

Rainer Geißler

## **Bildungschancen und soziale Herkunft**

**Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat in den 1970er-Jahren den treffenden Begriff des Bildungskapitals (*capital scolaire*) geprägt. Dieser hat sich mit Recht schnell verbreitet, denn er weist darauf hin, dass Bildung – oder genauer: die Abschlusszertifikate von Schulen und Hochschulen – in modernen Gesellschaften eine zentrale Ressource für die individuellen Lebenschancen sind. Gute Bildungsabschlüsse sind nicht die alleinige, aber eine wichtige Voraussetzung dafür, um gesellschaftliche Chancen wahrzunehmen und soziale Risiken zu minimieren. Mit einem guten Qualifikationsniveau hängen die Chancen auf beruflichen Erfolg, Lebensstandard, soziale Sicherheit und Gesundheit genauso zusammen wie die Chancen auf Selbstbestimmung und Freiheit. Gleiche Bildungschancen gehören daher zu den Fundamenten von Chancengleichheit im Allgemeinen.**

### **Bildungskapital – eine zentrale Ressource für Lebenschancen**

Die folgenden Zahlen und Daten sollen die allgemeinen Aussagen über das Bildungskapital konkretisieren:

Der Einstieg oder Aufstieg in höhere berufliche Positionen ist immer häufiger an einen Hochschulabschluss gebunden. So hatten z.B. 1997 82 % aller leitenden Angestellten der deutschen Wirtschaft erfolgreich ein Hochschulstudium abgeschlossen, 36 % waren sogar promoviert und nur 13 % verfügten nicht über das Abitur. Unter den Jüngeren (bis 44 Jahre) hatten lediglich noch 4 % keinen Hochschulabschluss vorzuweisen (Scheuch/Scheuch 1997: 11, 22). Diese „Akademisierung“ vollzieht sich in ähnlicher Form auch in anderen Berufsfeldern, in den höheren Ebenen des politischen Bereichs – z.B. in den Parlamenten, den Parteien und selbst in den Gewerkschaftsführungen – sowie beim Aufstieg in die Eliten (vgl. Geißler 2006: 126).

Das individuelle Bildungskapital lässt sich in der Regel über gesellschaftliche Führungspositionen auch in entsprechend gute Einkommen und einen hohen Lebensstandard umsetzen. So verdienten Universitätsabsolventen 1995 das 2,2fache eines Ungelernten und ca. 70 % mehr als eine gelernte Fachkraft. Die Einkommensabstände zwischen den Bildungsgruppen lagen nur ganz geringfügig unter denjenigen von 1976. Auch die neuste OECD-Studie, in der die Bildungsabschlüsse anders klassifiziert werden, deutet auf fortbestehende ähnliche Einkommensunterschiede hin: Absolventen und Absolventinnen des Tertiärbereichs A (Studium von mindestens drei Jahren Dauer) verdienen 63 % mehr als Erwerbstätige mit Abschlüssen des Sekundarbereichs II, zu denen auch die gelernten Fachkräfte gehören (OECD 2005: 146).

Die Befunde zum Zusammenhang von Bildung und Gesundheit sind eindeutig: Beserqualifizierte leben tendenziell gesünder als Niedrigqualifizierte. So sind z.B. ihre Ar-

beitsplätze weniger gesundheitsschädigend, sie rauchen weniger, ernähren sich gesünder, treiben mehr Sport, nutzen häufiger die Gesundheitsvorsorge. Daher treten bei ihnen auch viele Krankheiten seltener auf und sie leben länger (Weber 1994, Mielck 2000, Morschhäuser 2005). Eine neuere Studie des Robert-Koch-Instituts belegt, dass Abiturientinnen und Abiturienten erheblich seltener von Herzinfarkt, Schlaganfall, Angina pectoris, chronischen Rückenschmerzen, chronischer Bronchitis, Arthrose und bösartigen Neubildungen betroffen sind als Menschen mit Hauptschulabschluss (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 197 f.).

### **PROF. DR. RAINER GEIBLER**

ist Professor für Soziologie an der Universität Siegen.  
E-Mail: geissler@soziologie.uni-siegen.de

Auch von den Risiken der modernen Gesellschaft sind nicht alle gleichermaßen betroffen, die modernen Risiken sind nicht „demokratisiert“ (Beck 1986: 48, 149), wie es eine verbreitete, aber irreführende Formulierung behauptet. Eine gute Ausbildung bietet natürlich keinen absoluten Risikoschutz, aber sie kann Risiken erheblich herabsetzen. So war im Jahr 2004 die Gefahr, unter die Sozialhilfegrenze zu rutschen, für Personen ohne Hauptschulabschluss um das 13fache höher als für Hochschulabsolventen (berechnet nach BMGS 2005: 71). Das Risiko der Ungelernten, arbeitslos zu werden, lag in den letzten 25 Jahren stets um mindestens das 3- bis 6fache über dem der Studierten – 2004 lag die Arbeitslosenrate unter ungelernten Männern mit 27,8 % um das 8fache höher als unter Hochschulabsolventen mit 3,5 % (IAB 2005: 4). Und hinter Gittern landen Abiturienten nur äußerst selten: Cirka Zweidrittel der Häftlinge im Jugendstrafvollzug haben die Hauptschule nicht abgeschlossen, und nur etwa jeder Tausendste hat ein Gymnasium besucht (Geißler 1996 a: 331).

Eine gute Qualifikation schafft darüber hinaus auch die psychischen Voraussetzungen für ein höheres Maß an individueller Lebensgestaltung und Lebensstilisierung, ein Herauslösen aus überkommenen Traditionen und Bindungen, eine Lebensführung nach eigenen Wünschen und Vorstellungen. Die viel beschworene Individualisierung des Lebens in der Moderne vollzieht sich nicht etwa mit gleichmäßiger Intensität in allen Bildungsschichten, wie häufig in falscher Verallgemeinerung behauptet wird, sondern sie ist vor allem ein Phänomen im Umfeld akademischer Milieus (Konietszka 1995: 125).

### **Ein Vierteljahrhundert Illusion der Chancengleichheit**

Da das Bildungskapital – wie gezeigt – eine zentrale Ressource für Lebenschancen darstellt, ist die Frage nach dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen von großer gesellschaftspolitischer Bedeutung. Soziale Chancengleichheit im Bildungssystem ist in modernen Gesellschaften ein Gebot der sozialen Gerechtigkeit. Wie sieht es in dieser Hinsicht in Deutschland aus?

