrere Restriktionen eingehalten werden.

Andere Ansätze, wie sie von Erikson und Jonsson (1996a) sowie von Esser (1999) vertreten werden, bauen auf der Wert-Erwartungs-Theorie auf. Nach dieser allgemeinen Handlungstheorie bewerten Akteure die Folgen von Handlungsalternativen nach ihrem Nutzen und der Wahrscheinlichkeit, dass dieser sich auch tatsächlich einstellt. Schließlich wählen Akteure die Alternative, von der sie sich den größten Gesamtnutzen versprechen. In dem Modell der Bildungswahl sind die Alternativen verschiedene Schularten, Ausbildungsgänge oder ein direkter Arbeitsmarkteinstieg.

Der Modellvorschlag von Esser unterscheidet sich von dem von Erikson und Jonsson im Wesentlichen darin, dass Esser (1999: 267) den Ertrag aus weiterführender Bildung in die ökonomische Verwertbarkeit und die Vermeidung eines intergenerationalen Statusverlusts unterteilt sowie unterschiedliche Erwartungen daran formuliert, dass diese beiden Handlungsfolgen eintreten. Die ökonomische Verwertbarkeit eines Bildungstitels kann nur dann realisiert werden, wenn dieser auch tatsächlich erreicht wird, und ein Statusverlust droht nur dann, wenn der Erhalt nicht über einen anderen Weg als Bildung erfolgen kann (sofern überhaupt ein Abstieg droht). Als dritte relevante Handlungsfolge nennt Esser - in Übereinstimmung mit Erikson und Jonsson - die finanziellen Belastungen, die aus der weiterführenden Bildung resultieren. Im Rahmen der schulischen Bildungsbeteiligung handelt es sich dabei insbesondere um Opportunitätskosten, die sich durch einen verzögerten Arbeitsmarkteintritt ergeben.

Esser entwirft sein Modell für die dichotome Entscheidung zwischen dem Besuch der weiterführenden Schule und dem der Pflichtschule. In der vorliegenden Arbeit wurde dieses Modell auf den Übergang in das dreigliedrige Schulsystem, den vorzeitigen Abgang aus dem Gymnasium und die Inanspruchnahme von Nachhilfe angepasst. Diese drei Entscheidungen wurden deshalb ausgewählt, weil sie zu verschiedenen Zeitpunkten im Bildungsverlauf anstehen. Folglich lässt sich prüfen, ob Handlungsfolgen im Bildungsverlauf variieren. Außerdem unterscheiden sie sich in der Notwendigkeit - und möglicherweise auch in der Freiheit - eine Entscheidung zu treffen. Eltern müssen sich für eine Schulart der Sekundarstufe I entscheiden, wenn ihr Kind die Grundschule beendet, während der Abgang aus dem Gymnasium

oftmals nicht zwangsläufig notwendig ist und die Inanspruchnahme von Nachhilfe den Eltern sogar völlig freigestellt ist.

Nach den Theorien der Bildungswahl sind die finanziellen Kosten eine der zentralen Handlungsfolgen. Solange es sich um Entscheidungen zwischen Alternativen handelt, die mit unterschiedlichen Kosten verbunden sind, treten bei den modell-theoretischen Formulierungen keine Probleme auf. Sobald aber mindestens zwei Möglichkeiten zur Auswahl stehen, die differentielle Bildungserträge versprechen, mit denen jedoch vergleichbare Kosten einhergehen, offenbaren sich Modellschwächen. Denn wenn die am besten verwertbare Alternative im Vergleich zu den anderen keine Zusatzkosten verursacht, dann ist mit ihrer Wahl auch kein Investitionsrisiko verbunden. In der vorliegenden Arbeit wird dies sehr deutlich am Beispiel der Entscheidung zwischen Haupt- und Realschule. Wenn das Modell der Bildungswahl hierfür ausformuliert wird, dann sind die Prognosen eindeutig: Eltern entscheiden sich nie für die Hauptschule.

Gegen die in dieser Modellierung getroffenen Annahmen lassen sich zwei gewichtige Einwände vorbringen: Zum einen ist fraglich, ob der Besuch der Realschule im Vergleich zu dem der Hauptschule mit keinen Zusatzkosten verbunden ist. Zum anderen lässt sich allgemein gegen das Modell der Bildungswahl einwenden, dass nicht alle Eltern über den zukünftigen Schulbesuch ihrer Kinder frei entscheiden können. Denn in einigen Bundesländern haben die Schullaufbahnempfehlungen eine hohe Verbindlichkeit, und die Wahl einer Schulart, die über der empfohlenen liegt, ist zumindest dort nur eingeschränkt oder unter Auflagen möglich (vgl. hierzu R. Becker 2000: 458).

Den beiden Einwänden lässt sich entgegenhalten, dass in einigen Bundesländern die Vollzeitschulpflicht zehn Jahre beträgt und der Hauptschulbesuch dieselbe institutionell vorgegebene Dauer wie der Realschulbesuch hat. Deshalb gehen mit dem Realschulbesuch keine höheren Opportunitätskosten einher. Außerdem gilt in den meisten Bundesländern mittlerweile der sog. „Elternwille“, dem zufolge Eltern frei über die zu wählende Schulart entscheiden können. In dem bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen ist z. B. beides erfüllt: Gleiche Schuldauer und freies Elternwahlrecht - und trotzdem besuchen Kinder die Hauptschule.

Darüber hinaus kann auch die Frage gestellt werden, wieso nicht alle Eltern ihr Kind auf das Gymnasium schicken, denn die höheren Kosten des Gymnasialbesuchs beziehen sich (fast) vollständig auf die Opportunitätskosten. Diese werden aber erst dann relevant, wenn das Kind die Vollzeitschulpflicht überschritten hat. Wenn Eltern das Gymnasium wählen, gehen sie in den ersten Jahren aus finanzieller Sicht kein Risiko ein. Sich trotz unterdurchschnittlicher Grundschulleistungen für diese Schulart zu entscheiden, würde somit einem Glücksspiel ohne finanziellem Risiko gleichen. Denn falls es dort erfolgreich sein sollte, stehen ihm später mehr berufliche Möglichkeiten offen, und wenn sich dieser Weg als nicht realisierbar herausstellt, kann das Kind das Gymnasium - zumindest in den ersten Jahren - ohne finanzielle Verluste verlassen und auf die Realschule oder Hauptschule wechseln.

Alternative Erklärungen, wieso sich Eltern dennoch gegen den weiterführenden Schulbesuch entscheiden, bieten sowohl Boudon als auch Breen und Goldthorpe an. Nach Boudon (1974: 30) werden bei Bildungsentscheidungen nicht nur ökonomische, sondern auch soziale Kosten berücksichtigt. Um die soziale Nähe zwischen Kind und Herkunftsfamilie aufrecht zu halten sind die Eltern sowohl an einer Vermeidung von Ab- als auch von Aufstiegen interessiert. Da ein Aufstieg des Kindes mit sozialen Kosten verbunden ist, wenden sich Eltern aus unteren Schichten explizit dagegen. Fraglich ist, ob die Annahme, dass Eltern den Aufstieg ihrer Kinder be- oder sogar verhindern, realistisch ist.

Breen und Goldthorpe (1997: 282) vertreten die Auffassung, dass bei der Wahl von weiterführender Bildung ein Risiko besteht, das aber nicht gleich zu setzen ist mit dem, was Esser als Investitionsrisiko bezeichnet. Ihnen zufolge kann ein Scheitern in einem weiterführenden Bildungsgang negative Konsequenzen haben, sei es im Sinne von „Stigmata“, die z. B. zu schlechteren Arbeitsmarktchancen führen, oder im Sinne von „vertanen“ Chancen. Letzteres kann z. B. dann der Fall sein, wenn die Aufnahme eines Bildungsgangs institutionell oder de facto nur zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungs- oder Lebensverlauf möglich ist. Breen und Goldthorpes Annahmen sind bei der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums durchaus plausibel, denn welche Bank stellt einen Auszubildenden ein, der mit 26 Jahren sein Studium abgebrochen hat? Geht es aber um die Wahl einer Schulart am Ende der Grundschulzeit, überzeugen sie nicht.

Stattdessen bietet sich eine andere Erklärung an, wieso Eltern die Hauptschule für ihr Kind wählen. Auch wenn in den meisten Bundesländern den Eltern die Schulwahl völlig freigestellt ist, bestehen in der Sekundarstufe I zeitlich nachgelagerte Selektionsmechanismen, die zu einem Abstieg führen können. Insbesondere ist hier der Querverweis auf eine niedrigere Schulart nach zweimaligem Verfehlen des Klassenziels in ein und derselben Jahrgangsstufe zu nennen. Die Wahl einer weiterführenden Schule ist somit mit dem Risiko des Scheiterns verbunden. Ein Abstieg in eine weniger anspruchsvolle Schulart stellt aber einen Misserfolg dar und ist ein bedrückendes Erlebnis (Mauthe/Rösner 1998: 90). Deshalb ist zu erwarten, dass Eltern nicht nur die drei Handlungsfolgen Statusverlust, Bildungsertrag und finanzielle Kosten bewerten, sondern in ihre Überlegungen auch das psychische Wohl des Kindes mit einbeziehen. Demnach schätzen die Eltern ab, ob ihr Kind den Anforderungen an der Realschule gewachsen ist. Dabei ziehen sie auch die Schullaufbahnempfehlung und die Ratschläge der Grundschullehrkräfte in Betracht. Werden die Erfolgsaussichten gering eingeschätzt, dann ist zu erwarten, dass es zu Überforderungen und Belastungen im Zusammenhang mit dem Abstieg aus einer Schulform kommen könnte. Dass das Wohlbefinden sehr wichtig für die Wahl einer Schulart am Ende der Grundschulzeit ist, belegt eine Studie, in der Eltern nach ihren Motiven hierfür befragt wurden (Fauser/Schreiber 1987: 40). Ebenso stellt Cortina (2003: 129) plausibel dar, dass psychische Kosten bei der Frage, ob ein Kind das Gymnasium verlassen soll, von großer Relevanz sind. Aus diesen Gründen sollten in das Modell der Bildungswahl die psychischen Kosten im Sinne von Überforderung und Misserfolg durch Versagen als vierte Handlungsfolge aufgenommen werden.

Die hier vorgelegten empirischen Untersuchungen haben sich aufgrund der Datenlage aber nur auf die nach Essers Modell der Bildungswahl zentralen Punkte konzentriert: finanzielle Kosten, Erfolgsaussichten und drohender Statusverlust. Die vierte Handlungsfolge, die sich auf durch mögliches Scheitern verursachte psychische Kosten bezieht, konnte nicht geprüft werden.

