2 Die Struktur von Bildungsverläufen

Ziel dieses Kapitels ist eine theoretische Annäherung an die Frage, welche Gestalt Bildungsverläufe aufweisen können und worauf diese Formen zurückzuführen sind. Die einem Verlauf formgebenden und zugleich konstitutiven Elemente sind die Übergänge und Ereignisse, die mit einem Statuswechsel verbunden und bei den Akteuren in der Regel an Entscheidungen gebunden sind. Im Detail interessiert hier vor allem, wie der vorzeitige Abgang vom Gymnasium und das Nachholen des Abiturs als Übergänge für die Form von Bildungsverläufen bedeutsam werden können.

Im ersten und zweiten Teil dieses Kapitels werden zunächst verschiedene theoretische Ursachen identifiziert, warum bestimmte Übergänge für Akteure und ganze Aggregate von Personen zu uniformen oder komplexeren Verläufen führen können. Die erste in diesem Kapitel vorgestellte Annahme betont zentrale gesellschaftliche Systeme, die Verläufe in ihrer Form erheblich vorstrukturieren. Die zweite theoretische Perspektive rückt den Aspekt der individuellen Einflussnahme in den Vordergrund. Die dritte Position nimmt an, dass Verläufe immer auch eine Verhandlung zwischen den beiden Seiten darstellen. Methodologisch handelt es sich hierbei aber nicht um konfligierende Perspektiven, sondern eher um aufeinander aufbauende Ansätze mit jeweilig historisch und geografisch bedingten Akzentuierungen.

Die Gestalt von Verläufen ist eng an zeitlich-historische Strukturen gebunden. Die Destandardisierungsthese betont, dass Prozesse des sozialen Wandels, vor allem seit den späten 1970er Jahren, einflussreich für die Differenzierung von Schule-Beruf-Übergängen geworden sind. Der Erwartung, dass ein größerer Teil von Übergängen heute nicht mehr zu eindeutigen Zeitpunkten von der Mehrheit einer Population bestritten wird, kann entgegengehalten werden, dass gerade im Bildungssystem Steuerungsversuche zu beobachten sind, die entstandardisierte Übergänge restandardisieren. Dieser Strukturwandel wird im dritten Teil des Kapitels nachgezeichnet.

Übergänge in Verläufen im Allgemeinen und in Bildungsverläufen im Besonderen werden im Lebenslaufparadigma handlungstheoretisch im Sinne von Entscheidungen aufgefasst, die die Akteure bewältigen. Im vierten Teil des Kapitels wird erläutert, wie diese Entscheidungen als rationale Wahl aufgefasst und modelliert werden können. Die zwei in dieser Abreit betrachteten Bildungsüber-

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017
O. Winkler, *Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf*, Life Course Research, DOI 10.1007/978-3-658-15726-5_2

gänge werfen für diese theoretische Modellierung jedoch einige Fragen auf, die genauer problematisiert werden.

2.1 Drei Elaborationen zum Lebenslauf

Der nachfolgende Abschnitt fokussiert drei Ausarbeitungen zum Lebenslaufparadigma, die zum Verständnis von Bildungsverläufen und deren Gestalt durch ihre jeweilige theoretische Schwerpunktsetzung beitragen. In der Perspektive des institutionalisierten Lebenslaufs, mit Martin Kohli als exemplarischem Vertreter, wird die Funktion sozialer Institutionen, namentlich das Bildungssystem, für die Produktion von Abschnitten im Lebenslauf und Strukturierung im Bildungsverlauf ins Zentrum gerückt. Die nordamerikanische Lebenslaufsoziologie in der Perspektive von Glen Elder und Andrew Abbott unterstreichen hingegen stärker die Rolle des Individuums als Gestalter von Trajekten. Ein Ansatz aus Deutschland, den die Forschergruppe um Walter Heinz entwickelt hat, hebt die Bedeutung von Risiken im (institutionalisierten) Lebenslauf hervor und hat sich auf institutionalisierte Übergänge konzentriert, die zu Wendepunkten in einem Verlauf werden können. Die Studien der Bremer Gruppe haben sich insbesondere auf die Verläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen konzentriert.

