

Bildungszugang, Bildungskonsequenzen und soziale Ungleichheit im Lebenslauf

Steffen Hillmert



Steffen Hillmert

Zusammenfassung

Bildung und soziale Ungleichheiten hängen im Lebensverlauf wechselseitig zusammen. In diesem Beitrag werden die mitunter langfristigen Beziehungen an Beispielen verdeutlicht. Dabei werden Ungleichheitsaspekte in Bezug auf Bildungszugang, Bildungskonsequenzen und die soziale Reproduktion über Bildung unterschieden. Neben der Präsentation ausgewählter Befunde und der Diskussion theoretischer Mechanismen werden Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung von Bildungssystemen gezogen.

Einleitung

Bildung – und dieser Begriff bezieht sich hier und im Folgenden vor allem auf formale Bildungsabschlüsse – nimmt in modernen Gesellschaften eine zentrale Stellung innerhalb von Lebensverläufen ein. Gleichzeitig stellt sie eine bedeutsame Dimension sozialer Ungleichheit dar, da der Bildungserwerb signifikante und dauerhafte Konsequenzen im Lebenslauf hat. Im engeren Sinne beziehen sich die sozialen Konsequenzen von Bildung auf Beschäftigungschancen, berufliche Positionierungen und Einkommen. Im weiteren Sinne geht es aber auch um sozio-kulturelle Teilhabe in gesellschaftlichen Bereichen jenseits des Arbeitsmarktes. Die bildungsbezogenen Ungleichheiten in der Gesellschaft, welche sich aus dem Wechselspiel zwischen Bildungszugang und Bildungskonsequenzen ergeben, sind beträchtlich.

Dieser Beitrag stellt grundlegende Befunde aus der jüngeren lebensverlaufsorientierten Bildungsforschung zusammen. Empirische Studien haben sich zunächst mit sozialer Ungleichheit beim *Bildungserwerb* beschäftigt. Der Blick auf die *Konsequenzen* der Bildung unterstreicht wiederum die Problemrelevanz dieser Bildungsungleichheit. Beide Forschungslinien – Untersuchungen zum Bildungszugang und zu Bildungskonsequenzen – können verbunden werden. Auch normative Fragen der Gerechtigkeit beim Bildungszugang sind vor allem dann wichtig, wenn die Zusammenhänge zwischen Bildungszertifikaten und dem Erfolg am Arbeitsmarkt und in anderen Lebensbereichen besonders eng sind. Auf diese Aspekte sowie einige Gesichtspunkte für mögliche Reformen wird am Ende eingegangen.

Bildungsaktivitäten und Chancen des Bildungszugangs

Durch die allgemeine Schulpflicht wird seit langem praktisch die Gesamtheit eines Jahrgangs vom Bildungssystem erfasst. Im Hinblick auf berufliche bzw. akademische Ausbildungen ist diese Universalisierung des Bildungserwerbs allerdings historisch relativ neu. Ausbildungen wurden, zumindest für junge Frauen, erst im Zuge der Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg zur Normalität: noch in den fünfziger Jahren absolvierte nur eine Minderheit junger Frauen eine Berufsausbildung. Heute schließen rund 90 Prozent einer gesamten Geburtskohorte letztendlich eine Ausbildung – eine Berufsausbildung oder ein Studium – ab. Die in weiten Teilen, gerade im Bereich der Berufsbildung, erfolgreiche Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren hat aber auch eine Kehrseite: Ein relativ geringes individuelles Bildungsniveau, insbesondere berufliche Ausbildungslosigkeit ist, da heute relativ selten, zu einem potenziellen Stigmatisierungsmerkmal geworden.¹ Quantitative Verschiebungen zwischen den Bildungsgängen haben zudem zu Kompositionsveränderungen innerhalb der Bildungsinstitutionen geführt: Die Zusammensetzung der Teilnehmer – im Hinblick auf sozialen Hintergrund und vermutlich auch Leistungsmerkmale – praktisch aller Ausbildungsformen hat sich im Zuge der Bildungsexpansion deutlich verändert. Der Zugang zu spezifischen, insbesondere höheren Bildungsgängen ist nicht für alle gleich: Wenngleich in der Folge der Bildungsexpansion traditionelle soziale Ungleichheiten aufgrund von Geschlecht, Religion, Region etc. stark abgebaut wurden, sind wesentliche Ungleichheitsdimensionen beim Bildungszugang stabil geblieben (soziale Herkunft) oder sind sogar noch aktueller geworden (Migrationshintergrund)².

Ungleichheitsdimensionen beim Bildungszugang

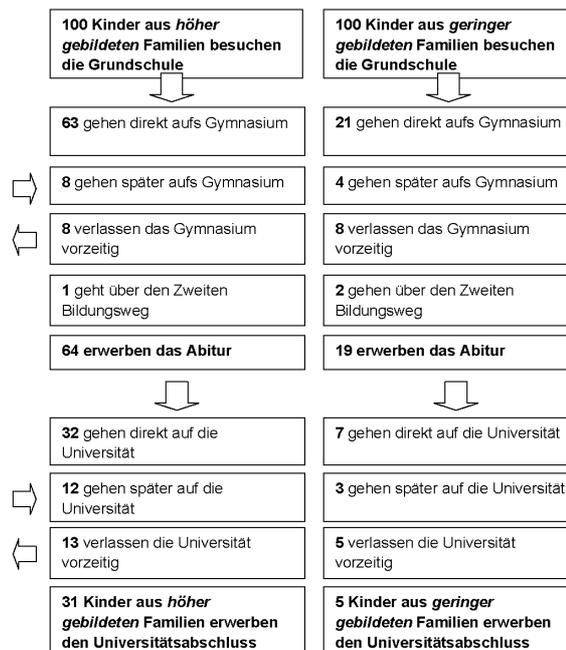
Die Bildungs- und Ausbildungsphase im Lebenslauf kann individuell sehr unterschiedlich lang sein, und im Zuge der Bildungsexpansion hat sie sich im Mittel deutlich verlängert. Anders als idealtypische Darstellungen des Bildungssystems es nahe legen, erfolgen insbesondere spätere Übergänge innerhalb von Bildungslaufbahnen bzw. zwischen Bildungsaktivitäten und anderen Lebensbereichen nicht altersmäßig standardisiert. Vor allem der Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt erweist sich in vielen Fällen als langfristiger Prozess: Bildungs- und Ausbildungserwerb haben sich heute bis ins vierte Lebensjahrzehnt ausgedehnt, und sie finden oft auch nach dem Erwerbseinstieg und in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen statt. Diese Vielfalt erfordert eine Lebensverlaufsperspektive auf den Bildungserwerb.