Die Analysen bestätigen die Vermutung, dass finanzielle Kosten für die Entscheidung zwischen Haupt- und Realschule kaum von Bedeutung sind. Zwischen der Finanzsituation der Eltern und dem Übertritt in das Gymnasium lässt sich hingegen ein etwas stärkerer Zusammenhang beobachten. Da das Einkommen aus den ersten Lebensjahren aber von größerer Bedeutung ist als das aktuelle, beruht der

Einfluss des Einkommens offenbar eher auf differentieller Leistungsentwicklung als auf Unterschieden im Investitionsrisiko.

In den Untersuchungen zum vorzeitigen Aus am Gymnasium wurde geprüft, ob mit niedrigerem Einkommen vermehrt Abstiege stattfinden und ob die finanzielle Situation der Eltern in oberen Klassenstufen an Bedeutung gewinnt. Denn in den ersten Jahren am Gymnasium ist die Vollzeitschulpflicht noch nicht erfüllt und somit sollten die Opportunitätskosten eine untergeordnete, in höheren Klassen jedoch eine größere Rolle spielen. Empirisch zeigt sich aber, dass das aktuell verfügbare Einkommen der Eltern weder insgesamt noch speziell in den oberen Klassen einen Einfluss auf den Abgang aus dem Gymnasium hat.

Im Gegensatz hierzu stehen die starken Einkommenseffekte bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe. Sie gehört nicht zum schulischen Angebot und muss deshalb privat bezahlt werden. Die Kosten für den Nachhilfeunterricht sind im Vergleich zu den nach theoretischen Überlegungen als relevant erachteten Opportunitätskosten konkret, denn Nachhilfe hat ihren Preis! In Westdeutschland greift mehr als jede(r) dritte Schüler(in) einer weiterführenden Schule auf Nachhilfe zurück. Da diese unmittelbar auf die Verbesserung der schulischen Leistung zielt, ist die Einkommenssituation der Eltern nicht unerheblich für die Realisierung höherer Bildungsziele, auch wenn sich kein direkter Zusammenhang zwischen dem Einkommen der Eltern und dem Abstieg aus dem Gymnasium beobachten lässt.

Im Vergleich zum Einkommen fallen die Effekte für das kulturelle Kapital der Eltern, insbesondere für das der Mutter, deutlich stärker aus. Dies gilt zumindest bei der Schulwahl. Das kulturelle Kapital der Eltern wirkt sich offenbar sowohl auf die differentielle Leistungsentwicklung als auch auf die Einschätzung des Anspruchsniveaus aus.

Im Detail hat sich gezeigt, dass umso höher die Bildung der Eltern ist, desto eher wechselt ein Kind auf das Gymnasium und desto seltener auf die Hauptschule. Den Übergang auf die Realschule vollziehen die Kinder am häufigsten, deren Eltern über die mittlere Reife verfügen. In den Analysen zum Abstieg aus dem Gymnasium wird deutlich, dass der Verbleib in dieser Schulart am wahrscheinlichsten ist, wenn die Eltern selbst diesen Weg früher erfolgreich beschritten haben.

Interessanterweise lassen sich kaum Effekte zwischen der Bildung der Eltern und der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht erkennen. Wenn überhaupt, dann dämpft

nur eine höhere Bildung der Mutter bei gleichzeitig niedriger formaler Qualifikation des Vaters diese Nachfrage. Nachhilfe ist im Großen und Ganzen eine Frage der schulischen Leistungen und der finanziellen Ressourcen.

Um die Bedeutung der Handlungsfolge „drohender Statusverlust“ zu prüfen wurde auf Prestigeangaben zurückgegriffen, die sich auf die Erwerbstätigkeiten der Eltern beziehen. Prestige ist ein Statusmerkmal, das über das Einkommen und die Bildung der Eltern hinaus geht. Bei den Untersuchungen zur Wahl einer Schulart am Ende der Grundschulzeit zeigt sich, dass desto häufiger das Gymnasium gewählt wird, je höher das Prestige der Eltern ist. Bei den Analysen zum Abstieg aus dem Gymnasium bzw. zur Inanspruchnahme von Nachhilfe lassen sich jedoch keine Effekte feststellen, die über die Bildung bzw. das Einkommen der Eltern hinausweisen. Möglicherweise liegt dies an der starken Kovariation zwischen den verschiedenen Statusmerkmalen der Eltern.

Es kann festgehalten werden, dass sich Essers Modell bei der Anwendung auf verschiedene Entscheidungssituationen als sehr flexibel erwiesen hat. Die empirischen Analysen machen deutlich, dass die einzelnen Handlungsfolgen nicht bei allen Entscheidungen von gleicher Relevanz sind. Sie variieren von Situation zu Situation, was aber nicht gegen das Modell spricht. Dennoch sollte das Modell der Bildungswahl aus den weiter oben genannten Gründen um die Handlungsfolge „psychische Kosten“ erweitert und entsprechend empirisch getestet werden. Sie dürfte insbesondere bei der Schulwahl am Ende der Grundschulzeit und beim Abgang aus dem Gymnasium relevant sein. Bei der Inanspruchnahme von Nachhilfe ist zu erwarten, dass dieser Aspekt eine geringe Bedeutung hat.

7.2 Weiterer Forschungsbedarf

Für weitergehende Untersuchungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Chancen im Bildungssystem sind detailliertere Verlaufsdaten nötig. Hierfür wäre eine Erhebung durchzuführen, die spätestens zum Zeitpunkt der Geburt beginnt und berücksichtigt, dass Eltern möglicherweise vorher schon für das Kind und seine Entwicklung relevante Entscheidungen getroffen haben wie die Wahl des Wohnorts und der Wohnverhältnisse. In regelmäßigen Abständen müssen die elterlichen Aktivitäten mit den Kindern, die Entscheidungen der Eltern über schulische und außerschulische Bildungsbeteiligungen (Kindergarten, musikalische Früherziehung, Zeitpunkt der Einschulung), die Qualität dieser Einrichtungen und die Kompetenzen

der Kinder erhoben werden. Schließlich sollten Eltern nicht nur nach ihren sozialstrukturellen Merkmalen und ihrer Erwerbstätigkeit befragt werden, sondern auch nach ihren Motiven für eine Entscheidung. Eine solche Datenlage würde es ermöglichen, zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu trennen, die verschiedenen Bildungstheorien umfangreicher zu prüfen und die Bildungsverläufe von Kindern in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft umfassend nachzuzeichnen.

Zukünftige Forschung muss auch berücksichtigen, dass sich die Relevanzen der Einflussfaktoren im Zeitverlauf möglicherweise verschieben. Die finanzielle Situation, die nach den hier präsentierten Befunden bei der Schulwahl von geringer Bedeutung ist, könnte z. B. in den kommenden Jahren zunehmend wichtiger werden. Ein Anzeichen hierfür ist das gestiegene Interesse an Privatschulen. Der Anteil der Schüler(innen) an Privatschulen hat zugenommen (StaLa BaWü 2005), und Medienberichten zufolge übertrifft die Nachfrage das Platzangebot bei weitem. Nach diesen Berichten ist der Auslöser für den Ansturm auf die Privatschulen die Attribution des schlechten Abschneidens der deutschen Schüler(innen) bei PISA auf das Versagen des öffentlichen Schulsystems. Im Privatschulbesuch sehen die Eltern einen Weg, ihren Kindern eine möglichst gute Bildung zukommen zu lassen.[87]

7.3 Bildungs- und sozialpolitische Konsequenzen

In diesem Abschnitt werden bildungs- und sozialpolitische Forderungen diskutiert und vorgeschlagen, die die empirischen Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit nahe legen. Dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung gänzlich verschwindet, mag eine Illusion sein. Ein Blick in andere industrialisierte Länder zeigt aber ganz eindeutig, dass dieser Zusammenhang viel, viel schwächer ausfallen könnte! Die soziale Herkunft spielt z. B. in Finnland eine deutlich geringere Rolle beim Kompetenzerwerb. Dies wird dort aber nicht durch eine Hemmung der leistungsstarken Schüler(innen), also durch eine Angleichung nach unten, sondern durch eine bessere Leistung der schwächeren erreicht.

In der vorliegenden Arbeit wird sehr deutlich, dass die Schulwahl in starkem Maße vom kulturellen Kapital der Eltern abhängt. Hierfür sind offenbar differentielle Sozialisationseffekte, insbesondere im Bereich der Leistungsentwicklung,

---

[87] Vgl. z. B. Berliner Zeitung 21.03.2005; Das Parlament 25.07.2005; Die Zeit 10.03.2005; Die Welt 15.03.2005; Focus 38/2004.

verantwortlich. In dieselbe Richtung weist auch der Befund, wonach die Einkommenssituation in den ersten Lebensjahren im Vergleich zu der am Ende der Grundschulzeit wichtiger für den späteren Schulerfolg ist. In Deutschland bleiben aber die ersten Lebensjahre vom Schulsystem völlig unberührt. Erst mit Vollendung des 6. Lebensjahrs tritt die Institution Schule in das Leben der Kinder, nämlich mit dem Beginn der Schulpflicht. Zum vorschulischen Bereich gehören die Kindergärten, die - mit Ausnahme von Bayern - nicht den Kultusministerien, sondern der Jugendhilfe unterstehen. Da die ersten Lebensjahre aber eine große Bedeutung für die spätere Bildungskarriere haben, muss der vorschulische Bildungsbereich gestärkt werden. Hierzu gehört, dass Kindergärten einen klaren Bildungsauftrag erhalten, die Teilnahme an ihm nicht mehr gebührenpflichtig ist und verpflichtend wird. Alternativ oder auch zusätzlich könnte es sinnvoll sein, die Primarstufe zu einem früheren Lebensalter zu starten. Durch ein früheres Einsetzen staatlicher Bildungsleistungen ist zu erwarten, dass die unterdurchschnittliche Leistungsentwicklung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien verbessert werden kann. Die Schule kann ihnen ein kulturelles Umfeld bieten, das sie in der Qualität nicht zuhause bekommen.

Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass das Einkommen der Eltern bei der Wahl einer Schulart am Ende der Grundschulzeit von geringer und beim Abstieg aus dem Gymnasium ohne Bedeutung ist. Deshalb lässt sich fragen, ob familienpolitische Umverteilungsmaßnahmen, zu denen z. B. das Kindergeld gehört, die Chancengleichheit im Bildungssystem erhöhen. Um eine höhere Effizienz von staatlichen Mitteln bei der Verbesserung der Chancengleichheit zu erreichen, könnte es sinnvoll sein, weniger auf direkte Transferzahlungen an Familien zu setzen und stattdessen den Ausbau von Bildungsinstitutionen zu fördern.