Der Ruf nach gleichen Bildungschancen, den u.a. Ralf Dahrendorf im Jahr 1965 mit seinen auch heute noch lesenswerten Analysen und Streitschriften „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“ und „Bildung ist Bürgerrecht“ öffentlichkeitswirksam erhoben hatte, war schnell verklungen. Seit den 70er-Jahren breitete sich mit der Bil-

dungsexpansion in der Politik, aber leider auch in großen Teilen der Wissenschaft die Illusion der Chancengleichheit aus. Schichtspezifisch ungleiche Bildungschancen waren als Thema über etwa ein Vierteljahrhundert aus dem bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurs verschwunden, in den zuständigen Wissenschaften fristeten diesbezügliche Studien ein Nischendasein (Einzelheiten dazu bei Geißler 2004).

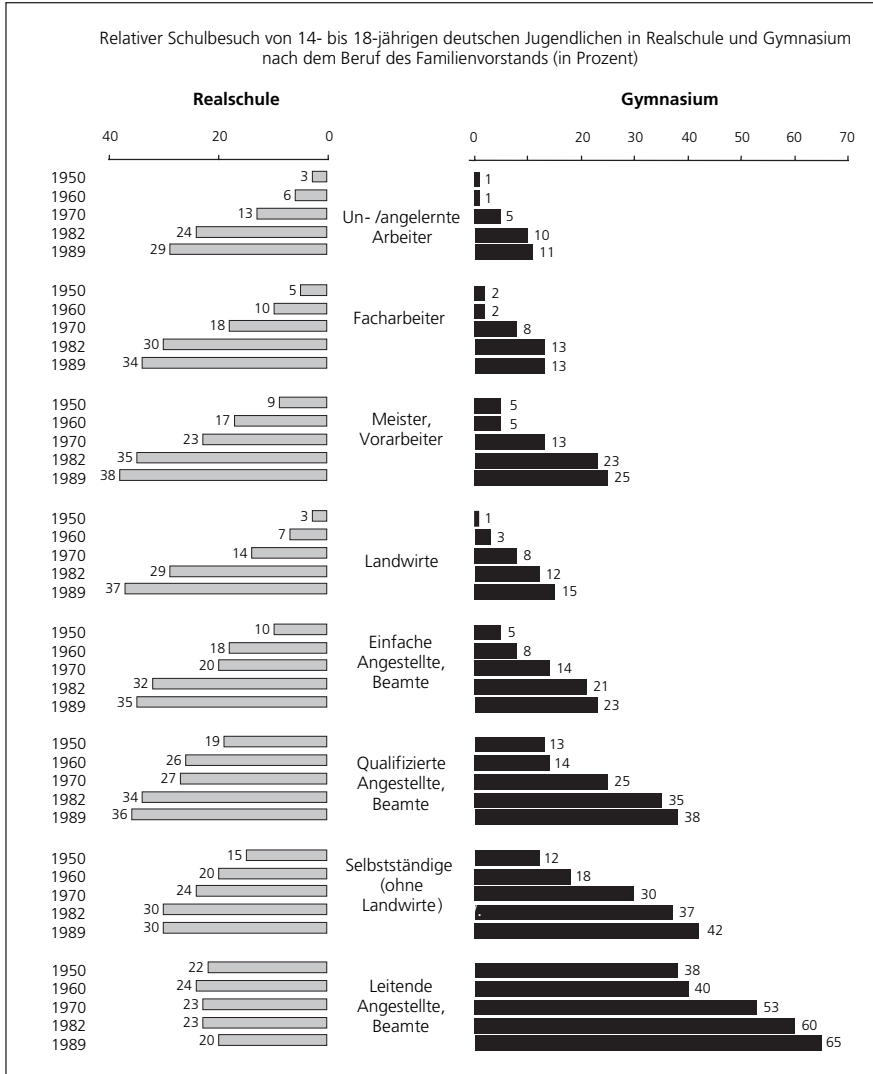
Die Soziologie ist an dieser Entwicklung nicht unschuldig. Warum sollte man sich über schichttypische Chancen den Kopf zerbrechen, wenn die meisten der deutschen Sozialstrukturanalysen lautstark und wirkungsvoll die Auflösung der Schichten und Klassen verkündeten (z.B. Beck 1986)? Die „neue Theorie der Klassenlosigkeit“ dominierte seit Mitte der 80er-Jahre die deutsche Sozialstrukturforschung und hatte auch große Ausstrahlungskraft auf die Nachbarwissenschaften, u.a. auf die Erziehungswissenschaften (dazu Geißler 1998 und Geißler/Weber-Menges 2006). Es bedurfte der Wucht der international vergleichenden PISA-Studien, um die deutschen Politiker und Wissenschaftler aus ihrem 25-jährigen Dornröschenschlaf wachzurütteln.

### **Mehr Bildungschancen – aber wenig(er) Chancengleichheit**

Den wenigen Soziologinnen und Soziologen, die sich auch in den 80er- und 90er-Jahren den Zusammenhängen von sozialer Herkunft und Bildungschancen widmeten, war auch vor PISA durchaus geläufig, dass die Bildungsreformen der 70er-Jahre dem damals proklamierten Ziel der Chancengleichheit kaum näher gekommen waren. Da sich die Bildungsexpansion auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems unterschiedlich auf die schichtspezifische Chancenstruktur ausgewirkt hat, ist es sinnvoll, die Verschiebungen auf den drei Niveaus Realschule, Gymnasium und Hochschule getrennt zu betrachten.

Den bislang anschaulichsten Einblick in die Veränderung der schichtspezifischen Chancenstrukturen im Schulwesen vermittelt die Spezialauswertung der Mikrozensusdaten von Schimpl-Neimanns (2000) in Abbildung 1. Sie bestätigt die skeptische Einschätzung der Situation in vorherigen zusammenfassenden Bilanzen (z.B. bei Kraus 1996, Rodax/Meier 1997, Müller 1998 und Geißler 1994, 1999).

**Abb. 1: Entwicklung der schichtspezifischen Schulbesuchsquoten 1950 -1989**



Quelle: nach Schimpl-Neimanns 2000, 654

Vom Ausbau der Realschulen profitierten zwischen 1970 und 1989 insbesondere die Kinder von Arbeitern (einschließlich Arbeiterelite), von Landwirten und von ausführenden Dienstleistern. Auf der Ebene des mittleren Bildungsniveaus sind also die Chancen zu Gunsten der benachteiligten Schichten umverteilt worden.