Lebensverlaufsperspektive Herkunftsfamilie

In den meisten lebenslaufbezogenen empirischen Arbeiten zum Thema steht der Einfluss der Herkunftsfamilie entlang einer Folge markanter Übergänge im Bildungssystem im Mittelpunkt, wie beispielsweise bei der Wahl der weiterführenden Schulform nach der Grundschule oder der Entscheidung für eine berufliche Ausbildung oder ein Studium. Es hat sich gezeigt, dass der Einfluss der sozialen Herkunft gerade an diesen Schnittstellen besonders groß ist. Eine ganze Reihe von Studien belegt dabei eine *Verringerung* der Bedeutung des Familienkontextes bei späteren Übergängen im Bildungsverlauf. Allerdings gibt es Ausnahmen. So werden eher ungewöhnliche, spätere Bildungsentscheidungen wie das Nachholen eines Schulabschlusses oder die Aufnahme eines Studiums nach

Beendigung einer beruflichen Ausbildung vergleichsweise oft bei Personen aus bildungsnahen Familien beobachtet. Auch für höherqualifizierende berufliche Aus- und Weiterbildungen gilt, dass diejenigen mit höher gebildeten Eltern deutlich häufiger teilnehmen. Für den Weg zum Hochschulabschluss lässt sich exemplarisch zeigen, dass es verschiedene institutionalisierte Möglichkeiten zur Korrektur und Revision der ersten Bildungsentscheidung gibt, diese ‚zweiten Chancen‘ aber tendenziell nicht zu einem Ausgleich sozial unterschiedlicher Beteiligung führen, sondern oft noch ungleichheitsverstärkend sein können: Es sind hier tendenziell die Kinder aus bildungsnahen Familien, die später noch aus unteren Sekundarschulzweigen in höhere aufsteigen. Zusammenfassend zeigt die folgende Abbildung, dass soziale Selektion im Lebensverlauf auf verschiedenen institutionellen Stufen auftritt.

Abbildung 1: Bildungsverläufe bis zum Universitätsabschluss von Schüler(innen) aus Herkunftsfamilien mit unterschiedlicher Bildungsnähe (Flussdiagramm)³



Bildungsungleichheit und Bildungsentscheidungen

Wie lassen sich soziale Bildungsungleichheiten und insbesondere die herkunftsspezifischen Ungleichheiten erklären? In einer Lebensverlaufsperspektive sind Ungleichheitsverhältnisse zu einem späteren Zeitpunkt die Summe sozialer Selektivität bei allen vorangegangenen Schritten. Dabei lässt sich konzeptionell zwischen sogenannten *primären* und *sekundären* Effekten sozialer Herkunft un-

Primäre und sekundäre Effekte sozialer Herkunft

terscheiden:⁴ sozialen Ungleichheiten, die außerhalb des Bildungssystems und bereits vor dem Eintritt ins (vor-)schulische Bildungssystem – also vor allem innerhalb der Herkunftsfamilie – entstehen, und Ungleichheiten, die während der Verweildauer im Bildungssystem auftreten. Aber auch auf jeder einzelnen Stufe des Bildungsverlaufs ist eine entsprechende Unterscheidung sinnvoll: Die *primäre* soziale Differenzierung besteht in den jeweiligen Ausgangsbedingungen, also den jeweils bis zu dieser Stufe auftretenden Unterschieden in Kompetenzen und Bildungsabschlüssen, während die *sekundäre* Differenzierung die Unterschiede beim Übergang zur nächsten Stufe beschreibt. Diese sind insbesondere dann bemerkenswert, wenn sie auch bei Berücksichtigung des individuellen Leistungsniveaus bestehen, wenn also etwa leistungsgleiche Kinder unterschiedlicher Herkunft verglichen werden.

Entscheidungen Von einer vollständigen Aufklärung gesellschaftlicher (inter-nationaler) Unterschiede in der sozialen Bildungsungleichheit ist die Forschung weit entfernt. In jedem Fall erweisen sich *Entscheidungen* an den institutionalisierten Schnittstellen des Bildungswegs immer wieder als besonders bedeutsam für die Entstehung sozialer Ungleichheiten beim Bildungserwerb.⁵ Theoretisch lassen sie sich auf soziale Unterschiede in den individuellen Gesichtspunkten bei der Bildungsentscheidung zurückführen, insbesondere im Hinblick auf Kosten- und Nutzenerwartungen hinsichtlich des Bildungserwerbs, Informationsstand über Bildungswege, Erfolgserwartungen und Zeithorizont. Wenn Eltern und Kinder versuchen, über die Generationen den sozialen Status zumindest aufrecht zu erhalten, fallen Bildungsentscheidungen je nach sozialer Herkunft tendenziell unterschiedlich aus. Statistische Verfahren erlauben eine Unterscheidung primärer und sekundärer Effekte: Bei bestimmten Bildungsübergängen geht danach rund die Hälfte des Herkunftseffekts auf solche ‚sekundären‘, entscheidungsbezogenen Effekte zurück.⁶

Der vor- und außerschulischen Sozialisation kommt damit ebenfalls eine wichtige Bedeutung zu. Allerdings sind empirische Längsschnittstudien, die in einem sehr frühen Lebensalter einsetzen und die individuellen Entwicklungen tatsächlich verfolgen können, bislang selten. Die soziologische Perspektive verweist auch hier auf die Bedeutung verschiedener Lebensbereiche. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil sich etwa öffentliche Debatten im Anschluss an die Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien in der Regel auf mögliche Ursachen *innerhalb* des Bildungssystems konzentrieren und dessen Verknüpfung mit seiner Umwelt häufig vernachlässigen.