Die Arbeit hat aber auch deutlich gemacht, dass der Bildungserwerb nicht gänzlich frei von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern ist. Das Einkommen der Eltern spielt z. B. eine sehr große Rolle für die Entscheidung, bezahlten Nachhilfeunterricht zu beanspruchen, und somit auch für die Möglichkeiten, schulische Ziele zu realisieren. Ob ein Ganztagsschulsystem dieses Problem beheben kann, weil aufgrund des größeren Stundenumfangs die Lehrer stärker auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können oder die Kinder weniger Zeit für zusätzlichen Nachhilfeunterricht haben, ist fraglich. Sowohl die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen zum Zusammenhang zwischen ganztägigem Schulbesuch und Nachhilfe

als auch der Blick in das Nachbarland Luxemburg (vgl. Mischo/Haag 2002: 264f.) lassen vermuten, dass selbst bei einem flächendeckenden Ganztagsschulsystem die Nachhilfequoten nicht geringer ausfallen.

Schließlich drängt sich die Frage auf, ob die früh einsetzende institutionelle Trennung der Schülerschaft den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserwerb unnötigerweise zementiert. Vieles spricht dafür. Erstens ist der Einfluss der Eltern auf Bildungsentscheidungen besonders groß, wenn das Kind noch jung ist. Zweitens haben die Schularten spezifische Leistungsanforderungen und eine unterschiedliche soziale und leistungsbezogene Zusammensetzung der Schüler(innen)schaft. Deshalb werden im Laufe der Sekundarstufe I die Leistungsstände innerhalb einer Schulart immer homogener, während die Abstände zwischen den Schularten zusehends größer werden (Lehmann et al. 2002: 119ff.). Aus den differentiellen Entwicklungsmöglichkeiten folgt drittens, dass die Gliederung des Schulsystems dafür mitverantwortlich ist, dass die Chancen eines späteren Aufstiegs in eine höhere Schulart sinken. Die Hürden für den Wechsel in eine anspruchsvollere Schulart sind hoch, und aufstiegsorientierte Revisionen der am Ende der Grundschulzeit gefällten Schulwahl selten. Die schulischen Karriereoptionen verengen sich somit zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Lebenslauf.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass während der Sekundarstufe I Abstiege aus dem Gymnasium keine Seltenheit sind. Aus Sicht der Betroffenen können sie als individuelles Versagen interpretiert werden. In einem Schulsystem, das nicht gegliedert, sondern binnendifferenziert ist, würden den Schüler(innen) solche Erfahrungen erspart bleiben. Ein weiterer Punkt ist, dass der Abstieg herkunftsspezifisch variiert. Aus den empirischen Untersuchungen lässt sich erkennen, dass Kinder aus bildungsfernen Haushalten das Gymnasium häufiger vorzeitig verlassen. Möglicherweise ergeben sich hieraus Rückkopplungsprozesse auf die Schulwahl am Ende der Grundschulzeit. Demnach könnten bildungsferne Eltern das Anspruchsniveau der weiterführenden Schulen überschätzen, weil sie von Kindern aus der eigenen Verwandtschaft sowie aus dem Freundes- und Kollegenkreis Beispiele von „Scheitern“ am Gymnasium kennen. Dies könnte die schicht- bzw. klassenspezifische Schulwahl verstärken.

Die Familien und ihre internen Interaktionsprozesse lassen sich von staatlicher Seite aus nur schwer und kaum zielgerichtet beeinflussen. Darauf zu bauen, dass Appelle

wie „Eltern sollen ihre Kinder stärker fördern“ in allen Schichten bzw. Klassen fruchten, zielen an der Realität vorbei. Stattdessen ist es sinnvoll, die Stärkung der Chancengleichheit auf Seiten der Institutionen anzugehen. Dass dies möglich ist, zeigen die Nationen, in denen das durchschnittliche Bildungsniveau der Kinder höher liegt, der Bildungserwerb aber gleichzeitig weniger sozial bedingt ist als in Deutschland.

Anhang

Anhang 1: Die Orientierungsstufe - Zielsetzung und länderspezifische Umsetzung

In den 1960ern und Anfang der 70er Jahre wurden zahlreiche Diskussionen zur Reform der Sekundarstufe I geführt, die u. a. auf den Erkenntnissen der erstarkenden empirischen Bildungsforschung beruhten. Gegenstand der Kritik waren die Regelungen zum Eintritt in das Gymnasium, da ein beachtlicher Teil der als für geeignet befundenen Schüler(innen) das Gymnasium wieder vorzeitig verließen (Schultze 1964; Undeutsch 1968). Damalige Befunde aus der Pädagogik kritisierten die Reliabilität der Prognose, ob ein Kind für den Gymnasialbesuch geeignet sei, da die Leistungsentwicklung im Kindesalter nicht stabil, Vorhersagen unzuverlässig seien und somit gegen eine früh einsetzende schulische Selektion sprächen (Klauer 1975; Krapp/Schiefle 1976).[88] Weiterhin wurde bemängelt, dass die Hürden für spätere Aufstiege in das weiterführende Schulsystem zu hoch seien. Grund hierfür waren die stark von einander abweichenden Curricula der einzelnen Schularten. Zusätzlich mahnte die empirische Sozial- und Bildungsforschung die soziale Selektivität beim Zugang zum Gymnasium (Dahrendorf 1965; Peisert 1967), und Picht (1964) beklagte den zukünftigen Mangel an höher Gebildeten in der ansonsten an Ressourcen armen Bundesrepublik. Die wichtigsten aus dieser Diskussion hervorgegangenen Neuerungen im Bereich der Sekundarstufe I waren die Einführung der Orientierungsstufe sowie der Integrierten Gesamtschule, die jedoch in keinem Bundesland das gegliederte Schulwesen ablöste, sowie eine stärke Annäherung der Curricula der verschiedenen Bildungsgänge. Die folgenden Abschnitte konzentrieren sich auf den Bereich der Orientierungsstufe.

Bereits 1959 sprach sich der Deutsche Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen (1959) im „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ für die Neuorganisation der 5. und 6. Jahrgangsstufen in Form einer Förderstufe aus. Sie sollte die Funktion eines

---

[88] Neueren Forschungsergebnissen zufolge sind plötzliche Veränderungen in der Leistungsentwicklung eher die Ausnahme. In einem Überblicksartikel über den Forschungsstand zu Leistungen der Schule und zur Leistungsentwicklung der Schüler betont Weinert (2002: 84), dass „in der schulischen Realität vom 7. Lebensjahr an mit einer beachtlichen und vom 10. Lebensjahr an mit einer hohen Stabilität der individuellen Unterschiede in den intellektuellen Fähigkeiten und in den Lernleistungen (zu) rechnen“ ist.

„Gelenkstücks“ zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich übernehmen und die Auslese für die weiterführenden Schulen verbessern.

Abweichend von dem Konzept der Förderstufe empfahl die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (1970) die Einführung einer für alle Schüler(innen) gemeinsamen schulartunabhängigen Orientierungsstufe, in der die pädagogische und organisatorische Eigenständigkeit stärker betont und die Auslesefunktion in den Hintergrund gestellt werden. Stattdessen sollte die Eigenverantwortlichkeit der Schüler(innen), die mit dem Begriff der Orientierung umschrieben wurde, gestärkt werden. „‘Orientierung‘ heißt zunächst subjektiv das Erkennen der eigenen Lernmöglichkeiten und Interessengebiete zur Vorbereitung auf die spätere Wahl eines geeigneten Ausbildungsschwerpunktes. Ferner ist Orientierung auf die neuen Anforderungen des Sekundarbereiches gerichtet, die dem Schüler erst einsichtig gemacht werden müssen“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 142). In regelmäßigen Gesprächen sollten Lehrer die Eltern informieren und sie gemeinsam mit ihren Kindern in den Entscheidungsprozess über die weitere Ausbildung einbeziehen. Darüber hinaus sollte den differentiellen Lernmöglichkeiten der Schüler(innen) Rechnung getragen werden, indem Teile des Unterrichts durch Binnendifferenzierung - oder vereinzelt auch durch äußere Fachleistungsdifferenzierung - gestaltet werden.

Gegen die Einführung der schulartunabhängigen Orientierungsstufe brachten die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein ein „Besonderes Votum“ ein, infolgedessen die Option, die Orientierungsstufe einer bestehenden Schulart der Sekundarstufe I zuzuordnen, sowohl im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) als auch in der Vereinbarung der Kultusminister festgeschrieben wurde (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1974). Die Einführung und Umsetzung der Orientierungsstufe in den Folgejahren - obwohl der Name vermuten ließe, dass sie in der Tradition des Deutschen Bildungsrats stehe - lehnte sich stark an das ältere Konzept der Förderstufe an (Jürgens 1989: 14). Ziel war - und ist es bis heute noch - den Schüler(inne)n eine vereinfachte Korrektur der Schullaufbahn während und am Ende der Orientierungsstufe zu ermöglichen und somit „selektionsbedingte Fehlentscheidungen“ zu revidieren. Dies soll(te) u. a. durch über verschiedene

Schularten hinweg vergleichbare Bildungsinhalte in der 5. und 6. Klasse gewährleistet werden.

Die schulartunabhängige Orientierungsstufe wurde nur in Niedersachsen und im Bundesland Bremen flächendeckend eingeführt. In Niedersachsen ist sie jedoch nach 30 Jahren mit Beginn des Schuljahres 2003/04 und in Bremen ein Jahr später abgeschafft worden (Wulff 2003: 20; Scherf 2003: 16). In Hessen besucht die Mehrheit der Fünft- und Sechstklässler eine schulartübergreifende Schule, die hier den Namen Förderstufe trägt. In Berlin wird anstelle der Orientierungsstufe die seit 1950 bestehende sechsjährige Grundschule fortgeführt. Alle anderen Länder haben in den 1970er und 1980er Jahren nahezu ausschließlich die schulartabhängige Orientierungsstufe eingeführt, die in Nordrhein-Westfalen als Erprobungs- und in Hamburg als Beobachtungsstufe bezeichnet wird (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPIfB 1994: 409).

Im Zuge der mit der Wiedervereinigung verbundenen Neustrukturierung der Schulsysteme in den neuen Bundesländern haben die 5. und 6. Klassen in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen Orientierungsfunktion erhalten. Sachsen-Anhalt hat für die Haupt- und Realschulbildungsgänge eine gemeinsame „Förderstufe“ eingeführt, und Brandenburg hat sich mit der sechsjährigen Grundschule dem Berliner Modell angeschlossen (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPIfB 1994: 771ff.).