Anders sieht es hingegen an den Gymnasien aus. Die Hauptgewinner der gymnasialen Expansion sind die Kinder – insbesondere die Töchter – des nichtlandwirtschaftlichen Mittelstands sowie der höheren Dienstleistungsschicht, die bereits 1950 die besten Bildungschancen hatten. Recht gut mithalten konnten auch die Kinder der mittleren Angestellten und Beamten. Die Kinder von einfachen Dienstleistern und der Arbeiterelite (Meister, Vorarbeiter) dagegen und insbesondere die Arbeiterkinder haben trotz gesteigerter Chancen gegenüber allen anderen Gruppen an Boden verloren. Zudem stagnierte der Chancenzuwachs der Arbeiterkinder in den 1980er-Jahren. Beim Wettlauf um die höheren Bildungsabschlüsse haben sich also die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen vergrößert.

Die PISA-Daten für die Kinder aus den Arbeiterschichten aus dem Jahr 2000 (Abbildung 2) lassen sich grob mit Schimpl-Neimanns Daten für 1989 vergleichen. Dabei stellt man fest: Die Chancen der Kinder von Un- und Angelernten, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen, stagnieren in den 90er-Jahren. Facharbeiterkinder verzeichnen in beiden Schulformen geringfügige Chancenzuwächse. Die zweite PISA-Studie aus dem Jahr 2003 misst die soziale Herkunft anders und belegt ähnliche gravierende Unterschiede zwischen Oben, Mitte und Unten (Ehmke u.a. 2004: 241).

**Abb. 2: Schulbesuch von 15-Jährigen im Jahr 2000 (in Prozent)**

Schicht der Bezugsperson	Sonderschule	Hauptschule	Realschule	IGS	Gymnasium
Obere Dienstklasse	(1,6)	13	29	4	52
Untere Dienstklasse	(0,3)	14	32	9	45
Selbstständige (bis 9 Mitarbeiter)	(0,8)	29	35	8	28
Routinedienstleistungen	(4)	28	32	12	24
Facharbeiter	(3)	34	37	10	16
Un-/angelernte Arbeiter	(7)	41	30	12	11

( ) kleine Fallzahlen

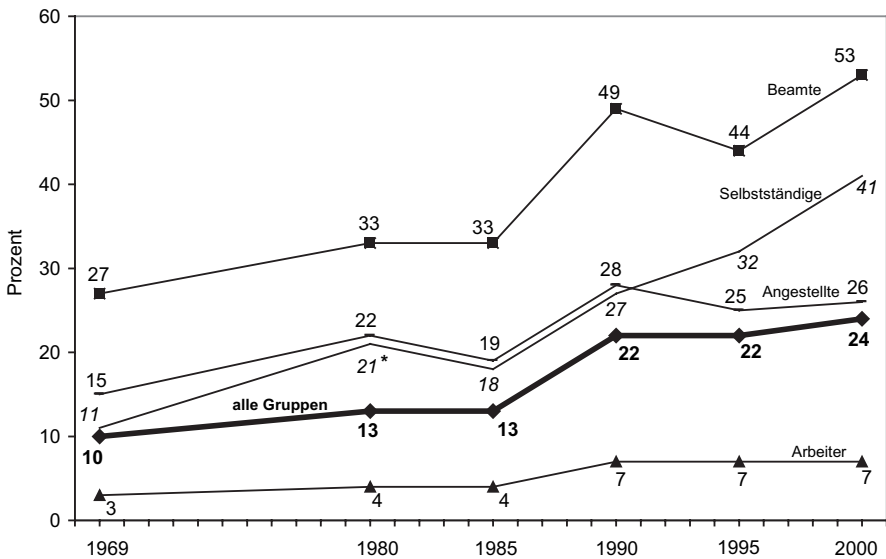
Obere Dienstklasse: führende Angestellte, höhere Beamte, freie akademische Berufe, Selbstständige ab 10 Mitarbeiter.

Untere Dienstklasse: mittlere und gehobene Angestellte und Beamte.

Quelle: *Baumert/Schümer 2001, 355* – Die Prozentwerte wurden von den Autoren zur Verfügung gestellt. Vielen Dank!

Noch krasser wirkt der soziale Filter beim zunehmenden Run auf die Universitäten. Den Ausbau der Hochschulen nutzten ebenfalls insbesondere junge Menschen aus Gruppen, deren Studienchancen bereits 1969 vergleichsweise gut waren (Abbildung 3) – Söhne und in noch stärkerem Maße Töchter von Selbstständigen (Zuwachs unter den Studienanfängern bis 2000 um 30 Prozentpunkte), von Beamten (26 Prozentpunkte) und von Angestellten (11 Prozentpunkte). Trendanalysen mit einem feineren Schichtmodell liegen nicht vor, aber es dürfte sich bei den Gewinnern der Hochschul-expansion um dieselben Schichten handeln, die auch in besonderem Maße von der Ausdehnung der Gymnasien profitierten. Der Chancenzuwachs der Arbeiterkinder von 4 Prozentpunkten nimmt sich dagegen sehr bescheiden aus. 1990 kletterte zwar ihre Studierquote erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik über die Fünfprozentmarke auf 7 %, aber das Jahrhundertniveau der Arbeiterkinder liegt nur halb so hoch wie allein der Zuwachs an Chancen der Selbstständigenkinder in den 90er-Jahren (14 Prozentpunkte). Dieser Vergleich macht die schichtspezifischen Effekte drastisch sichtbar, die mit der Expansion der Universitäten verbunden sind.

**Abb. 3: Studienanfängerquote<sup>1</sup> an Universitäten nach dem Beruf des Vaters – Deutschland West 1969 bis 2000**



<sup>1</sup> Studienanfänger/innen in Prozent der Gleichaltrigen

\* 1982

Quellen: *Ballerstedt/Glatzer* 1979, 299 (1969); *BMBW* 1986, 103 (1980, 1985); *BMBF* 2001, 88, 98 (1990-2000).