Insgesamt erweisen sich die Herkunftseffekte auch in der individuellen Entwicklung als sehr persistent. Auch eine Flexibilisierung bzw. erhöhte formale Durchlässigkeit von Bildungsgängen bedeutet daher offensichtlich nicht unmittelbar einen Ausgleich ungleicher Bildungschancen. Die Konsequenz ist zunächst nur, dass individuelle Entscheidungen und Eigenschaften wie verfügbare Ressourcen und Präferenzen ein relativ größeres Gewicht bekommen. Formale, institutionelle Optionen allein sind offensichtlich nicht ausreichend, um soziale Disparitäten zu vermindern. Vielmehr stellt sich immer wieder die Frage nach den *faktischen* Möglichkeiten und Anreizen, diese Optionen auch wahrzunehmen.

Faktische Möglichkeiten und Anreize

Bildungserträge auf dem Arbeitsmarkt

Bildung ist nicht nur „an sich“ wichtig. Der Erwerb formaler Bildungszertifikate ist in modernen Gesellschaften ein zentraler Mechanismus für die soziale Zuteilung von Lebenschancen. Die große Bedeutung der *Bildungskonsequenzen* im Lebensverlauf ist der wesentliche Grund, welcher Ungleichheiten beim *Bildungszugang* zu einem gesellschaftlichen Problem macht. Zu den Bildungskonsequenzen zählen zunächst einmal jene formalen Berechtigungen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems, welche durch die Bildungsabschlüsse erworben werden, etwa die allgemeine Studienberechtigung durch das Abitur. Vor allem geht es aber um empirische Bildungsrenditen auf dem Arbeitsmarkt und darüber hinaus. Es gibt wohl kaum eine Variable sozialer Ungleichheit, die heute in so vielen Lebensbereichen Auswirkungen zeigt wie die formale Bildung. Dabei gibt es eine *Entwicklungs-* bzw. *Altersabhängigkeit* von Bildungseffekten. BildungsökonomInnen stellen heraus, dass die kognitiven Fähigkeiten vor allem in frühen Phasen des Lebensverlaufs formbar sind. Spätere Interventionen können durchaus noch effektiv sein, sind aber zumindest volkswirtschaftlich und monetär gesehen zunehmend weniger effizient. Sie plädieren daher für möglichst frühzeitige Interventionen⁷. Dabei ist allerdings zu beachten, dass Bildung gesellschaftlich immer auch Aspekte eines *positionalen* Gutes aufweisen kann, welches keine absolute Qualität besitzt, sondern *Ungleichheitsrelationen* definiert, also nicht beliebig vermehrt werden kann.

Bildung als ein zentraler Mechanismus für die soziale Zuteilung von Lebenschancen

Entwicklungs- bzw. Altersabhängigkeit von Bildungseffekten

In den letzten Jahrzehnten hat sich am längerfristigen Ertrag sowohl einer beruflichen Ausbildung wie gerade auch einer höheren, akademischen Ausbildung im Sinne des Schutzes vor Arbeitslosigkeit und des Erreichens höherer beruflicher Positionen nur wenig geändert⁸, wenngleich dies keineswegs ausnahmslos gilt. Die Muster des Zugangs zu den Positionen auf dem Arbeitsmarkt leiten sich aus den nachgefragten Fähigkeiten, aber auch aus formalen Zugangskriterien ab. Der öffentliche Dienst beispielsweise hat insbesondere bei den Beamtenlaufbahnen klare qualifikationsbasierte Zulassungsregeln. Besonders ungünstig hat sich in den letzten Jahrzehnten die Situation der Geringqualifizierten ohne Berufsausbildung entwickelt. In diesem Fall wird gerade die Normalitätserwartung des Ausbildungserwerbs selbst zum Problem, nämlich für jene Personen, welche den Mindeststandard eines Schul- und Ausbildungsabschlusses nicht erfüllen.⁹ Die folgenden Abbildungen zeigen deutliche Bildungsunterschiede im (Lebenszeit-)Einkommen und im Risiko der Arbeitslosigkeit. Hierbei handelt es sich zunächst um einfache Gruppenunterschiede, nicht *Bildungseffekte* im engeren Sinn. Nennenswerte Unterschiede bleiben jedoch auch bei Kontrolle weiterer relevanter Faktoren stabil.

Normalitätserwartung des Ausbildungserwerbs

Abbildung 2: Durchschnittliches Brutto-Lebenszeiteinkommen (Gegenwartswert in Euro), nach Bildungsgruppen¹⁰