Anhang 2: Übersicht über länderspezifische Besonderheiten beim Eintritt in das gegliederte Schulsystem der Sekundarstufe I.[1] Stand November 2000.

Land	Zeitpunkt des Übergangs + Schularten der Sek. I	Besonderheiten der Grundschul-/ Schullaufbahnempfehlung[2]	Freie Entscheidung der Eltern
BW	nach der 4. Klasse in HS, RS, GYM	für die RS: Ø-Note in Deutsch und Mathematik mind. 3,0 + Einschätzung des Lehrers für das GYM: Ø-Note: Deutsch und Mathematik mind. 2,5 + Einschätzung des Lehrers	nein; wenn Empfehlung fehlt: Beratungsverfahren und Entscheidung der Klassenkonferenz oder zentrale Aufnahme-prüfungen in Deutsch + Mathematik
BY	nach der 4. Klasse in HS, GYM (selten RS)	nach der 4. Klasse in das GYM: Übertrittszeugnis auf Antrag der Eltern. Ø-Note in Deutsch, Mathematik, Heimat-/Sachkunde mind. 2,5 + pädagogisches „Wortgutachten“	nein; wenn Empfehlung fehlt: 3-tägiger Probeunterricht.
	nach der 6. Klasse HS in RS, Wirtschaftsschule	nach der 6. Klasse HS in RS, Wirtschaftsschule: Übertrittszeugnis auf Antrag der Eltern. Ø-Note in Deutsch, Mathematik und Englisch mind. 2,5 + pädagogisches „Wortgutachten“	1. Halbjahr der 7. Klasse an RS und Wirtschaftsschule Probezeit
BE	nach der 6. Grundschulklasse in HS, RS, GYM		ja; aber 1. Halbjahr Probezeit
BB	nach der 6. Grundschulklasse in RS, GYM		ja
HB	nach der 6. Klasse Orientierungsstufe in HS, RS, GYM		ja
HH	nach der 4. Klasse in die Beobachtungsstufen der Haupt- und Realschule, des GYM	nach der 4. Klasse in die GYM-Beobachtungsstufe: Schriftliche Empfehlung der Grundschule, Beratung an weiterführender Schule	ja
	nach der 6. Klasse HS/RS-Beobachtungsstufe in RS, GYM	nach der 6. Klasse HS/RS-Beobachtungsstufe • in die RS: Ø-Note der Fächer Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache mind. 3 und 2 dieser Fächer mind. 3 • in das GYM: Ø-Note der Fächer Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache mind. 2,5 und 2 dieser Fächer mind. 2 nach der 6. Klasse GYM-Beobachtungsstufe: • in die RS: in 2 der Fächer Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache mind. Note 4 • in das GYM: in allen 3 Fächern Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache mind. Note 4	nein

HE	nach der 4. Klasse in HS, RS, GYM, Förderstufe nach der 6. Klasse Förderstufe in HS, RS, GYM		ja; wenn Empfehlung fehlt: 1. Halbjahr Probezeit
MV	nach der 4. Klasse in HS, RS, GYM		ja
NI	nach der 6. Klasse Orientierungsstufe in HS, RS, GYM		ja
NW	nach der 4. Klasse in HS, RS, GYM		ja
RP	nach der 4. Klasse in HS, RS, Regionalschule, GYM		ja
SN	nach der 4. Klasse in Mittelschule, GYM	für das GYM: Ø-Note in Deutsch und Mathematik besser als 2,5	nein; wenn Empfehlung fehlt: Aufnahmeprüfungen in Deutsch + Mathematik
ST	nach der 6. Klasse in der Förderstufe in Sekundarschule, GYM		ja
SL	nach der 4. Klasse in Erweiterte Realschule, GYM	für das GYM: Noten in Deutsch und Mathematik mind. einmal gut und mind. einmal befriedigend + allgemeine Begutachtung der Lernfähigkeit (Entwicklungsbericht). Bei günstiger Prognose Empfehlung trotz schlechterer Noten möglich	nein; wenn Empfehlung fehlt, 2-tägige Aufnahmeprüfungen in Deutsch + Mathematik
SH	nach der 4. Klasse in HS, RS, GYM		ja
TH	nach der 4. Klasse in Regelschule, GYM	für das GYM: Aufnahmeprüfungen; sie entfallen, wenn Ø-Note in Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde mind. 2 oder Klassenkonferenz sich auf Antrag der Eltern für das Gymnasium ausspricht.	nein; wenn Empfehlung fehlt, 3-tägige Aufnahmeprüfungen am Gymnasium

[1] Ohne Übergange in die Integrierte Gesamtschule, da sie prinzipiell für alle offen ist.

[2] Besondere Regelungen, die über die Beratung durch den Klassenlehrer und die schriftliche Empfehlung der abgebenden Schule hinausgehen.

Erläuterung der Abkürzungen: HS = Hauptschule, RS = Realschule, GYM = Gymnasium, Ø-Note = Durchschnittsnote.

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000); eigene Zusammenstellung.

Anhang 3: Tabellen

Tab. A3.1: Zur Selektivität der Kinder mit Einkommensangaben aus verschiedenen Jahren; Ergänzungen zu Tabelle 3.4 (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Modell A1	Modell A2	Modell A3	Modell A4
Einkommen (in 1.000 €)				
im Vorjahr, ln	1,18	1,16	1,18	1,09
	(0,12)**	(0,15)**	(0,12)**	(0,19)**
Dummy1: kein Einkommens-wert vor 4 Jahren	-0,06	-0,26	-0,01	-0,00
	(0,09)	(0,67)	(0,11)	(0,83)
Interaktionseffekt: Einkommen im Vorjahr * Dummy1		0,07		-0,00
		(0,24)		(0,31)
Dummy2: kein Einkommens-wert vor 8 Jahren			-0,08	-0,47
			(0,11)	(0,83)
Interaktionseffekt: Einkommen im Vorjahr * Dummy2				0,14
				(0,30)
Schulabschluss der Eltern *(Rk: mittlere Reife)*				
ohne Abschluss	-1,79	-1,79	-1,78	-1,78
	(0,37)**	(0,37)**	(0,37)**	(0,37)**
Hauptschulabschluss	-0,97	-0,97	-0,97	-0,97
	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)**
(Fach-)Abitur	1,15	1,15	1,15	1,15
	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)**	(0,11)**
Konstante	-3,82	-3,75	-3,77	-3,54
	(0,35)**	(0,42)**	(0,35)**	(0,54)**
Log Likelihood				
Startwert	-1938,68	-1938,68	-1938,68	-1938,68
Endwert	-1564,74	-1564,70	-1564,45	-1564,28
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,19	0,19	0,19	0,19
Fallzahl	3090	3090	3090	3090

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Tab. A3.2: Der Einfluss von Einkommensveränderungen und früherer Zufriedenheit mit dem Einkommen auf den Übergang in das Gymnasium; Ergänzungen zu den Tabellen 3.4 und 3.7 (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Modell A5	**Modell A6**
Einkommen (in 1.000 €)		
vor 4 Jahren, ln	1,28	
	(0,17)**	
vor 7 Jahren, ln		0,05
		(0,03)
Gewinne (mind. 30%)	0,07	
	(0,17)	
Verluste (mind. 30%)	-0,38	
	(0,20)+	
Zufriedenheit der Mutter mit HH-Einkommen		
vor 7 Jahren		0,95
		(0,21)**
Schulabschluss der Eltern		
(Rk: mittlere Reife)		
ohne Abschluss	-1,95	-1,61
	(0,52)**	(0,62)**
Hauptschulabschluss	-1,00	-0,88
	(0,13)**	(0,17)**
(Fach-)Abitur	1,25	1,51
	(0,14)**	(0,18)**
Konstante	-3,97	-3,47
	(0,46)**	(0,54)**
Log Likelihood		
Startwert	-1270,32	-770,98
Endwert	-1010,16	-612,41
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,20	0,21
Fallzahl	2014	1201

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Tab. A3.3: Zum Zusammenhang von Berufsprestige und Übergang in das Gymnasium (Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle)

	Modell A7	Modell A8	Modell A9
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr			
spline 1 (... ≤ 10,40)		0,06	0,01
		(0,05)	(0,06)
spline 2 (10,40 < ... ≤ 16,99)		0,14	0,11
		(0,02)**	(0,02)**
spline 3 (... > 16,99)		0,02	0,02
		(0,01)+	(0,01)
Schulabschluss der Eltern			
(Rk: mittlere Reife)			
ohne Abschluss			-1,57
			(0,38)**
Hauptschulabschluss			-0,86
			(0,11)**
(Fach-)Abitur			0,82
			(0,12)**
Berufsprestige der Eltern			
linear	0,03	0,03	0,01
	(0,00)**	(0,00)**	(0,00)**
ohne gültigen Prestige-Wert	1,21	1,15	0,52
	(0,21)**	(0,22)**	(0,23)*
Konstante	-2,87	-3,56	-2,08
	(0,12)**	(0,55)**	(0,57)**
Log Likelihood			
Startwert	-1938,68	-1938,68	-1938,68
Endwert	-1533,53	-1618,34	-1659,17
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,21	0,17	0,14
Fallzahl	3090	3090	3090

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Tab. A3.4: Der langfristige Effekt des Einkommens auf den Übergang in Hauptschule, Realschule und Gymnasium; Ergänzungen zu Tabelle 3.10 (Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle)