Die groben Berufskategorien der offiziellen Bildungsstatistiken verharmlosen das Ausmaß der real vorhandenen schichttypischen Ungleichheit bei den Studienchancen. Eine Analyse vom Ende der 1980er-Jahre benutzt ein feineres Schichtmodell und belegt folgendes: 82 % der Kinder aus Familien von Selbstständigen mit Abitur beginnen mit

einem Universitätsstudium, aber nur 11 % der Facharbeiterkinder und 2 % der Kinder aus Familien von un- und angelernten Arbeitern. Die Studienchancen der Spitzengruppe liegen also um das 14fache bzw. 41fache über denen von Arbeiterkindern. Die Bildungswege der Kinder von Un- und Angelernten enden häufiger auf Sonderschulen (7 %) als auf Fachhochschulen oder Universitäten (jeweils 2 %). An dieser Situation dürfte sich bis heute nichts Wesentliches verändert haben (Geißler 2006: 287f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Bildungsexpansion hat zwar die Bildungschancen für alle Schichten erheblich erhöht, aber zu einer Umverteilung der Chancen, zu einem Abbau der Chancenunterschiede zwischen den Schichten ist es nur bei mittleren Abschlüssen gekommen. Die Chancen auf eine höhere Ausbildung an Gymnasien und Universitäten sind dagegen nach wie vor sehr ungleich verteilt. Die Bildungsexpansion hat also ein paradoxes Ergebnis produziert: Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen.

### **Ursachen der ungleichen Bildungschancen**

Woran liegt es, dass es Kinder aus sozial schwachen Familien im deutschen Bildungssystem nach wie vor so schwer haben? Leider ist das hoch komplexe Ursachengeflecht der schichttypisch ungleichen Bildungschancen bisher nur bruchstückhaft empirisch-theoretisch ausgeleuchtet. Es gibt zwar zahlreiche empirisch belegte Hinweise auf verschiedene Ursachen und Mechanismen, aber eine umfassende, in sich schlüssige Theorie, die die wichtigen Faktoren sowie die Wechselwirkungen zwischen diesen quantitativ gewichtet, fehlt nach wie vor. Auch die folgende Skizze, die sich weitgehend an empirisch nachweisbaren Sachverhalten orientiert, ist daher nicht frei von den genannten theoretischen Mängeln.

In der Öffentlichkeit war insbesondere vor den PISA-Studien und ist noch immer eine Erklärung weit verbreitet, die man als „meritokratische Illusion“ bezeichnen kann. Sie geht davon aus, dass die hohe soziale Selektivität an der Auslese nach Leistung liege – wer tüchtig und leistungsfähig ist, setze sich durch. Diese Erklärung ist bequem und beruhigt das soziale Gewissen. Aber bereits in den 1960er-Jahren haben Bildungssoziologie und Sozialisationsforschung herausgearbeitet, dass dieses Erklärungsmuster einseitig und unvollständig ist (z.B. Rolf 1967). PISA hat das Illusionäre an der meritokratischen Erklärung erneut mit eindrucksvollen Zahlen belegt und auf zwei zentrale Problembereiche im deutschen Bildungssystem hingewiesen: die ungleiche Entwicklung des Leistungspotenzials und die ungleiche Umsetzung von Leistungen in Bildungskapital.

### **Ungleiche Entwicklung des Leistungspotenzials**

Die meritokratische Illusion ignoriert den Sachverhalt, dass das Leistungspotenzial der jungen Menschen schichttypisch ungleich entwickelt wird. Die schichtspezifische Sozialisationsforschung hat bereits vor drei bis vier Jahrzehnten in vielen Studien belegt,

dass schichttypische Familienmilieus schichttypische Kompetenz- und Leistungsunterschiede bei Kindern und Jugendlichen zur Folge haben. Das höhere ökonomische und kulturelle Kapital in den Familien aus mittleren und insbesondere höheren Schichten fördert die Entwicklung von Fähigkeiten und Motivationen, die eine erfolgreiche Bildungskarriere begünstigen – wie kognitive und sprachliche Fähigkeiten, Leistungsmotivation oder den Glauben an den Erfolg individueller Anstrengungen (Überblicke dazu bei Steinkamp 1991 und Geißler 1994). Um das Denken in schichtspezifischen Klischees zu vermeiden, sei hier mit Nachdruck darauf verwiesen, dass es bei den Leistungen erhebliche Überlappungen zwischen den Schichten gibt. Selbst wenn man die Kompetenzen der Kinder aus der obersten und untersten Schicht – der oberen Dienstklasse (leitende Angestellte und Beamte, akademisch gebildete Freiberufler, Selbstständige ab zehn Mitarbeiter) und der un- und angelernten Arbeiter – miteinander vergleicht, gibt es fast so viele Überschneidungen wie Unterschiede (Baumert/Schümer 2002: 175 ff.).

Sozialisationsbedingte Leistungsunterschiede, die für den Schul- und Studienerfolg förderlich bzw. hinderlich sind, werden häufig in Anlehnung an den französischen Soziologen Boudon (1974) als „primäre Effekte“ der sozialen Herkunft bezeichnet. Sie tauchen in allen Gesellschaften auf, aber PISA macht deutlich, dass die Kompetenzunterschiede zwischen den 15-jährigen Jugendlichen aus dem oberen und unteren Viertel der deutschen Gesellschaft weiter auseinander klaffen als in fast allen anderen 32 bzw. 41 untersuchten Gesellschaften. Deutschland gehört zur „Weltspitze“ im Hinblick auf die Kompetenzkluft zwischen Oben und Unten: Bei der Lesekompetenz ist der Abstand zwischen oberem und unterem Viertel größer als in allen anderen untersuchten Ländern, bei den Mathematikleistungen weist Deutschland den zweitgrößten (PISA 2003) bzw. viertgrößten (PISA 2000) Abstand zwischen Oben und Unten auf und bei den Naturwissenschaften liegt es auf Rang 5 (Baumert/Schümer 2001: 385; Ehmke u.a. 2004: 236).

Unten wird gezeigt, dass ungleiche Leistungen nicht nur von ungleichen Sozialisationsbedingungen in den Familien herrühren, sondern auch mit bestimmten Mechanismen im Schulsystem zusammenhängen. Das deutsche Bildungssystem ist nicht in der Lage, das Leistungspotenzial der jungen Menschen aus sozial schwachen Schichten so zu entwickeln, wie es in anderen Gesellschaften gelingt.