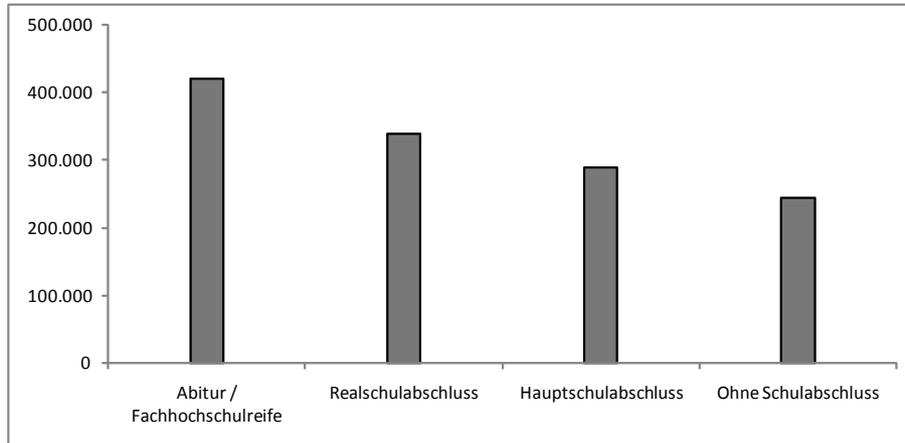
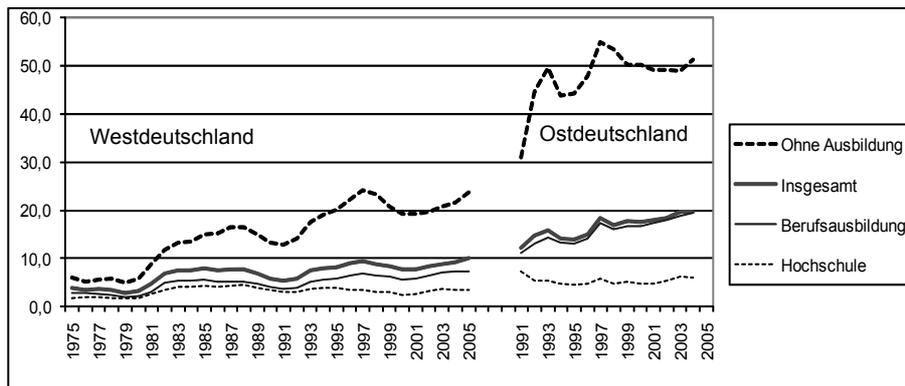


Abbildung 3: Arbeitslosenquoten (in Prozent) nach Qualifikationsniveau, 1975-2005¹¹



Der Übergang in den Arbeitsmarkt erweist sich in Deutschland insgesamt als in hohem Maße qualifikationsgebunden. Dies gilt sowohl für die Zugangschancen zur Beschäftigung insgesamt als auch für die relative Positionierung im Erwerbssystem.¹² Dabei kann gerade die Stabilität der Verknüpfung von Qualifikation und Arbeitsmarkt zu verlängerten ÜbergangsbioGRAFien führen, nämlich dann, wenn formale Qualifikationen unter allen Umständen erworben werden müssen, um ein bestimmtes berufliches Niveau zu erreichen. Die Phase des Übergangs zwischen Schule und Arbeitsmarkt ist seit den 1980er Jahren häufig ein komplexer Prozess¹³. Während sich traditionell der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt idealtypisch als einfache Sequenz – Abschluss der Sekundarschule, Aufnahme der Ausbildung, Abschluss der Ausbildung und Übergang in Beschäftigung – darstellt, ist für die Mehrzahl der Heranwachsenden in den letzten Jahrzehnten noch eine Reihe zusätzlicher Stufen oder ‚Hürden‘ hinzugekommen. Diese bestehen aus dem altersmäßig frühen Übergang in

die weiterführende Sekundarschule, der Aufnahme einer weiteren beruflichen oder akademischen Ausbildung nach Abschluss einer Erstausbildung, dem Abschluss dieser weiteren Ausbildung, und dem Übergang aus befristeten Erwerbsverhältnissen in unbefristete Beschäftigung. Die realen individuellen Übergangsmuster können in ihrer Struktur noch erheblich differenzierter sein. Somit geht eine Komplexität der Muster des Übergangs zwischen Schule und Beruf oft mit einer zeitlichen Ausdehnung der Übergangsphasen und einer relativ klaren, qualifikationsbezogenen Differenzierung in den Ergebnissen der Übergänge einher.

Ursachen unterschiedlicher Bildungserträge

Bildungserträge auf dem Arbeitsmarkt können auf verschiedene Art und Weise erklärt werden. Zum Einen lässt sich argumentieren, dass (jeweils höhere) Bildung zumindest relative Wettbewerbsvorteile innerhalb der Menge der potenziellen Arbeitskräfte verschafft. Zum Anderen spielen aber auch die Strukturen und Anforderungen der Arbeitsplätze eine Rolle. Die Mechanismen, über welche diese Effekte zustande kommen, lassen sich theoretisch verschiedenen Typen zuordnen; empirisch ist die genaue Zuordnung oft schwieriger als man gemeinhin annimmt. *Kausaleffekte* bedeuten in diesem Zusammenhang, dass sich die Teilnahme an Bildung zurechenbar und unmittelbar auswirkt. Dies dürfte zumindest im Alltag die Standarderklärung für Bildungseffekte darstellen. *Selektionseffekte* hingegen bedeuten, dass unterschiedliche Bildungsgänge von Menschen mit systematisch unterschiedlichen Voraussetzungen (hinsichtlich Wissen, Motivation, Herkunft etc.) durchlaufen werden und diese Merkmale – welche bereits vorher bestanden – dann für die beobachteten Verhaltensunterschiede verantwortlich sind, unabhängig davon, ob die Bildungserfahrung selbst einen Effekt auf dieses Verhalten hat. Im Extremfall würden die betreffenden Menschen in derselben Situation sein, also zum Beispiel eine bestimmte Produktivität entwickeln, wie wenn sie diese Bildungsphasen nicht durchlaufen hätten. Selektionseffekte können vom Bildungssystem herbeigeführt werden, etwa wenn vorab nach Fähigkeiten ausgewählt wird, oder Ergebnis von ‚Selbstselektion‘ in dem Sinne sein, dass bestimmte Menschen tendenziell ganz bestimmte Bildungsgänge wählen. Selektionseffekte sind häufig. Da sie aber oft nicht erkannt werden, werden kausale Bildungseffekte vermutlich oft überschätzt.