	Modell A10		**Modell A11**		**Modell A12**	
	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS
Einkommen (1.000 €)						
langfristiger Multiplikator					0,69	2,37
					(0,35)*	(0,37)**
im Vorjahr, ln	0,32	1,24	0,14	0,13		
	(0,26)	(0,28)**	(0,40)	(0,44)		
vor 2 Jahren, ln			-0,21	-0,48	-0,21	-0,48
			(0,46)	(0,50)	(0,46)	(0,50)
vor 3 Jahren, ln			-0,18	0,58	-0,18	0,58
			(0,50)	(0,55)	(0,50)	(0,55)
vor 4 Jahren, ln			0,33	0,22	0,33	0,22
			(0,53)	(0,55)	(0,53)	(0,55)
vor 5 Jahren, ln			0,34	0,86	0,34	0,86
			(0,39)	(0,45)+	(0,39)	(0,45)+
vor 6 Jahren, ln			0,04	0,08	0,04	0,08
			(0,31)	(0,34)	(0,31)	(0,34)
vor 7 Jahren, ln			0,30	0,60	0,30	0,60
			(0,35)	(0,44)	(0,35)	(0,44)
vor 8 Jahren, ln			-0,07	0,39	-0,07	0,39
			(0,30)	(0,37)	(0,30)	(0,37)
Schulabschluss der Eltern						
(Rk: mittlere Reife)						
ohne Abschluss	-1,47	-2,18	-1,45	-2,25	-1,45	-2,25
	(0,53)**	(0,76)**	(0,53)**	(0,78)**	(0,53)**	(0,78)**
Hauptschulabschluss	-0,46	-0,83	-0,42	-0,72	-0,42	-0,72
	(0,21)*	(0,22)**	(0,21)*	(0,23)**	(0,21)*	(0,23)**
(Fach-)Abitur	0,52	2,02	0,47	1,84	0,47	1,84
	(0,36)	(0,32)**	(0,36)	(0,32)**	(0,36)	(0,32)**
Konstante	-0,82	-3,30	-1,72	-6,11	-1,72	-6,11
	(0,73)	(0,78)**	(0,92)+	(0,99)**	(0,92)+	(0,99)**
Log Likelihood						
Startwert	-882,32		-882,32		-882,32	
Endwert	-759,45		-742,85		-742,85	
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,14		0,16		0,16	
Fallzahl	810		810		810	

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Tab. A3.5: Ergänzende Darstellungen zu Tabelle 3.14, Logit-Koeffizienten mit den dazugehörigen Standardfehlern

	Mutter Modell A13		**Vater Modell A14**	
	RS/HS	GY/HS	RS/HS	GY/HS
Einkommen (in 1.000 €) im Vorjahr				
spline 1 (... ≤ 10,40)	0,13	0,02	0,24	0,12
	(0,06)*	(0,07)	(0,07)**	(0,09)
spline 2 (10,40 < ... ≤ 16,99)	-0,00	0,11	-0,02	0,10
	(0,03)	(0,03)**	(0,03)	(0,04)**
spline 3 (... > 16,99)	-0,03	0,00	-0,03	0,01
	(0,02)	(0,02)	(0,02)	(0,02)
wirtschaftliche Sorgen				
(Rk: keine Sorgen)				
einige Sorgen	-0,05	-0,05	0,11	0,12
	(0,15)	(0,16)	(0,15)	(0,16)
große Sorgen	-0,26	-0,43	-0,04	-0,08
	(0,18)	(0,21)*	(0,18)	(0,21)
Schulabschluss der Eltern				
(Rk: mittlere Reife)				
ohne Abschluss	-1,66	-2,00	-2,14	-2,24
	(0,34)**	(0,45)**	(0,37)**	(0,46)**
Hauptschulabschluss	-0,69	-1,04	-0,90	-1,21
	(0,19)**	(0,21)**	(0,20)**	(0,22)**
(Fach-)Abitur	0,13	1,19	0,11	1,19
	(0,24)	(0,22)**	(0,25)	(0,23)**
Bildungsunterschiede				
(Rk. gleiches Niveau)				
Mutter niedrigeres Niveau	-0,42	-0,71	-0,52	-0,76
	(0,18)*	(0,20)**	(0,18)**	(0,20)**
Vater niedrigeres Niveau	-0,11	-0,29	-0,23	-0,37
	(0,20)	(0,21)	(0,21)	(0,22)+
Mutter ohne Partner	0,16	-0,04		
	(0,27)	(0,32)		
Hochkulturelle Aktivitäten *(Rk: nie)*				
manchmal	0,15	0,36	0,11	0,21
	(0,14)	(0,16)*	(0,14)	(0,16)
monatlich	0,06	0,71	0,42	0,59
	(0,29)	(0,28)*	(0,31)	(0,31)+
Populärkulturelle Aktivitäten *(Rk: nie)*				
manchmal	0,23	0,28	0,04	0,31
	(0,14)	(0,16)+	(0,15)	(0,17)+
monatlich	0,38	0,39	-0,14	-0,06
	(0,22)+	(0,24)	(0,20)	(0,22)
Berufsprestige der Eltern				
linear	0,01	0,02	0,01	0,02
	(0,00)**	(0,00)**	(0,00)**	(0,00)**
ohne gültigen Prestige-Wert	0,99	1,22	1,10	1,40
	(0,28)**	(0,33)**	(0,30)**	(0,35)**
Geschlecht: Mädchen	0,43	0,51	0,39	0,46
	(0,12)**	(0,13)**	(0,12)**	(0,14)**
Konstante	-2,07	-2,01	-2,95	-2,96
	(0,66)**	(0,79)*	(0,79)**	(0,97)**
Log Likelihood				
Startwert	-2087,25		-1969,97	
Endwert	-1699,92		-1592,78	
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,19		0,19	
Fallzahl	1931		1826	

Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** α < 0,01; * α < 0,05; + α < 0,10.
Abkürzungen: *Rk* = Referenzkategorie; HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Tab. A4.1: Alternative Spezifikation der Interaktionseffekte mit der Dauer des Schulbesuchs - vgl. Modell 3, Tab. 4.1, und Modell 5, Tab. 4.2 (Ergebnisse diskreter Ereignismodelle)

	Modell A1	**Modell A2**	**Modell A3**
Eintrittswahrscheinlichkeit	-1,65		
	(0,49)**		
Interaktionseffekt:			
EintrittsW' * 4/5/6 Jahre	0,35		
	(0,74)		
Einkommen			
im Vorjahr		-0,41	
		(0,26)	
Interaktionseffekt:			
Einkommen * 4/5/6 Jahre		0,22	
		(0,36)	
vor Eintritt ins Gymnasium			-0,77
			(0,25)**
Schulabschluss der Eltern (*Rk: max. Hauptschulabschluss*)			
mittlere Reife		-0,37	-0,29
		(0,23)	(0,23)
(Fach-)Abi		-0,66	-0,50
		(0,24)**	(0,24)*
Geschlecht: Mädchen		-0,50	-0,47
		(0,18)**	(0,18)**
Jahre am Gymnasium (*Rk: 1 Jahr*)			
2 Jahre	0,72	0,75	0,75
	(0,29)*	(0,30)*	(0,30)*
3 Jahre	0,69	0,74	0,73
	(0,31)*	(0,31)*	(0,31)*
4 Jahre	0,84	0,42	1,02
	(0,43)+	(1,04)	(0,30)**
5 Jahre	0,14	-0,30	0,32
	(0,49)	(1,05)	(0,38)
6 Jahre	0,71	0,30	0,92
	(0,47)	(1,06)	(0,34)**
Konstante	-3,03	-1,99	-1,12
	(0,30)**	(0,73)**	(0,67)+
Log Likelihood			
Startwert	-568,64	-566,65	-566,65
Endwert	-552,92	-548,08	-544,51
Anzahl der Personenjahre	3420	3371	3371

Die Schätzungen beruhen auf 843 Gymnasiasten, von denen 135 vorzeitig abgehen.
Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Tab. A4.2: Abstiege aus dem Gymnasium nach der Beschäftigungssicherheit der Eltern - Replikation der Modelle 10-12, Tab 4.3, ohne sonstige Kovariaten (Ergebnisse diskreter Ereignismodelle)

	Modell A4	**Modell A5**
öffentlicher Dienst		
(Rk: sonstiger Arbeitgeber)	***Mutter***	***Vater***
öffentlicher Dienst	-0,22	-0,06
	(0,22)	(0,22)
nicht erwerbstätig	-0,11	-0,13
	(0,21)	(0,47)
Angabe fehlt	-0,18	0,35
	(0,73)	(0,27)
Jahre am Gymnasium (Rk: 1 Jahr)		
2 Jahre	0,73	0,72
	(0,29)*	(0,29)*
3 Jahre	0,70	0,70
	(0,31)*	(0,31)*
4 Jahre	0,99	0,98
	(0,30)**	(0,30)**
5 Jahre	0,28	0,27
	(0,37)	(0,37)
6 Jahre	0,84	0,83
	(0,34)*	(0,34)*
Konstante	-3,67	-3,78
	(0,25)**	(0,24)**
Log Likelihood		
Startwert	-566,65	-566,65
Endwert	-558,80	-558,41
Anzahl der Personenjahre	3371	3371

Die Schätzungen beruhen auf 843 Gymnasiasten, von denen 135 vorzeitig abgehen.
Standardfehler in Klammern; Signifikanzniveau: ** $\alpha < 0{,}01$; * $\alpha < 0{,}05$; + $\alpha < 0{,}10$.
Rk = Referenzkategorie.
Quellen: SOEP 1984-2003; eigene Berechnungen.

Literatur

Abele, Andrea und Eckart Liebau (1998): Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien. in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (1)90: 37-49.

Adam, Heribert (1960): Nachhilfeunterricht als pädagogischer und soziologischer Index. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Umfang und Bedeutung des Nachhilfeunterrichts an einer Höheren Schule. in: Die Sammlung 15: 266-272.

Allison, Paul D. (1982): Discrete Time Methods for the Analysis of Event Histories. in: Samuel Leinhardt (Hrsg.): Sociological Methodology. San Francisco: Jossey-Bass, S. 61-98.

Andreß, Hans-Jürgen (1999): Leben in Armut. Analysen der Verhaltensweisen armer Haushalte mit Umfragedaten. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIfB) (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick: überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek: Rowohlt.

Aschaffenburg, Karen und Ineke Maas (1997): Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. in: American Sociological Review (4)62: 573-587.

Baker, David P., Motoko Akiba, Gerald K. LeTendre und Alexander W. Wiseman (2001): Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. in: Educational Evaluation and Policy Analysis (1)23: 1-17.

Baumert, Jürgen und Olaf Köller (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? in: Pädagogik 50: 12-18.

Baumert, Jürgen, Olaf Köller und Kai-Uwe Schnabel (2000): Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – Eine ungehörige Fragestellung? in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Bildungs- und Förderwerk der GEW, S. 28-68.

Baumert, Jürgen, Rainer H. Lehmann, Manfred Lehrke, Bernd Schmitz, Marten Clausen, Ingmar Hosenfeld, Olaf Köller und Johanna Neubrand (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen und Gundel Schümer (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2002): Schule und Bildung in Bayern. Zahlen und Fakten. Reihe A, Bildungsstatistik, Heft 42. München.

Becker, Gary S. (1964): Human Capital. New York: Columbia University Press.

Becker, Gary S. und Nigel Tomes (1986): Human Capital and the Rise and Fall of Families. in: Journal of Labor Economics 4: 1-39.

Becker, Rolf (1999): Kinder ohne Zukunft? – Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2)2: 263-283.

Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen – Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (3)52: 450-474.