### **Ungleiche Umsetzung von Leistungen in Bildungskapital**

Genauso gravierend schlägt der zweite Problembereich zu Buche. Die Vorstellung, die schichttypisch ungleichen Bildungswege beruhen auf ungleichen Leistungen, enthält nur die „halbe Wahrheit“ – und dies durchaus im quantitativen Sinn: Die Chancen von 15-Jährigen aus der oberen Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, sind um das 6,1fache größer als die von Facharbeiterkindern. Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenzen ist der Chancenunterschied kleiner, beträgt aber immer noch das 3,1fache (Baumert/Schümer 2002, 167, 169). PISA 2003 kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Die Chancen der 15-Jährigen aus dem oberen Viertel der deut-



schen Gesellschaft auf einen Gymnasialbesuch sind um das 6,9fache größer als die Chancen der Jugendlichen aus dem dritten Viertel; bei gleichen Lese- und Mathematikkompetenzen liegen die Chancen des oberen Viertel immer noch um das 4fache höher (Ehmke u.a. 2005: 262). Man kann also festhalten: Höchstens die Hälfte der schichttypischen Chancenunterschiede beim Besuch des Gymnasiums sind auf schichttypische Leistungsunterschiede zurückzuführen, die andere Hälfte hat mit der Leistung nichts zu tun. Oder anders ausgedrückt: Im deutschen Bildungssystem existiert ein leistungsunabhängiger sozialer Filter; die Auslese ist nur zur Hälfte Auslese nach Leistung und zur anderen Hälfte Auslese nach leistungsfremden sozialen Kriterien. Bei der Umsetzung der Leistungen in Bildungskapital existieren gravierende schichttypische Ungleichheiten – ein Sachverhalt, der schon seit längerem empirisch erhärtet ist (Ditton 1992, Geißler 1994 und 1996; Lehmann/Peek 1997). Der leistungsunabhängige soziale Filter hat zwei Wurzeln: Die eine reicht in die Familie, die andere in die Schule hinein.

### **Leistungsunabhängige schichttypische Auslese in den Familien**

Ältere und neuere Studien stimmen darin überein, dass die Bildungswünsche und Bildungsentscheidungen von Eltern und Kindern in hohem Maße schichtspezifisch ausfallen und nur bedingt an die Leistungen der Kinder gebunden sind (vgl. Geißler 2006: 293). Sozial schwache Familien schicken ihre Töchter und Söhne auch bei guten Leistungen und entsprechenden Lehrerempfehlungen häufig nicht auf ein Gymnasium. Eltern aus oberen Schichten verhalten sich genau umgekehrt: Auch bei mäßigen Leistungen ihrer Kinder und entgegen den Lehrerempfehlungen ziehen sie häufig eine höhere Bildungseinrichtung vor (vgl. Ditton 2004: 269; Ditton u.a. 2005: 296). Ähnliches gilt auch für die Übergänge in die Hochschulen (vgl. Böttcher u.a. 1988: 114 ff.). Der Widerstand der oberen Schichten gegen den sozialen Abstieg ist erheblich stärker ausgeprägt als der Wille der unteren Schichten zum sozialen Aufstieg. Dazu einige empirische Daten:

- Ehe bildungsferne Eltern (Vater ohne Hauptschulabschluss) den Besuch eines Gymnasiums am Ende der Grundschulzeit wünschen, müssen ihre Kinder im Durchschnitt 98 Punkte in einem Schulleistungstest erreichen; bei Eltern aus bildungsnahen Milieus (Vater hat Abitur) reicht dazu bereits die Hälfte der Leistung, nämlich 50 Punkte (Lehmann/Peek 1997: 100 für Hamburg).
- Bei mittleren Schulleistungen (Notendurchschnitt von 2,3 bis 3,1) sollen noch 73 % der Oberschichtenkinder, aber nur 30 % der Mittelschichtenkinder und lediglich 11 % der Unterschichtenkinder ein Gymnasium besuchen (Ditton 1992: 130 für Bayern).
- Entsprechend unterschiedlich fallen die Reaktionen auf die Empfehlungen der Lehrer am Ende der Grundschulzeit aus: Fast alle Beamtenkinder (92 %) folgen der Grundschulempfehlung für das Gymnasium, aber nur 63 % der Facharbeiterkinder und weniger als die Hälfte (48 %) der Kinder von Un- und Angelernten (Fauser/Schreiber 1987: 52 für Baden-Württemberg und Westberlin; ähnlich Hansen/Rolff 1990: 67 für Dortmund).
- Der leistungsunabhängige soziale Filter ist beim Übergang in die Universitäten erneut wirksam. Oberstufenschüler/innen der mittleren Leistungsstufe aus Familien

von Beamten (50 %), Angestellten (44 %) und Selbstständigen (55 %) wollen häufiger studieren als Arbeiterkinder aus der oberen Leistungsstufe (43 %) (Böttcher u.a. 1988 a: 114 ff. für Dortmund).

Zur Erklärung des schichttypischen Bildungsverhaltens lassen sich eine Vielzahl von Faktoren heranziehen (eine Bilanz bei Geißler 1994 141 ff.; vgl. auch Grundmann u.a. 2004 51 ff.). Die Rational-Choice-Theorie lenkt den Blick auf die Abwägung von Kosten und Nutzen, von Vorteilen und Nachteilen bei den Entscheidungen für die Bildungswege der Kinder, und diese Abwägung fällt in den oberen Schichten anders aus als in den unteren (Dravenau/Groh-Samberg 2005: 106 f.). Ihre bessere Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen Ressourcen ermöglicht den oberen Schichten risikantere Bildungsinvestitionen, um den sozialen Abstieg zu vermeiden; die finanziellen Kosten spielen bei ihren Entscheidungen – anders als in den mittleren und unteren Schichten – keine Rolle (Becker/Lauterbach 2004: 16).

### **Leistungsunabhängige schichttypische Auslese in der Schule**

Die Schule ist nicht in der Lage, die leistungsunabhängigen Filtereffekte der Familie zu kompensieren. Im Gegenteil: Die Verstöße gegen das meritokratische Prinzip werden in deutschen Schulen nochmals erheblich verstärkt. Es ist wiederholt belegt worden, dass Bewertungen durch Lehrer/innen – die Notengebung und die Empfehlungen am Ende der Grundschulzeit für den weiteren Bildungsweg – auch von leistungsfremden sozialen Kriterien beeinflusst sind, die zu Lasten der Kinder aus sozial schwachen Familien gehen.

Zur Benotung bilanziert Ditton (2004: 270) den Forschungsstand wie folgt: „Kinder der unteren Schichten werden, gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen, zu schlecht, Angehörige der mittleren, vor allem aber der oberen Sozialgruppe werden bezogen auf die tatsächlichen Leistungen deutlich zu gut benotet.“ Ein interessantes älteres Täuschungsexperiment illustriert plastisch die leistungsfremden Einflüsse bei der Notengebung: Ein Aufsatz, der mit dem Hinweis versehen war, er sei vom sprachbegabten Sohn eines Zeitungsredakteurs verfasst worden, erhielt von 16 % der Lehrer die Note „sehr gut“ und von 40 % die Note „gut“. Täuschte man den Lehrern dagegen vor, der Verfasser sei ein durchschnittlicher Schüler, der gern Schundhefte liest und dessen Eltern beide berufstätig sind, so wurde derselbe Aufsatz nicht ein einziges Mal mit „sehr gut“ und nur in 7 % der Fälle mit „gut“ bewertet (Weiss 1965). Die neuere Studie von Schumacher (2002: 261 f.) über Lehrkräfte an Grundschulen zeigt, dass sich nur eine kleine Minderheit von 15 % bei der Bewertung ausschließlich an den kognitiven Fähigkeiten und am Wissen der Schüler/innen orientiert, aber 73 % berücksichtigen zusätzlich auch gute Umgangsformen und ein positives Sozialverhalten.