Kausaleffekte

Selektionseffekte

Auch bei kausalen Bildungseffekten handelt es sich um weit mehr als um das Resultat veränderter kognitiver Fähigkeiten, und sie sind real kaum zu trennen von anderen sozialen Prozessen wie der Akkumulation formaler Bildungstitel und sozialer Anerkennung. Im Sinne von Bildung als einer *Ressource* hat der Bildungserwerb Veränderungen in den individuellen Handlungsmöglichkeiten zur Folge. Dies resultiert aus den erworbenen Qualifikationen, Berechtigungen und Fähigkeiten, die von den Individuen anschließend in ihrem Handeln eingesetzt werden können. Für die gesellschaftliche Bedeutung der jeweiligen Bildung ist dabei entscheidend, dass sie als solche auch *sozial akzeptiert* wird. Bildung wirkt in der Gesellschaft nicht gleichsam automatisch. Im

Bildung als
Ressource

Unmittelbare
Präferenz-
veränderung der
Individuen

Hinblick auf *soziale Kontakte und Veränderungen in sozialen Umwelten* handelt es sich um die Folgen der unterschiedlichen sozialen Interaktionen, die während der Bildungsaktivitäten stattfinden oder durch diese nahe gelegt werden. Schließlich wirkt sich der Bildungserwerb durchaus auch im Sinne einer *unmittelbaren Präferenzveränderung* der Individuen aus, also auf individuelle Motivation, Weltsicht und persönliche Ziele, die entscheidend für das weitere Verhalten sind. Dies wird gerade auch dann deutlich, wenn man sich weitere nennenswerte Konsequenzen in anderen Lebensbereichen vor Augen hält.

Weitere Bildungskonsequenzen

Bildung und
Partnerwahl

Hierzu zählen etwa Zusammenhänge zwischen *Bildung und Partnerwahl*. Diese betreffen sowohl die Wahrscheinlichkeit und den Zeitpunkt, dauerhafte Partnerschaften und Ehen einzugehen, wie auch das Phänomen der *selektiven Partnerwahl*, also die Muster, in denen bestimmte Individuen mit ähnlichem Bildungs- bzw. Statushintergrund als (Ehe-)Partner zusammenfinden. Insbesondere Bildung hat als Merkmal *sozialer Homogamie* – d.h. Merkmalsgleichheit der Partner – in den letzten Jahrzehnten an Relevanz gewonnen. Dadurch kommt es in der Sozialstruktur zu einer starken Ungleichverteilung von Ressourcen nicht nur in Bezug auf Individuen, sondern auch auf Haushalte und Familien. Wie entstehen diese Muster? In einer Gesellschaft lassen sich ‚Gelegenheitsstrukturen‘ in Form der Verteilungen der Bildungsabschlüsse von Männern und Frauen als potenziellen Partnern ausdrücken: Selbst wenn Partner zufällig zusammenfänden, würden diese Verteilungen dazu führen, dass bestimmte Partnerkonstellationen häufiger sind als andere. Mit der zunehmenden Angleichung des männlichen und weiblichen Bildungsverhaltens hat die Wahrscheinlichkeit bildungsbezogener Homogamie statistisch zugenommen. Auf der Ebene individuellen Handelns beeinflussen Bildungsinstitutionen die Paarbildung dadurch, dass sie konkrete Individuen miteinander in Kontakt bringen. Hinzu kommt auch hier der Einfluss auf die individuellen Präferenzen, die sich etwa in bildungstypischen Einstellungen und Lebensstilen ausdrücken.

Lebens-
verlaufsmuster

Weitere Zusammenhänge mit Bildungsprozessen – die an dieser Stelle nicht abschließend aufgezählt werden können – betreffen beispielweise regionale Mobilität, soziale und politische Beteiligung, Gesundheit und Krankheit und schließlich die individuelle Lebenserwartung. Insgesamt unterstreichen diese Befunde die große Bedeutung von Bildungsprozessen für die Prägung von Lebensverlaufsmustern.

Soziale Reproduktion über Bildung

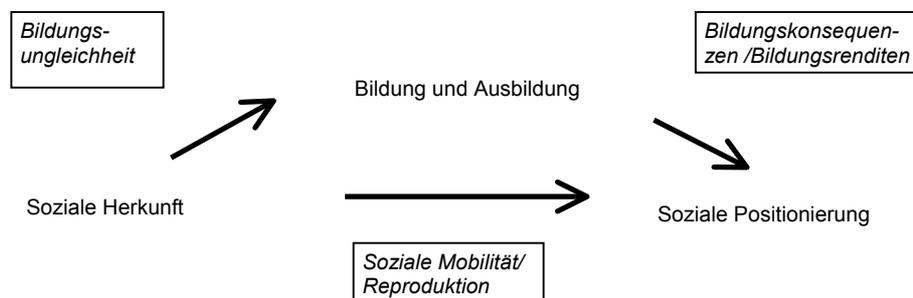
Forschungen zu herkunftsbezogenen Bildungschancen stellen bereits soziale Verbindungen zwischen mehreren Generationen dar, die über Bildungsprozesse vermittelt werden. Solche Prozesse lassen sich auch als Dynamik zwischen sozialen Positionen innerhalb einer Gesellschaft bzw. als langfristige *soziale Re-*

produktionsprozesse interpretieren. Durch die enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserwerb einerseits und formalen Qualifikationen und beruflichen Positionen andererseits übersetzen sich soziale Ungleichheiten in der Herkunftsgeneration zuerst in Ungleichheiten im Bildungssystem und dann in soziale Ungleichheiten im Beschäftigungssystem. Damit kommt es insgesamt zu einer ‚Vererbung‘ sozialer Ungleichheiten zwischen den Generationen. Bei aller „Individualisierung“ von Lebensverläufen hat Bildung seit der Nachkriegszeit nicht an Bedeutung als Mechanismus der Statustransmission verloren. Im Vergleich mit älteren Geburtskohorten legen die verfügbaren Befunde vielmehr die Interpretation nahe, dass in Deutschland diese Art der Strukturierung von Lebensverläufen eher zugenommen hat.