Becker, Rolf und Markus Nietfeld (1999): Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozess. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozio-ökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 51: 55-79.

Behr, Michael (1990): Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bell, Daniel (1973): The Coming of Post-Industrial Society. New York: Basic Books.

Bellenberg, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim und München: Juventa.

Bellenberg, Gabriele und Klaus Klemm (1998): Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (4)1: 577-596.

Birkelbach, Klaus (2001): Die Janusköpfigkeit elterlicher Statusaspirationen für ihre Kinder. Der Selbstbezug intergenerativer Statusaspirationen in einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten. in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (4)21: 410-429.

Bishop, E.G., Stacey S. Cherny, Robin Corley, Robert Plomin, John C. DeFries und John K. Hewitt (2003): Development genetic analysis of general cognitive ability from 1 to 12 years in a sample of adoptees, biological siblings, and twins. in: Intelligence 31: 31-49.

Blasius, Jörg und Joachim Winkler (1989): Gibt es die "feinen Unterschiede"? Eine empirische Überprüfung der Bourdieuschen Theorie. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1)41: 72-94.

Blien, Uwe (2000): Korreferat zu: Die Ausbildungsentscheidung deutscher Abiturienten – Eine multinomiale Logit Analyse auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels. in: Lutz Bellmann und Viktor Steiner (Hrsg.): Panelanalysen zu Lohnstruktur, Qualifikation und Beschäftigungsdynamik. in: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 229. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, S. 259-261.

Blossfeld, Hans-Peter (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf – Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. in: Zeitschrift für Pädagogik 34: 45-63.

Blossfeld, Hans-Peter (1993): Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany – A Longitudinal Study of Cohorts Born Between 1916 and 1965. in: Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Persistent Inequality – Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, San Francisco und Oxford: Westview Press, S. 51-74.

Blossfeld, Hans-Peter und Götz Rohwer (1995): Techniques of Event History Modeling: New Approaches to Causal Analysis. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Shavit (1993): Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. in: Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Persistent Inequality – Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, San Francisco und Oxford: Westview Press, S. 1-23.

Bofinger, Jürgen (1990): Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern: Schulwahl und Schullaufbahnen an Gymnasien, Real- und Wirtschaftsschulen von 1974/75 bis 1986/87. München: Ehrenwirth.

Borkenau, Peter (1993): Anlage und Umwelt. Eine Einführung in die Verhaltensgenetik: Göttingen: Hogrefe.

Bouchard, Thomas J. Jr. (1997): IQ Similarity in Twins Reared Apart. Findings and Responses to Critics. in: Robert J. Sternberg und Elena L. Grigorenko (Hrsg.): Intelligence, Heredity, and Environment. New York: Cambridge University Press, S. 126-160.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (1981): Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. in: Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, Monique de Saint Martin und Pascale Maldidier (Hrsg.): Titel und Stelle: über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 169-226.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. in: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz & Co., S. 183-198.

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und >>Klassen<<. Leçon sur la Leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1989): Antworten auf einige Einwände. in: Klaus Eder (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 395-410.

Bourdieu, Pierre (1992a): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

Bourdieu, Pierre (1992b): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre, Luc Boltanski und Monique de Saint Martin (1981): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. in: Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, Monique de Saint Martin und Pascale Maldidier (Hrsg.): Titel und Stelle: über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 23-87.

Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.

Breen, Richard und John H. Goldthorpe (1997): Explaining Educational Differentials – Towards a Formal Rational Action Theory. in: Rationality and Society 9: 275-305.

Brody, Nathan (1992): Intelligence. San Diego: Academic Press. 2nd edition.

Büchel, Felix und Greg J. Duncan (1998): Do Parents' Social Activities Promote Children's School Attainments? Evidence from the German Socio-economic Panel. in: Journal of Marriage and the Family 60: 95-108.

Büchel, Felix, Joachim R. Frick, Peter Krause und Gert G. Wagner (2001): The Impact of Poverty on Children's School Attendance – Evidence from West Germany. in: Koen Vleminckx und Timothy M. Smeeding (Hrsg.): Child Well-Being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations. What Do We Know? Bristol: Policy Press, S. 151-173.

Büchel, Felix und Christof Helberger (1995): Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Der Effekt eines zusätzlich erworbenen Lehrabschlusses auf die beruflichen Startchancen von Hochschulabsolventen. in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28: 32-42.

Büchel, Felix, C. Katharina Spieß und Gert G. Wagner (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (3)49: 528-539.

Büchel, Felix und Gert G. Wagner (2000): Der Einfluss elterlichen Sporttreibens auf die Bildungsbeteiligung ihrer Kinder. Zur empirischen Bedeutung eines wichtigen positiven externen Effekts des Sports. in: Sportwissenschaft 30: 40-53.

Bundesanstalt für Arbeit (2002): Arbeitsmarkt 2001. Arbeitsmarktanalysen für das Bundesgebiet insgesamt, die alten und die neuen Länder. Sondernummer der Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA). Nürnberg.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004a): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Bonn und Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004b): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform Band 6. Berlin.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.) (1973): Bildungsgesamtplan, Bände 1 und 2. Stuttgart.

Burkhauser, Richard V., Barbara A. Butrica, Mary C. Daly und Dean R. Lillard (2001): The Cross-National Equivalent File: A Product of Cross-National Research. in: Irene Becker, Notburga Ott und Gabriele Rolf (Hrsg.): Soziale Sicherung in einer dynamischen Gesellschaft. Festschrift für Richard Hauser zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M. und New York: Campus.

Cameron, Stephen V. und James J. Heckman (1998): Life Cycles Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males. in: Journal of Political Economy 106: 262-333.

Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. in: American Journal of Sociology 94 (Supplement): 95-120.

Coleman, James S. (1992): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München: Oldenbourg.

Coleman, James S. und Thomas Hoffer (1987): Public and Private High Schools: The Impact of Communities. New York: Basic Books.

Conger, Rand D., Katherine J. Conger und Glen H. Elder Jr. (1997): Family Economic Hardship and Adolescent Adjustment: Mediating and Moderating Processes. in: Greg J. Duncan und Jeanne Brooks-Gunn (Hrsg.): Consequences of Growing Up Poor. New York: Russell Sage, S. 288-310.

Corcoran, Mary (1995): Rags to Rags: Poverty and Mobility in the United States. in: Annual Review of Sociology 21: 237-267.

Cortina, Kai (2003): Der Schulwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? in: Zeitschrift für Pädagogik (1)49: 127-141.

Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche und Osnabrück: Nannen-Verlag.

Dahrendorf, Ralf (1967): Ursachen des vorzeitigen Abganges vom Gymnasium – Zusammenfassung und Analyse. in: Hansgert Peisert und Ralf Dahrendorf (Hrsg.): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963. Villingen: Neckar-Verlag, S. 145-170.

De Graaf, Paul M. (1986): The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. in: Sociology of Education 4(59): 237-246.

De Graaf, Paul M. (1988): Parents' Financial and Cultural Resources, Grades, and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany. in: European Sociological Review (3)4: 209-221.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Reihe: Empfehlungen und Gutachten. Folge 3. Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Diewald, Martin und Jürgen Schupp (2004): Soziale Herkunft, Beziehung zu den Eltern und das kulturelle und soziale Kapital von Jugendlichen. in: Szydlik, Marc (Hrsg.): Generationen und Ungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 104-143.

DiMaggio, Paul (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. in: American Sociological Review (2)47: 189-201.

DiMaggio, Paul und John Mohr (1985): Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. in: American Journal of Sociology (6)90: 1231-1261.

Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung – Theorie und empirische Untersuchung über sozial-räumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim und München: Juventa.

Dronkers, Jaap und Werner Hemsing (1999): Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisationseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien. in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2: 247-261.

Duncan, Greg J., Rachel E. Dunifon, Morgan B. Ward Doran und Wei-Jun Yeung (2001): How Different Are Welfare and Working Families? And Do These Differences Matter for Children's Achievement? in: Greg J. Duncan und P. Lindsay Chase-Lansdale (Hrsg.): For Better and For Worse. Welfare Reform and the Well-Being of Children and Families. New York: Russell Sage, S. 103-131.

Duncan, Greg J., Wei-Jun Yeung, Jeanne Brooks-Gunn und Judith R. Smith (1998): How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? in: American Sociological Review 63: 406-423.

Eigler, Gunther und Volker Krumm (1972): Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim und Basel: Beltz.

Elder, Glen H. Jr. (1974): Children of the Great Depression. Chicago: University of Chicago Press.

Entwisle, Doris R. und Karl L. Alexander (1992): Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School. in: American Sociological Review (1)57: 72-84.

Erikson, Robert und John H. Goldthorpe (1992): The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford: Clarendon Press.

Erikson, Robert, John H. Goldthorpe und Lucienne Portocarero (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies. in: British Journal of Sociology 30: 139-163.

Erikson, Robert und Jan O. Jonsson (1996a): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. in: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hrsg.): Can Education Be Equalized? Boulder: Westview Press, S. 1-63.

Erikson, Robert und Jan O. Jonsson (1996b): The Swedish Context: Educational Reform and Long-term Change in Educational Inequality. in: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hrsg.): Can Education Be Equalized? Boulder: Westview Press, S. 65-94.

Ermisch, John, Marco Francesconi und David J. Pevalin (2001): Outcomes for Children of Poverty. London: Department for Work and Pensions.

Esser, Hartmut (1996): Die Definition der Situation. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1)48: 1-34.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus.

Esser, Hartmut (2000): Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 4: Opportunitäten und Restriktionen. Frankfurt a.M.: Campus.

Fauser, Richard und Norbert Schreiber (1987): Schulwünsche und Schulwahlentscheidungen in Arbeiterfamilien. in: Axel Bolder und Klaus Rodax (Hrsg.): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn: Neue Gesellschaft, S. 31-58.

Fend, Helmut (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern: Huber.

Flap, Hendrik D. und Nan D. De Graaf (1986): Social Capital and Attained Occupational Status. in: The Netherlands' Journal of Sociology 22: 145-161.

Fraser, Steven (Hrsg.) (1995): The Bell Curve Wars. Race, Intelligence, and the Future of America. New York: Basic Books.

Freitag, Markus (2000): Soziales Kapital und Arbeitslosigkeit. Eine empirische Analyse zu den Schweizer Kantonen. in: Zeitschrift für Soziologie 29: 186-201.

Frick, Joachim R. und Markus M. Grabka (2005): Item-non-response on income questions in panel surveys: Incidence, imputation and the impact on inequality and mobility. in: Allgemeines Statistisches Archiv 89: 49-60.

Fritzsche, Yvonne (2000): Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Band 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 181-219.