Der Einfluss leistungsfremder sozialer Kriterien auf die Grundschulempfehlungen zu Lasten der Kinder aus unteren Schichten wurde ebenfalls wiederholt empirisch nachgewiesen (Ditton u.a. 2005; Bos u.a. 2004; Merkens/Wessel 2002; Becker 2000; Ditton 1992). Besonders eindrucksvolle Daten förderte dazu eine Studie an 13.000 Ham-

burger Fünftklässlern aus dem Jahre 1996 zutage. Grundschullehrer/innen legen bei Kindern aus bildungsfernen Familien erheblich strengere Leistungsmaßstäbe bei der Empfehlung für das Gymnasium an als bei Kindern aus bildungsnahen Familien. Damit eine Gymnasialempfehlung wahrscheinlich wurde, reichten bei Kindern von Vätern mit Abitur 65 Punkte in einem Schulleistungstest; Kinder von Vätern ohne Hauptschulabschluss mussten dagegen 98 Punkte – also 50 % mehr – erreichen (Lehmann/Peek 1997: 89). Bisher fehlt eine genauere Analyse zu den Motiven dieser Entscheidungen. Konfrontiert man Grundschullehrer/innen mit diesen Ergebnissen, dann wird häufig erwähnt, dass bei den Empfehlungen auch die mögliche häusliche Unterstützung (Hilfe bei Hausaufgaben, Nachhilfe, Kontakte zu Lehrern, Durchhaltevermögen bei schulischen Krisen) eine Rolle spielt. Offensichtlich handelt es sich nicht um eine bewusste und gezielte Diskriminierung der Unterschichtenkinder, sondern eher um einen gut gemeinten Schutz vor antizipierten Misserfolgen bei vermuteten Defiziten an ökonomischen und psychologischen Ressourcen im Elternhaus (eine ähnliche Einschätzung bei Ditton u.a. 2005: 287; vgl. auch Gomolla/Radtke 2002: 272).

### **Institutionelle Barrieren für leistungsgerechte Chancengleichheit**

Der interkulturelle Vergleich fordert dazu heraus, auch über deutsche Besonderheiten der Bildungsinstitutionen als mögliche Ursachen für eine überdurchschnittlich starke soziale Selektivität nachzudenken. Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass zwei institutionelle Charakteristika des deutschen Bildungssystems mitverantwortlich für die gravierende Chancengleichheit sind: die frühe Trennung der Schüler und Schülerinnen in die unterschiedlichen Niveaustufen eines mehrgliedrigen Schulsystems sowie eine unterentwickelte Kultur des Förderns. Diese beruht u.a. auf institutionalisierten Mechanismen, die es erlauben, „Problemfälle“ abzuschieben.

Aus der Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den beiden international vergleichenden Studien – PISA zu den 15-Jährigen in der Sekundarstufe I und IGLU zu den Kompetenzen von Viertklässlern – leitet Ditton (2004: 262) die plausible Vermutung ab, „dass sich die nach PISA diskutierten Probleme des deutschen Schulwesens insbes. auf die Sekundarstufe konzentrieren“. Denn im Gegensatz zu PISA, wo enorme schichttypische Kompetenzunterschiede der 15-Jährigen bei insgesamt mittelmäßigen Leistungen festgestellt werden, bescheinigt IGLU den deutschen Grundschüler/innen gute Leistungen und „normale“ Disparitäten zwischen den Schichten.

Die Schulforschung erlaubt inzwischen auch genauere Einblicke in das deutsche Sekundarstufenproblem. Es ist belegt, dass die unterschiedlichen Schulformen „differenzielle Entwicklungsmilieus“ darstellen. Bei Schülern mit gleichen Eingangsvoraussetzungen sind die Lernfortschritte in den Gymnasien größer als in den Realschulen und in den Realschulen größer als in den Hauptschulen – die Schichtzugehörigkeit spielt dabei keine Rolle mehr (Baumert u.a. 2003: 287; Baumert/Köller 2005: 19). Von der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems profitieren also diejenigen Schichten, denen es gelungen ist, ihre Kinder aufs Gymnasium zu schicken. Die Verlierer sind die Hauptschüler, die durch die Verkümmern dieser Schulform zur „Restschule“ fast

ausschließlich aus sozial schwachen Familien stammen und ungünstigen schulischen Lernumwelten ausgesetzt sind (dazu Solga/Wagner 2004). Die Mehrgliedrigkeit leistet also einen Beitrag zur weiteren Spreizung der schichttypisch ungleichen Kompetenzen.

Auch aus der Analyse der schichttypischen Bildungsentscheidungen in den Familien am Ende der Grundschulzeit ergeben sich Hinweise auf ungleichheitsverstärkende Effekte der Mehrgliedrigkeit. Je früher entscheidende Weichen für die unterschiedlichen Bildungswege zu stellen sind, umso weniger ist es vorhersehbar, ob die Kinder den schulischen Anforderungen bis zum Ende der Bildungskarriere gewachsen sind und ob eventuelle Bildungsinvestitionen zum gewünschten Erfolg führen. In bildungsfernen und ressourcenarmen Familien wird sich daher die Tendenz verstärken, einfache Bildungsgänge mit geringeren Ansprüchen und Risiken zu wählen (Müller/Pollak 2004: 315).

Schließlich ist in Deutschland offensichtlich die Kultur des Förderns unterentwickelt. Ein Grund dafür liegt darin, dass – um es etwas drastisch zu formulieren – institutionalisierte Abschiebemechanismen für Problemkinder existieren.