‚Vererbung‘ sozialer Ungleichheiten

Ein Großteil von Leistungsunterschieden entsteht bereits vor der Einschulung in den Familien. Das Bildungssystem kann herkunftsbedingte Unterschiede im Lebensverlauf in vielen Fällen nicht ausgleichen,¹⁴ sondern verstärkt sie mitunter noch. Dies repräsentiert jedoch nicht unbedingt eine einfache Diskriminierung. Vielmehr handelt es sich bei Bildungsverläufen um ein komplexes, kumulatives Zusammenspiel von *Fremd-* und *Selbstselektion*, also Bewertungen durch andere und v.a. auch eigene Entscheidungen. Im Lebensverlauf tragen zu diesem Zusammenspiel die selektive Förderung in der familiären Früherziehung, sozial selektive Übergänge in die allgemeine Bildung, kumulative Ungleichheiten durch Zu- und Abgänge im allgemeinbildenden Schulsystem, institutionalisierte Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher bzw. akademischer Bildung, selektive Übergänge in weitere Ausbildungen und berufliche Weiterbildung sowie insgesamt relativ stabile Bildungsrenditen bei. Als Konsequenz erfolgt letztlich eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten über die Generationen. Historisch zeigt sich dabei eine Kontinuität fundamentaler sozialer Unterschiede bei durchaus veränderten Übergangsmustern. Die folgende schematische Darstellung schließt an die Forschungstradition des Staterwerbs (*status attainment*) an¹⁵, in der Phänomene inter-generationaler Statusreproduktion danach unterschieden werden, ob sie über das Bildungssystem vermittelt werden oder nicht.

Abbildung 4: Einfaches Modell des Staterwerbs und daran anschließende Themenfelder der lebensverlaufsbezogenen Ungleichheitsforschung



Jeder der vom Modell spezifizierten Zusammenhänge kann als zentrales Thema eines Forschungsfeldes der Ungleichheitsforschung angesehen werden: der Zu-

sammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserwerb (Bildungsungleichheit), der Zusammenhang zwischen Bildung und Positionierung auf dem Arbeitsmarkt (Bildungskonsequenzen) sowie der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und sozialer Positionierung (inter-generationale soziale Reproduktion). Wiederholt wurden hohe Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Industriegesellschaften im Hinblick darauf gefunden, wie formale Bildung die soziale Reproduktion bzw. Mobilität bestimmt.

Bezüge zu Fragen der Gerechtigkeit

Das meritokratische Modell der Leistungsgerechtigkeit

Eine auf Tatsachen gerichtete *Realwissenschaft* wie die Soziologie kann zwar nicht beurteilen, was an sich „gerecht“ und was „ungerecht“ ist, dennoch kann sie bei gegebener normativer Grundlage zu inhaltlichen, konzeptuellen und methodischen Fragen Stellung nehmen. Das wohl am weitesten anerkannte normative Prinzip im Zusammenhang von Bildungserwerb und Bildungskonsequenzen ist das *meritokratische* Modell der Leistungsgerechtigkeit, das auch für Reformvorschläge häufig die Leitlinie bildet.

Leistungskriterien

Im Modell der Leistungsgerechtigkeit tritt soziale *Diskriminierung* als Abweichung zutage, wenn Belohnungen *nicht* entsprechend der vorliegenden Leistungen verteilt werden. Unterschiedliche Bildungschancen bei gleicher Leistung etwa stellen einen Verstoß gegen dieses Prinzip dar, und unter Stichworten wie „Bildung darf nicht von der Herkunft abhängen“ wird auch immer wieder der Abbau sozialer Bildungsungleichheiten gefordert. Zur Beurteilung sind dabei für die konkrete Situation jeweils *geltende Leistungskriterien* zu definieren. Empirische Forschung muss versuchen, geeignete Leistungsdimensionen auszuwählen, zu messen und ihre konkreten Folgen zu analysieren. Wie etwa die Schulleistungsstudien zeigen, ist die heutige Forschung durchaus in der Lage, ausgewählte bildungsbezogene Kompetenzen – mathematisches Verständnis, Sprachfertigkeiten etc. – verlässlich und valide zu messen. Die Identifikation und das Einfordern solcher abgrenzbarer Leistungskriterien sind aber umso schwieriger, je weiter man sich von staatlichen Institutionen entfernt. Die Definition von Leistungen im staatlichen Schulsystem ist über Lehrpläne und zunehmend auch outputbasierte Standards institutionalisiert. Die Kriterien sind fachspezifisch, und bei ihrer Definition kann auf professionelle Expertise zurückgegriffen werden. Auch wenn es sich hierbei zunächst um interne Standards handelt, werden sie aufgrund der bedeutenden Querschnittsfunktion von Grundkompetenzen wie des Sprachvermögens für die individuelle Lebensführung auch darüber hinaus anerkannt. Gesellschaftliche und marktwirtschaftliche Akteure, etwa Unternehmen, in gleichem Maße auf die Anwendung solcher allgemeinverbindlicher Standards zu verpflichten, scheint nicht nur aufgrund fehlender Sanktionsmöglichkeiten kaum möglich, sondern auch aufgrund ihrer vielschichtigen Interessen- und Anforderungsprofile gesellschaftlich kaum erstrebenswert. Gesellschaftliche Zielvorstellungen stehen diesbezüglich häufig miteinander in Konflikt, so dass ein einheitlicher Bewertungsmaßstab fehlt.

Hinzu kommt, dass sich Zusammenhänge zwischen Leistungen und den damit legitimierten Belohnungen häufig nur in dem Sinne überprüfen lassen, ob tendenziell die „Besseren“ auch die höheren Belohnungen erhalten. Selbst wenn es viele Menschen für richtig halten, dass eine „höhere Leistung auch eine höhere Belohnung“ erfahren sollte, so ist damit noch nicht gesagt, in welcher Höhe genau sich diese Unterschiede bewegen sollten. Wie nicht zuletzt die Debatten um Managergehälter zeigen, können die *Größenordnungen* der Belohnungsunterschiede höchst umstritten sein, selbst wenn solche Unterschiede an sich akzeptiert werden. Die allgemeine Formel der Leistungsgerechtigkeit ist auch diesbezüglich unscharf: Im Hinblick auf die damit verbundenen Verteilungsprinzipien gibt es also nicht nur *ein* Modell der Leistungsgerechtigkeit.