Furstenberg, Frank F. und Mary E. Hughes (1995): Social Capital and Successful Development Among At-Risk Youth. in: Journal of Marriage and the Family 57: 580-592.

Gambetta, Diego (1987): Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Geißler, Rainer (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. 3. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gerstein, Hannelore (1972): Erfolg und Versagen im Gymnasium. Ein Bericht über die soziale und leistungsmäßige Abhängigkeit des vorzeitigen Abgangs. Weinheim und Basel: Beltz.

Goldthorpe, John H. (1996): Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. in: British Journal of Sociology 47: 481-505.

Goldthorpe, John H. (1998): The Quantitative Analysis of Large-Scale Data-Sets and Rational Action Theory: For a Sociological Alliance. in: Hans-Peter Blossfeld und Gerald Prein (Hrsg.): Rational Choice Theory and Large-Scale Data Analysis. Boulder, Colorado: Westview Press, S. 31-53.

Granovetter, Mark S. (1983): The Strength of Weak Ties – A Network Theory Revisted. in: Randall Collins (Hrsg.): Sociological Theory. San Francisco: Joessy Bass, S. 201-233.

Groninger, Robert G. und Valerie E. Lee (2001): Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers‘ Support and Guidance. in: The Teachers College Record 103: 548-581.

Haag, Ludwig (2001): Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (1)15: 38-44.

Hacket, Anne, Josef Preißler und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (2001): Am unteren Ende der Bildungsgesellschaft. in: Eva Barlösius und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.): Die Armut der Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 97-129.

Hanifan, Lyda J. (1916): The Rural School Community Center. in: Annals of the American Academy of Political and Social Science 67: 130-138.

Hansen, Rolf und Hans-Günter Rolff (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb – Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen. in: Hans-Günter Rolff, Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm und Hermann Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 6. Weinheim und München: Juventa, S. 45-79.

Hansen, Rolf, Ernst Rösner und Barbara Weißbach (1986): Der Übergang in die Sekundarstufe I. in: Hans-Günter Rolff, Klaus Klemm und Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 4. Weinheim und Basel: Beltz, S. 70-101.

Hardt, Thomas (1978): Zur Problematik der Belastung von Schülern und Eltern durch Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Befragung unter Eltern von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten. Dissertation. Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe.

Hartmann, Michael und Johannes Kopp (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3(53): 467-496.

Haug, Sonja (1997): Soziales Kapital. Ein kritischer Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung (MZES), Arbeitspapier Nr. 15. Mannheim.

Haveman, Robert, Barbara Wolfe und James Spaulding (1991): Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion. in: Demography (1)28: 133-157.

Hemmer, Peter und Klaus Hubert Wudtke (Hrsg.) (1995): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 7: Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart und Dresden: Klett.

Henz, Ursula (1997): Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. in: Zeitschrift für Soziologie (1)26: 53-69.

Herrnstein, Richard J. und Charles Murray (1994): The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life. New York u. a.: Free Press.

Hondrich, Karl Otto (1984): Der Wert der Gleichheit und der Bedeutungswandel der Ungleichheit. in: Soziale Welt 35: 267-293.

Hurrelmann, Klaus (1995): Wird Bildung wieder zum Privileg? in: neue deutsche schule 10: 7-9.

Hurrelmann, Klaus und Hartmut K. Wolf (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim und München: Juventa.

Huston, Aletha C., Vonnie C. McLoyd und Cynthia T. Garcia-Coll (1994): Children and Poverty: Issues in Contemporary Research. in: Child Development 65: 275-282.

Jacoby, Russel und Naomi Glauberman (Hrsg.) (1995): The Bell Curve Debate. History, Documents, Opinions. Toronto: Times Books.

Jenkins, Stephen P. und Christian Schluter (2002): The Effect of Family Income during Childhood on Later-life Attainment: Evidence from Germany. DIW-Diskussionspapier 317. Berlin: DIW.

Jonsson, Jan O. (1999): Explaining Sex Differences in Educational Choice. An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. in: European Sociological Review (4)15: 391-404.

Jungbauer-Gans, Monika (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. in: Zeitschrift für Soziologie (5)33: 375-397.

Jürgens, Eiko (1989): Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahnempfehlung und Elternentscheidung. Frankfurt a.M.: Haag + Herchen.

Kanders, Michael und Ernst Rösner (2001): Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Durchlässigkeit vor dem Ende? IFS-Datenservice Nr. 2/2001. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS).

Keller, Suzanne und Marisa Zavalloni (1964): Ambition and Social Class: A Respecification. in: Social Forces 43: 58-70.

Kiefer, Nicholas M. (1988): Economic Duration Data and Hazard Functions. in: Journal of Economic Literature (2)26: 646-679.

Klauer, Karl Josef (1975): Intelligenztraining im Kindesalter: Ergebnisse, Theorien und Methoden der Forschung. 2., stark überarbeitete Neuauflage. Weinheim: Beltz.

Klewitz, Marion und Achim Leschinsky (1984): Institutionalisierung des Volksschulwesens. in: Martin Baethge und Knut Nevermann (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. 5. Band der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 72-97.

Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: edition sigma.

Kramer, Wolfgang und Dirk Werner (1998): Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Krapp, Andreas und Hans Schiefle (1976): Lebensalter und Intelligenzentwicklung: eine Analyse des Entwicklungsmodells von B.S. Bloom. München: Oldenbourg.

Kreckel, Reinhard (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Krüger, Rudolf (1977): Nachhilfe – Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem. in: Die Deutsche Schule (9)69: 545-558.

Kunz, Volker (1997): Theorie rationalen Handelns. Konzepte und Anwendungsprobleme. Opladen: Leske + Budrich.

Langemeyer-Krohn, Rita und Dieter Krohn (1987): Nachhilfe – Der Unterricht nach der Schule. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Thema. in: Die Deutsche Schule (4)79: 491-505.

Lankes, Eva-Maria, Wilfried Bos, Ingola Mohr, Nike Plaßmeier, Knut Schwippert, Heiko Sibberns und Andreas Voss (2003): Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). in: Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 7-28.

Lareau, Annette und Elliot B. Weininger (2003): Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. in: Theory and Society 32: 567-606.

Lauer, Charlotte und Viktor Steiner (2001): Returns to Education in West Germany – An Empirical Assessment. ZEW Discussion Paper No. 00-04. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.

Lauterbach, Wolfgang und Andreas Lange (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgenvoller Familienumwelt. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. in: Jürgen Mansel und Georg Neubauer (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen: Leske + Budrich, S. 106-129.

Lauterbach, Wolfgang, Andreas Lange und David Wüest-Rudin (1999): Familien in prekären Einkommenslagen. Konsequenzen für die Bildungschancen von Kindern in den 80er und 90er Jahren? in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2: 361-383.

Lehmann, Rainer H., Rainer Peek und Rüdiger Gänsfuß (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten – Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). [http://www.hamburger-bildungsserver.de/lau/lau5; Zugriff: 09.02.2004].

Lehmann, Rainer H., Rainer Peek, Rüdiger Gänsfuß und Vera Husfeldt (2002): LAU 9: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung/Behörde für Bildung und Sport.

Liebau, Eckart (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim: Juventa.

Little, Roderick J.A. und Hong-Lin Su (1989): Item Non-Response in Panel Surveys. in: Daniel Kasprzyk, Greg J. Duncan, Graham Kalton und MP. Singh (Hrsg.): Panel Surveys. New York: John Wiley, S. 400-425.

Loehlin, John C., Joseph M. Horn und Lee Willerman (1997): Heredity, Environment, and IQ in the Texas Adoption Project. in: Robert J. Sternberg und Elena L. Grigorenko (Hrsg.): Intelligence, Heredity, and Environment. New York: Cambridge University Press, S. 105-125.

Long, Scott J. (1997): Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables. Thousand Oaks (CA), London und New Dehli: Sage.

Lüscher, Kurt und Ludwig Liegle (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: UVK.

Mahr-George, Holger (1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich.

Mare, Robert D. (1981): Change and Stability in Educational Stratification. in: American Sociological Review (1)64: 72-87.

Mare, Robert D. (1993): Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background. in: Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Persistent Inequality – Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, San Francisco und Oxford: Westview Press, S. 351-376.

Marsh, Herbert W., Olaf Köller und Jürgen Baumert (2001): Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. in: American Educational Research Journal (2)38: 321-350.

Marx, Karl (1974) [1894]: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Berlin: Dietz.

Mauthe, Anne und Ernst Rösner (1998): Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. in: Hans-Günter Rolff, Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm und Hermann Pfeiffer: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10. Weinheim und München: Juventa, S. 87-125.

Mayer, Karl Ulrich (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. in: Karl Ulrich Mayer (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-21.

Mayer, Karl Ulrich (1997): James Colemans Untersuchungen zum amerikanischen Bildungswesen und ihr Verhältnis zu seiner Handlungs- und Gesellschaftstheorie. in: Berliner Journal für Soziologie 8: 347-356.

Mayer, Karl Ulrich und Hans-Peter Blossfeld (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. in: Peter A. Berger und Stefan Hradil (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt, Sonderband 7. Göttingen: Schwartz, S. 297-318.

Mayer, Susen E. (2002): The Influence of Parental Income on Children's Outcomes. Published by Ministry of Social Development (New Zealand).

McLoyd, Vonnie D. (1989): Socialization and Development in a Changing Economy: The Effects of Paternal Job and Income Loss on Children. in: American Psychologist 44: 293-302.

Mead, Lawrence M. (1992): The New Politics of Poverty: The Non Working Poor in America. New York: Basic.

Meier, Artur (1981): Bildung im Prozess der sozialen Annäherung und Reproduktion der Klassen und Schichten. in: Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik. Berlin: Akademie-Verlag, S. 116-127.

Merz, Monika und Axel Schimmelpfennig (2000): Die Ausbildungsentscheidung deutscher Abiturienten – Eine multinomiale Logit-Analyse auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels. in: Lutz Bellmann und Viktor Steiner (Hrsg.): Panelanalysen zu Lohnstruktur, Qualifikation und Beschäftigungsdynamik. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 229. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, S. 249-257.

Mincer, Jacob (1974): Schooling, Experience, and Earnings. New York und London: Columbia University Press.

Mischo, Christoph und Ludwig Haag (2002): Expansion and Effectiveness of Private Tutoring. in: European Journal of Psychology of Education (3)7: 263-273.

Morgan, Stephen L. und Aage B. Sørensen (1999): Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. in: American Sociological Review 64: 661-681.

Müller, Walter (1998): Klassenstruktur und Parteiensystem. Zum Wandel der Klassenspaltung im Wahlverhalten. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1)50: 3-46.