Der folgende Befund zur Unterstützung der Schüler durch Lehrer kann plausibel als Symptom einer unterentwickelten Kultur des Förderns gedeutet werden: In keinem der von PISA 2000 untersuchten OECD-Länder fühlten sich die Schüler/innen so wenig von ihren Lehrer/innen unterstützt wie in Deutschland (BMBF 2003: 91). Bei PISA 2003 lag Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Gesellschaften auf Rang 26; zusätzliche Hilfen durch die Lehrkräfte waren nach den Angaben der Schüler/innen in 25 Vergleichsländern häufiger gegeben (Senkbeil u.a. 2004: 300). PISA geht den Ursachen dieser Ergebnisse nicht nach, aber es gibt nahe liegende Erklärungen. Offensichtlich ist im deutschen Bildungssystem der Druck, Schüler/innen mit Lerndefiziten spezifische Hilfen anzubieten, die auf ihre individuellen Problemlagen zugeschnitten sind, erheblich gemildert, weil allgemein akzeptierte institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ existieren. Diese ermöglichen es den Lehrkräften und Schulen, sich ihrer Problemkinder „zu entledigen“. So ist es in Deutschland für alle Beteiligten – für Lehrkräfte und Schulleitungen, für Eltern und Kinder – selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler, die das Klassenziel nicht erreicht haben, das Schuljahr in einer anderen Klasse wiederholen müssen. 24 % der 15-Jährigen hat mindestens einmal „eine Ehrenrunde gedreht“ (dazu Tillmann/Meier 2001: 473). Auch die „Abgänge“ von Gymnasien in Gesamtschulen oder Realschulen, von Realschulen in Hauptschulen und von Gesamt- oder Hauptschulen in Sonderschulen gehören zu den Selbstverständlichkeiten des schulischen Alltags.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ein Blick nach Kanada und Schweden, wo das allgemeine Leistungsniveau deutlich höher und die schichttypischen Chancengleichheiten erheblich kleiner sind als in Deutschland. In beiden Ländern ist die Kultur des Förderns von Problemkindern erheblich besser entwickelt; Kanada und Schweden gehören zu denjenigen Ländern, in denen sich die Schüler/innen am stärksten von ihren Lehrer/innen unterstützt fühlen (Senkbeil u.a. 2004: 300). Institutionelle Abschiebemechanismen der skizzierten Art existieren nicht. Klassenwiederholungen

sind auf Extremfälle beschränkt; für Problemkinder entwickeln die Lehrkräfte in enger Absprache mit den Eltern individuelle Förderprogramme. Eine Leistungsdifferenzierung der Lerngruppen setzt in beiden Gesellschaften erst spät ein – nach Ende der Schulpflicht ab Klasse 10. Neun Jahre lang werden die jungen Menschen in sehr leistungsheterogenen Gruppen unterrichtet – eine Struktur, die den deutschen Grundschulen entspricht und nicht den Gesamtschulen, wie ab und zu fälschlicherweise (z.B. BMBF 2003: 73) gesagt wird. In Schweden heißen die Schulen der ersten neun Jahre „Grundskola“; bis zur 9. Klasse gibt es keine Noten, sondern nur Berichte über die individuellen Lernentwicklungen mit Vorschlägen für Fördermaßnahmen bei Lernproblemen. Auch Lernbehinderte sind in der Regel in den „normalen“ Schulbetrieb integriert und erhalten dort eine zusätzliche spezifische Unterstützung. Der Unterricht in Lerngruppen mit großen Leistungsunterschieden fordert zu einer flexiblen individuellen Betreuung aller und zu einer intensiven Unterstützung der Problemkinder heraus. Unter dem Strich ist diese Form des Unterrichts, wie PISA belegt, nicht nur für alle effektiver – sowohl für die Leistungsschwachen als auch für die Leistungsstarken –, sondern sie ist auch sozial gerechter; die sozialstrukturell bedingte schichttypische Leistungskluft und die schichttypische Ungleichheit der Bildungschancen werden erheblich vermindert. Allerdings ist eine gut entwickelte Kultur des Förderns personalintensiv und kostet Geld. Kanada und Schweden lassen sich ihr Bildungssystem erheblich mehr kosten als Deutschland (vgl. BMBF 2003: 83).

### **Was tun?**

Zum Glück hat PISA die Illusion der Chancengleichheit zerstört und das lange Zeit verdrängte Problem der sozial ungleichen Bildungschancen in die bildungspolitische Diskussion zurückgeholt. Einige Reaktionen der Bildungspolitik auf PISA weisen durchaus in die richtige Richtung: der Ausbau von Ganztagschulen und die Sprachförderung, insbesondere die Diagnose von Sprachdefiziten und entsprechende Fördermaßnahmen im frühen Alter, am besten in der Vorschulzeit, und auch der Ausbau der vorschulischen Erziehung – allerdings nur, wenn in den Kinderbetreuungseinrichtungen das vorschulische Element verstärkt wird (vgl. Becker/Lauterbach 2004 a).

Wünschenswert sind des Weiteren leistungsgerechtere Lehrerbeurteilungen – Noten und Schulempfehlungen – sowie leistungsgerechtere Bildungsentscheidungen in den Familien. Herausgefordert sind in diesem Zusammenhang die Lehreraus- und Weiterbildung, die die Chancenungerechtigkeiten, deren Ursachen – insbes. im Lehrerverhalten – sowie mögliche Abhilfen zu Pflichtbestandteilen des Curriculums machen müssen. Auch der Beruf der Erzieher/innen ist reformbedürftig; er benötigt eine stärkere Professionalisierung in Richtung „Vorschule“.

Auch wenn das mehrgliedrige Schulsystem im öffentlichen Diskurs in Deutschland einer unantastbaren „heiligen Kuh“ gleicht, fordert PISA zu einem erneuten Nachdenken über die Grundstrukturen des deutschen Bildungssystems heraus. Es ist allerdings unrealistisch, mit einer Beseitigung der Mehrgliedrigkeit in absehbarer

Zeit zu rechnen. Daher ist es wichtig, wenigstens die Nachteile der äußeren Niveaubestufungen durch die folgenden Maßnahmen zu minimieren:

- durch eine größere Durchlässigkeit des hierarchischen Schulsystems „nach oben“, um die sozial selektiven frühen Entscheidungen für die Bildungswege revidierbarer zu machen;
- durch ein Zurückfahren der Klassenwiederholungen auf Extremfälle, d.h. durch einen Abbau des Abschiebemechanismus des Sitzenbleibens, der nicht nur sozial selektiv, sondern darüber hinaus auch teuer und wenig effizient ist;
- durch einen starken Ausbau der Kultur des Förderns, z.B. einer stärkeren Orientierung von Reformen sowie des Lehrerverhaltens und der Lehrer-Eltern-Kooperation am Prinzip „Fördern statt Auslesen/Abschieben“. Zusätzliche Hilfen für Problemkinder brauchen zusätzliches Personal und kosten Geld. Daher wird eine wirkliche Verstärkung der Kultur des Förderns ohne zusätzliche finanzielle Investitionen in die Bildung kaum möglich sein.