Durch den Fokus auf soziale Diskriminierung als Verstoß gegen Leistungsprinzipien geraten allerdings Probleme wie die sozialen Folgen von *Leistungsschwäche* aus dem Blick, die die Grenzen des meritokratischen Modells aufzeigen. Nicht nur als Folge von allgemeiner Höherqualifizierung und steigenden Ansprüchen einer bildungsorientierten Gesellschaft, sondern gerade auch im Zuge einer stärkeren Durchsetzung meritokratischer Prinzipien wird insbesondere bildungsbezogene Leistungsschwäche als soziales Problem zunehmend von Bedeutung sein. Hierzu sei an ein bekanntes Gedankenexperiment erinnert. Vor rund fünfzig Jahren, 1958, erschien Michael Youngs utopische Satire *The Rise of the Meritocracy*.¹⁶ Young beschreibt darin als imaginärer Autor im Jahr 2034 eine Gesellschaft, in der sich das Leistungsprinzip in bestimmter Form vollständig durchgesetzt hat, und schildert die Folgen, welche sich daraus für Macht und Herrschaft ergeben: ein dauerhafter Ausschluss der „Leistungsschwächeren“ und in der weiteren Entwicklung eine Verfestigung der Herrschaft von Eliten und soziale Instabilität. Young verstand seinen Beitrag als kritische Mahnung. Für ihn sind die Folgen einer so durchgesetzten Meritokratie eine besonders problematische Form der gesellschaftlichen Ungleichheit. Im Gegensatz zu klassischen sozialen Ungleichheiten sind diese Ungleichheiten zunächst weniger auffällig und schwieriger zu kritisieren, da den Individuen in höherem Maße die Verantwortung für erlittene Nachteile zugeschrieben wird, gleichsam mit wissenschaftlicher Bestätigung, welche keinen entschuldigenden Verweis auf unzulässige Diskriminierung erlaubt. Bislang ist kaum erkennbar, wie eine wirksame eigene Interessenorganisation der Betroffenen aussehen könnte. Das Potenzial für weitreichende Frustration und soziale Spannungen lässt sich hier allemal entdecken.

Leistungsschwäche

The Rise of the Meritocracy

Bildungsbezogene Selektionen und kumulative Ungleichheiten

Aber auch jenseits solcher Utopien können die sozialen Folgen leistungsbezogener Auswahlentscheidungen groß sein. Dies gilt insbesondere, wenn es vermehrt *Selektionen* gibt. Die Folgen von Leistungsunterschieden können fundamental unterschiedlich sein, je nachdem ob sich daran echte Auswahlen knüpfen. In diesem Fall werden Situationen geschaffen, die ‚Gewinner‘ und ‚Verlie-

rer‘ unterscheiden: Der Bessere gewinnt, der Schlechtere geht leer aus – mit allen Reibungsverlusten, die dies mit sich bringt. Prinzipiell können auch sehr kleine Leistungsunterschiede Grundlage dieser Unterscheidung sein. Maßnahmen gegen absolute Bildungsarmut beispielsweise werden durch Selektionsprozesse konterkariert, wenn selbst merkliche absolute Leistungssteigerungen nicht ausreichen, um die Kategorie der „Verlierer“ zu verlassen. Mit dem Leistungsprinzip sind hingegen auch proportionale bzw. tendenzielle Belohnungen gut vereinbar. Gerade unter Selektionsbedingungen gibt es darüber hinaus *Kumulationen*: Im Zeitverlauf können anfangs kleine Unterschiede zu großen Ungleichheiten akkumulieren („Matthäus-Effekt“). Solche Kumulationen von Ungleichheiten sind auch simultan zu erwarten, beispielsweise wenn Positionierungen in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen auf *ähnliche* Leistungsprinzipien zurückgeführt werden. Im Sinne von Young würde dies Menschen durchgängig in *eine* Reihen- und Rangfolge bringen, die für alle Lebensbereiche gilt. Empirisch gesehen ist Bildung tatsächlich eine Querschnittsvariable, die in ähnlicher Art und Weise über Lebenschancen in verschiedenen Bereichen entscheidet. Die Bedeutung von Bildung als Ressource *und* Präferenzformung für die unterschiedlichsten Entscheidungen wird vermutlich weiter zunehmen. Die populäre Forderung nach Bildung als universaler Problemlösungsstrategie für das Leben in der „Wissengesellschaft“ reagiert auf solche Konzentrationsprozesse, unterstützt sie aber auch, insbesondere dann, wenn Bildung selbst Selektionskriterium ist. Umgekehrt vermindert eine tendenzielle Entkopplung von Bereichen unterschiedlicher Arten von Leistung – bzw. von Bereichen sozialer Anerkennung – die Gefahr sozialer Exklusion.

Bildung als
Querschnittsvariable

Die soziale Bedeutung der Anwendung von Leistungsprinzipien im Bildungssystem und darüber hinaus ist also primär vom Ergebnis her zu denken. Die genaue Struktur und die gesellschaftlichen Folgen von Bewertungs- und Auswahlprozessen erweisen sich sozial oft als ebenso wichtig wie die Frage, ob ein generelles Verteilungsprinzip wie „Leistungsgerechtigkeit“ überhaupt Anwendung findet.