Müller, Walter und Dietmar Haun (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46: 1-42.

Müller, Walter und Yossi Shavit (1998): The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. in: Yossi Shavit und Walter Müller (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon, S. 1-48.

Murray, Charles (1984): Losing Ground: American Social Policy 1950-1980. Cambridge und New York: Basic.

Neuhoff, Hans (2001): Wandlungsprozesse elitärer und populärer Geschmackskultur? Die "Allesfresser-Hypothese" im Ländervergleich USA/Deutschland. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4(53): 751-772.

Noelle-Neumann, Elisabeth und Renate Köcher (Hrsg.) (1993): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1984-1992. Band 9. München, New York, London und Paris: Saur.

OECD (Hrsg.) (2004): Education at a Glance. OECD Indicators 2004. Paris: OECD.

Opp, Karl-Dieter (1983): Die Entstehung sozialer Normen. Ein Integrationsversuch soziologischer, sozialpsychologischer und ökonomischer Erklärungen. Tübingen: Mohr.

Parcel, Toby L. und Mikaela J. Dufur (2001): Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment. in: Journal of Marriage and Family 63: 32-47.

Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.

Peisert, Hansgert und Ralf Dahrendorf (Hrsg.) (1967): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963. Villingen: Neckar-Verlag.

Petersen, Trond (1985): A Comment on Presenting Results from Logit and Probit Models. in: American Sociological Review 50: 130-131.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg: dtv.

Plomin, Robert (1988): The Nature and Nurture of Cognitive Abilities. in: Robert J. Sternberg (Hrsg.): Advances in the Psychology of Human Intelligence. Volume 4. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 1-33.

Plomin, Robert und Richard Rende (1991): Human Behavioral Genetics. in: Annual Review of Psychology 42: 161-190.

Portmann, Rosemarie (1989): Übergang ist Ländersache. Die Regelungen der Länder. in: Rosemarie Portmann, Karl A. Wiederhold und Hartmut Mitzlaff (Hrsg.): Übergänge nach der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 77. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 42-43.

Prenzel, Manfred, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Hans-Günter Rolff, Jürgen Rost und Ulrich Schiefle (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.

Reinberg, Alexander und Markus Hummel (2005): Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. in: IAB Kurzbericht, Nr. 9 (13.6.2005): 1-6.

Robson, Karen (2003): Teenage Time Use as Investment in Cultural Capital. ISER Working Papers Nr. 2003-12. Colchester, UK: University of Essex.

Roeder, Peter M. und Bernhard Schmitz (1995): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 1. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Rosenberg, Morris und Leonard I. Pearlin (1978): Social Class and Self-Esteem among Children and Adults. in: American Journal of Sociology 84: 53-77.

Rössel, Jörg und Claudia Beckert-Zieglschmid (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. in: Zeitschrift für Soziologie 6(31): 497-513.

Rossmann, Constanze (2002): Die heile Welt des Fernsehens. Eine Studie zur Kultivierung durch Krankenhausserien. München: Fischer.

Rudolph, Margitta (2002): Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeinstituten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Ruschin, Sylvia (2004): Chancengleichheit in der Wissensgesellschaft. Biologisch-anthropologische Grundlagen eines bildungspolitischen Ziels. Münster: LIT Verlag.

Sachverständigenrat (SVR) (Hrsg.) (2004): Jahresgutachten 2004/05: Erfolge im Ausland – Herausforderungen im Inland. Stuttgart: Metzler-Poeschel.

Scarr, Sandra und Richard A. Weinberg (1983): The Minnesota Adoption Studies: Genetic Differences and Malleability. in: Child Development 54: 260-267.

Scherf, Henning (2003): Regierungserklärung 2003-2007 vom 9.7.2003. Presse & Informationsamt des Senats der Freien Hansestadt Bremen.

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung – Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52: 636-669.

Schmeiser, Martin (2003): „Missratene" Söhne und Töchter: Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Konstanz: UVK.

Schmeiser, Martin (2004): Sozialer Abstieg in akademischen Familien: Lebensverlaufsformen und familiäre Generationenbeziehungen. in: Marc Szydlik (Hrsg.): Generationen und Ungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 214-242.

Schneider, Thorsten (2004): The Youth Questionnaire and the Corresponding Data Set BIOYOUTH. in: Joachim Frick und Thorsten Schneider (Hrsg.). Biography and Life History Data in the German Socio Economic Panel (up to wave T, 2003). Berlin: DIW Berlin, S. 143-151. [http://www.diw.de/deutsch/sop/service/doku/docs/bio.pdf; Zugriff: 25.07.2005].

Schneider, Thorsten (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit den Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). in: Zeitschrift für Pädagogik (3)51: 363-379.

Schnepf, Sylke V. (2002): A Sorting Hat that Fails? The Transition from Primary to Secondary School in Germany. Innocenti Working Papers 92. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Schultz, Theodore W. (1961): Investment in Human Capital. in: American Economic Review 51: 1-17.

Schultze, Walter (1964): Über den Vorhersagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung Nr. 1. Frankfurt/M.

Schümer, Gundel, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß (2002): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 203-218.

Schupp, Jürgen und Gert G. Wagner (1991): Basisdaten für die Beschreibung und Analyse des Sozio-ökonomischen Wandels der DDR. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2(43): 322-333.

Schwippert, Knut, Wilfried Bos und Eva-Maria Lankes (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. in: Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 265-302.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1974): Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6). Bonn.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2000): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I, Stand: November 2000.

Shavit, Yossi und Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.) (1993): Persistent Inequality – Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, San Francisco und Oxford: Westview Press.

Simon, Herbert A. (1993): Homo rationalis – Die Vernunft im menschlichen Leben. Frankfurt a.M.: Campus.

Sinus GmbH (1984): Nachhilfe für Schüler. München: Selbstverlag.

Smith, Judith R., Jeanne Brooks-Gunn und Pamela Kato Klebanov (1997): Consequences of Living in Poverty for Young Children's Cognitive and Verbal Ability and Early School Achievement. in: Greg J. Duncan und Jeanne Brooks-Gunn (Hrsg.): Consequences of Growing Up Poor. New York: Russell Sage, S. 132-189.

SOEP Group (2001): The German Socio-Economic Panel (GSOEP) After More Than 15 Years – Overview. in: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 70: 7-14.

Solga, Heike (1997): Bildungschancen in der DDR. in: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 275-294.

Sowell, Thomas (1995): Ethnicity and IQ. in: Steven Fraser (Hrsg.): The Bell Curve Wars. Race, Intelligence, and the Future of America. New York: BasicBooks, S. 70-89.

Statistisches Bundesamt (StaBu) (Hrsg.) (1999): Bildung im Zahlenspiegel. Stuttgart: Metzler-Poeschel.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (StaLa BaWü) (Hrsg.) (2005): Schülerzahl an privaten allgemein bildenden Schulen steigt weiter an. Auch an den privaten beruflichen Schulen deutliche Zunahme. Pressemitteilung des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg vom 25. Februar 2005.

Strathdee, Rob (2001): Changes in Social Capital and School-to-Work Transitions. in: Work, Employment & Society 15: 311-326.

Teachman, Jay D. (1987): Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment. in: American Sociological Review (4)52: 548-557.

Tillmann, Klaus-Jürgen und Ulrich Meier (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 468-509.

Tversky, Amos und Daniel Kahneman (1986): The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. in: Jon Elster (Hrsg.): Rational Choice. New York: New York University Press, S. 123-141.

Undeutsch, Udo (1968): Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit. in: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart: Klett, S. 377-406.

Vester, Michael, Peter von Oertzen, Heiko Geiling, Thomas Hermann und Dagmar Müller (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wahlsten, Douglas und Gilbert Gottlieb (1997): The invalid separation of effects of nature and nurture. Lessons from animal experimentation. in: Robert J. Sternberg und Elena L. Grigorenko (Hrsg.): Intelligence, Heredity and Environment. New York: Cambridge University Press, S. 163-192.

Walper, Sabine (1988): Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. München und Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Walper, Sabine (2005): Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? in: Zeitschrift für Pädagogik (2)51: 170-191.

Weegen, Michael (1986): Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe. in: Hans-Günter Rolff, Klaus Klemm und Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 4. Weinheim und Basel: Beltz, S. 236-250.

Wegener, Bernd (1988): Kritik des Prestiges. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Weinert, Franz E. (2002): Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Schüler? in: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 73-86.

Whitbeck, Les B., Ronald L. Simons, Rand D. Conger, Frederick O. Lorenz, Shirley Huck und Glenn H. Elter, Jr. (1991): Family Economic Hardship, Parental Support, and Adolescent Self-Esteem. in: Social Psychology Quarterly (4)54: 353-363.

Wiese, Wilhelm (1982): Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn eines Schülers. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1)46: 49-63.

Wulff, Christian (2003): Mutig und entschlossen – Niedersachsen voranbringen. Regierungserklärung vom 04.03.2003. [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1549808_L20.pdf; Zugriff: 13.01.2004]

Yamaguchi, Kazuo (1991): Event History Analysis. Newbury Park, London und New Delhi: Sage.

Lebenslauf August 2006

Thorsten Schneider

Geburtsdatum	07.08.1973
Geburtsort	Simmern/Hunsrück (D)
Bürgerort	Berlin (D)
Berufliche Tätigkeiten	
seit 09.2005	Wissenschaftlicher Angestellter am Lehrstuhl für Soziologie I der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (D)
07.2000 – 08.2005	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIW Berlin in der Abteilung „Längsschnittstudie Sozio-oekonomisches Panel“, Berlin (D)
01.2002 – 03.2002	Forschungsaufenthalt am European Centre for Analysis in Social Sciences (ECASS), University of Essex, Colchester (UK)
09.1997 – 05.2000	Studentische Hilfskraft an der Universität Bremen, SfB186, Projekt B6, Bremen (D)
07.1993 – 09.1994	Zivildienst bei der Ausländerbeauftragten des evangelischen Kirchenkreises Simmern-Trarbach, Kirchberg (D)
Studium	
09.2004 –12.2005	Promotionsstudent im Fach Soziologie, Universität Zürich.
10.1995 – 05.2000	Studium der Soziologie mit den Nebenfächern Wirtschafts-wissenschaft und Geschichte, Universität Bremen (D) Abschluss: Diplom-Soziologe
10.1994 – 09.1995	Studium der Chemie, Universität Bremen (D)
Schulbesuch	
08.1984 – 06.1993	Herzog-Johann-Gymnasium, Simmern (D) Abschluss: allgemeine Hochschulreife
08.1980 – 07.1984	Grundschule Kastellaun, Kastellaun (D)