Natürlich lassen sich die familialen Ursachen der schichttypischen Chancenungleichheit nicht allein mit bildungspolitischen Maßnahmen bekämpfen. Es bedarf einer Kombination von Bildungs- und Sozialpolitik. Aber es würde im Zusammenhang mit dem Thema dieses Beitrags zu weit führen, auf mögliche sozialpolitische Strategien zum Abbau sozialer Ungleichheiten genauer einzugehen.

### Literatur

- Ballerstedt, E./W. Glatzer 1979: Soziologischer Almanach. 3. völlig neu bearb. Aufl. Frankfurt a. M./New York.
- Baumert, J./O. Köller 2005: Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem. In: V. Frederking u.a. (Hrsg.): Nach PISA. Wiesbaden, S. 9–21.
- Baumert, J./G. Schümer 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407.
- Baumert, J./G. Schümer 2002: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159–202.
- Baumert, J./U. Trautwein/C. Artelt 2003: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 261–331.
- Beck, U. 1986: Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Becker, R. 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 450–475.
- Becker, R./W. Lauterbach 2004: Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: diess. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 9–40.
- Becker, R./W. Lauterbach 2004 a: Zum Nutzen von vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen. In: Diess. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 127–159.
- BMBF 2001 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn.

- BMBF 2003 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn.
- BMBW 1986 (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bad Honnef.
- BMGS 2005 (Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung): Lebenslagen in Deutschland – Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht. Berlin (Bundestagsdrucksache 15/5015).
- Bos, W. u.a. 2004: IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.
- Böttcher, W./H. G. Holtappels/E. Rösner 1988: Wer kann sich Studieren noch leisten? Weinheim/München.
- Böttcher, W./H. G. Holtappels/E. Rösner 1988 a: Zwischen Studium und Beruf – Soziale Selektion beim Übergang zur Hochschule. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 5, S. 103–156.
- Boudon, R. 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York.
- Ditton, H. 1992: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim/München.
- Ditton, H. 2004: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 251–279.
- Ditton, H./J. Krüsken/M. Schauenberg 2005: Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 285–304.
- Dravenau, D./O. Groh-Samberg 2005: Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. In: P. A. Berger/H. Kahlert (Hrsg.) Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim/München, S. 103–129.
- Senkbeil, M. u.a. 2004: Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Münster u.a., S. 296–314.
- Ehmke, T. u.a. 2004: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) PISA 2003. Münster u.a., S. 225–254.
- Ehmke, T./T. Siegle/F. Hohensee 2005: Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. – Was wissen und können Jugendliche? Münster u.a., S. 235–268.
- Fausser, R./N. Schreiber 1987: Schulwünsche und Schulwahlentscheidungen in Arbeiterfamilien. In: A. Bolder/K. Rodax (Hrsg.): Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung. Bonn, S. 31–58.
- Geißler, R. 1994: Soziale Schichtung und Bildungschancen. In: ders. (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland, 2., völlig überarb. Aufl. Stuttgart, S. 111–159.
- Geißler, R. 1996: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In: Ders.: Die Sozialstruktur Deutschlands. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Opladen, S. 249–274.
- Geißler, R. 1996 a: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48, S. 319–338.
- Geißler, R. 1998: Das mehrfache Ende der Klassengesellschaft. Diagnosen sozialstrukturellen Wandels. In: J. Friedrichs/M. R. Lepsius/K. U. Mayer (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie (Sonderheft 38 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen, S. 207–233.
- Geißler, R. 1999: Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In: S. Bethe/W. Lehmann/B. Thiele (Hrsg.): Emanzipative Bildungspolitik. Münster, S. 83–94.
- Geißler, R. 2004: Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, S. 362–380.
- Geißler, R. 2006: Bildungsexpansion und Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In: ders.: Die Sozialstruktur Deutschlands. 4., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden, S.273–299.
- Geißler, R./S. Weber-Menges 2006: „Natürlich gibt es heute noch Schichten!“ Bilder der modernen Sozialstruktur in den Köpfen der Menschen. In: H. Bremer/A. Lange-Vester (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, S. 102–127.

- Gomolla, M./F.-O. Radtke 2002: Institutionelle Diskriminierung. Opladen.
- Grundmann, M. u.a. 2004: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 41–68.
- Hansen, R./H.-G. Rolff 1990: Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 6, S. 45–79.
- IAB 2005 (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit): IAB-Kurzbericht. Ausgabe Nr. 9/13.6.2005.
- Konietzka, D. 1995: Lebensstile im sozialstrukturellen Kontext. Opladen.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2006: Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Krais, B. 1996: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch für Bildung und Arbeit, S. 118–146.
- Lehmann, R. H./ R. Peek 1997: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen, Hamburg.
- Merken, H./A. Wessel 2002: Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Hohengehren.
- Mielck, A. 2000: Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Bern.
- Morschhäuser, M. 2005: Gesundheit im Erwerbsverlauf. In: T. Schott (Hrsg.): Eingliedern statt Ausmustern. Weinheim/München, S. 125–136.
- Müller, W. 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: J. Friedrichs u.a. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen (Sonderheft 38 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 81–112.
- Müller, W./R. Pollak 2004: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 311–352.
- OECD 2005: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005. Bielefeld.
- Rodax, K./A. Meier 1997: Unvergängliches Erbe – Bildungsungleichheit in beiden Deutschlands. In: Jahrbuch für Bildung und Arbeit, S. 39–61.
- Rolff, G. 1967: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg.
- Scheuch, E. K./U. Scheuch 1997: Führungskräfte in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Essen.
- Schimpl-Neimanns, B. 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 636–669.
- Schumacher, E. 2002: Die Soziale Ungleichheit der Lehrer/innen. In: J. Mägdefrau/E. Schumacher (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn, S. 253–270.
- Solga, H./S. Wagner 2004: Die Zurückgelassenen – soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 195–224.
- Steinkamp, G. 1991: Sozialstruktur und Sozialisation. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, S. 251–277.
- Tillmann, K.-J./U. Meier 2001: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen, S. 468–505.
- Weber, I. 1994: Soziale Schichtung und Gesundheit. In: R. Geißler (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland, 2., völlig überarb. Aufl. Stuttgart, S. 195–219.
- Weiss, R. 1965: Zensur und Zeugnis. Linz.