Fazit

Lebensverläufe sind intern strukturiert, wobei dem Erwerb und der Verwendung formaler Qualifikationen eine Schlüsselrolle zukommt. So bilden auf früheren Stufen erworbene Bildungszertifikate häufig die notwendige Grundlage für spätere Bildungsaktivitäten. Gerade im deutschen Fall kommt allgemeinen und beruflichen Qualifikationen eine weit reichende Bedeutung für den weiteren Erwerbsverlauf zu. Ein wichtiger Grund hierfür liegt in der starken Institutionalisierung von Berufen bzw. des beruflichen Ausbildungssystems. Angesichts der qualifikationsbezogenen, beruflichen Strukturierung der Übergänge tritt die zeitliche Dimension zurück: Empirische Studien zeigen in der Regel keine festen Lebenszeitpunkte für spezifische Übergänge. Muster des Bildungserwerbs sind darüber hinaus von den ersten Phasen der Bildungslaufbahn an sozial höchst unterschiedlich verteilt. Im Zusammenspiel mit der engen Kopplung von

Qualifikationen und Arbeitsmarkt werden somit die Effekte sozialer Herkunft auf die berufliche Positionierung zu einem großen Teil über das Bildungssystem vermittelt, und die soziale Differenzierung von Lebensverlaufsmustern setzt sich langfristig fort.

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

- (1) *Lebenssituationen berücksichtigen und früh im Bildungs-/Lebensverlauf ansetzen.* Viele Studien zeigen, dass die größten Interventionsmöglichkeiten am Beginn des Lebens- bzw. Bildungsverlaufs bestehen.
- (2) *Auf sozialen Wandel in Bildungsgängen und externe Bedingungen reagieren.* Dieser Wandel betrifft sowohl langfristige Kompositionsveränderungen in der Teilnehmerschaft der verschiedenen Bildungsinstitutionen als auch kurzfristige konjunkturelle Schwankungen, die zu ungleichen Chancen für aufeinanderfolgende Kohorten führen können.
- (3) *Basis- bzw. Brückenfunktionen vorangegangener Erfahrungen nutzen.* Vorangegangene Ausbildungsphasen und Berufspraxis können alternative Zugangswege in Bildung darstellen. Sie sollten dabei zu weiteren Aktivitäten motivieren, ohne zum ausschließenden Zugangskriterium zu werden.
- (4) *Individuelle Möglichkeiten nutzbar gestalten.* Rein formale institutionelle Möglichkeiten versprechen offensichtlich nur wenig Erfolg. Optionen müssen von den Betroffenen auch faktisch wahrgenommen werden können. Generell ist auf die Einbettung von Maßnahmen in die individuellen und familiären Lebenswelten zu achten.
- (5) *Multidimensionalität von Bildungseffekten anerkennen.* Auch wenn Bildungskonsequenzen häufig anders als durch individuelle Wissenserweiterung entstehen, sind sie sozial durchaus wirksam. Außerdem gilt: Je weiter man sich von schulischen bzw. akademischen Inhalten entfernt, desto mehr wird messbarer *Bildungserfolg* abhängig vom jeweiligen Kontext und den ihn charakterisierenden sozialen Erfolgsdefinitionen.

Es lassen sich zahlreiche Querverbindungen zwischen dem sozial unterschiedlichen Bildungserwerb und anderen Lebensbereichen nachweisen. Viele dieser Konsequenzen sind eindeutig sozial bewertet und repräsentieren damit Ungleichheitsverhältnisse. Auch jenseits des Arbeitsmarktes erweist sich Bildung somit als zentraler Mechanismus der Verteilung von Lebenschancen. Nicht zuletzt deshalb ist Bildung auch als sozialpolitische Strategie – Stichwort „Bildung als präventive Sozialpolitik“ – in den Fokus gerückt. Vor diesem Hintergrund ist staatliches Handeln gehalten, jeden Einzelnen mit einem Mindestmaß an Kompetenzen auszustatten, welches die Fähigkeit zur Teilnahme am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben gewährleistet und eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht.

Bildung als
präventive
Sozialpolitik

Anmerkungen

- 1 Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen.
- 2 Vgl. als Einführung etwa Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Wiesbaden.
- 3 Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Geburtsjahrgang 1964. In den höher gebildeten Familien besitzt mindestens ein Elternteil die Hochschulreife. Vgl. Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2010): Selections and social selectivity on the academic track. *Research in Social Stratification and Mobility* 28, S. 59-76.
- 4 Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York.
- 5 Becker/Lauterbach, a.a.O.
- 6 Neugebauer, Martin (2010): Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Soziologie* 39, S. 202-214.
- 7 Heckman, James J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* 312, S. 1900-1902.
- 8 Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (Hg.) (2006): *Die Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden.
- 9 Solga, a.a.O.
- 10 Bei den Zahlenwerten handelt es sich um theoretische Größen, in welchen die zeitliche Lagerung des Einkommens im Lebenslauf (durch Abdiskontierung) berücksichtigt wird. Die Lebenszeiteinkommen der Frauen liegen vor allem aufgrund der kürzeren Beschäftigungszeiten deutlich unter denen der Männer. Quelle: Fritschi, Tobias/Oesch, Tom (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland, *Gütersloh*, S. 79. Die Angaben basieren auf Daten des Sozio-ökonomischen Panels 1996-2005 (gewichtete Ergebnisse).
- 11 Quelle: Arbeitslosenstatistik der Bundesagentur für Arbeit/IAB, verschiedene Jahre.
- 12 Hillmert, Steffen (2001): *Ausbildungssysteme und Arbeitsmarkt. Lebensverläufe in Großbritannien und Deutschland im Kohortenvergleich*. Wiesbaden.
- 13 Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hg.) (2004): *Geboren 1964 und 1971 – Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden.
- 14 Der sogenannte Coleman-Report (Coleman 1966), der als Ausgangspunkt der zeitgenössischen empirischen Bildungssoziologie gelten kann, erregte seinerzeit in den USA großes Aufsehen mit dem Ergebnis, dass die soziale Komposition von Schulen eine entscheidende Bedingung für den Bildungserfolg der Schüler ist. Coleman, James S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington.
- 15 Blau, Peter M./Duncan, Otis D. (1967): *The American Occupational Structure*. New York.
- 16 Young, Michael (2005): *The Rise of the Meritocracy (orig. 1958)*. New Brunswick.