2.1.1 Der institutionalisierte Lebenslauf

Das Institutionalisierungspostulat in der Variante von Kohli (1985) besagt, dass der Lebenslauf in modernen Gesellschaften in drei aufeinanderfolgende Teile zerfällt. Diese Abschnitte ergeben sich dadurch, dass in der jeweiligen Altersphase eine bestimmte gesellschaftliche Kerninstitution für das Individuum einen dominierenden Einfluss ausübt. So ist die frühe Lebensphase eines Menschen vor allem durch das Bildungssystem, die mittlere Phase durch den Arbeitsmarkt und die späte Phase durch das Rentenversicherungssystem strukturiert und geprägt (Sackmann 2007: 20).

Die Institutionalisierung des Lebenslaufs erzeugt Berechenbarkeit und Standardisierung von Erziehungs-, Bildungs- und Familienphasen, von Arbeitsbiografien, von Prozessen des Alterns etc. und die Ermöglichung von Identitätsentwürfen. Sie vollzieht sich als historischer Prozess, der mit einer *Verzeitlichung* und *Chronologisierung* einhergeht. Verzeitlichung meint, dass der Ablauf von Lebenszeit zum zentralen Strukturprinzip wird. Chronologisierung bezieht sich auf den am Lebensalter ausgerichteten Lebenslauf (Kohli 1985: 2). Der Lebenslauf ist um das Erwerbssystem herum organi-

siert (Kohli 1986: 186) und wird durch normative gesellschaftliche Erwartungen in Bezug auf Timing und Statuswechsel hin organisiert. Die soziale Normierung von Lebensläufen kann sich durch gesetzlich vorgeschriebene oder informelle Altersnormen, Normen der Sequenzierung, Zeitpläne für Übergangsschritte, Selektion der zum Übergang zugelassenen Personen auf Basis bestimmter Voraussetzung etc. zeigen (Scherger 2007: 75). Die Verzeitlichung des Lebens, die sich am chronologischen Lebensalter orientiert, hat zu einem chronologisch standardisierten „Normallebenslauf" geführt. Dies geschieht, weil die an das Lebensalter geknüpften Altersgrenzen zu relativ einheitlich beginnenden, strukturell abgrenzbaren Altersphasen für den überwiegenden Teil der Bevölkerung beigetragen haben. Die äußere Sequenzierung des Lebens bewirkt eine hochgradige Homogenisierung von Lebensläufen (Kohli 1985). Die sich im Zuge der fortschreitenden Institutionalisierung des Lebenslaufs herauskristallisierende „Normalbiografie" fungiert als ein Gerüst der Lebensführung und ermöglicht Erwartbarkeiten im Lebenslauf. Der Lebenslauf „konstituiert ein Vergesellschaftungsprogramm, das an den Individuen als den neuen sozialen Einheiten ansetzt" (Kohli 1988). Beobachtet werden kann die Herausbildung von Normalbiografien an der Abfolge von „Lebensereignissen", die Altersnormen unterliegen und für die Mehrheit der Bevölkerung eine gewisse Auftrittswahrscheinlichkeit haben: schulische Ausbildung, Berufseintritt, Berufskarriere, Heirat, Elternschaft, Großelternschaft, Ruhestand (Hoerning 1987).

Der historische Prozess der Institutionalisierung des Lebenslaufs umfasst drei Aspekte (Kohli 1988: 37ff): (1) Lebensspannen werden verlässlich und auch materiell abgesichert. Sie weisen *Kontinuität* auf, die vorhersehbare Lebensläufe schafft. (2) Im Sinne von *Sequenzialität* zeigen Lebensläufe einen geordneten bzw. chronologisch festgelegten Ablauf von Lebensereignissen. (3) Der Lebenslauf weist *Biographizität* auf. Dabei handelt es sich um einen „Code von personaler Entwicklung und Emergenz". Der Code der Biographizität kann als Anregung oder Verpflichtung verstanden werden, „sein Leben teleologisch zu ordnen, d.h. auf einen bestimmten biografischen Fluchtpunkt hin." Biographizität meint, dass Lebensläufe über eine gewisse „Offenheit" (Schulze 2006: 46) für eigenständige Planungen und unvorhersehbare Ereignisse verfügen. Entwicklung und Emergenz sind Eigenschaften, die nicht den gesellschaftlichen Strukturen („Lebenslaufregime") zukommen, sondern den Individuen. So nimmt die Vielfalt biografischer Alternativen durch fortschreitende Individualisierung in der Moderne zu, zugleich entsteht aber ein Programm, dass eine allgemeine Struktur der Lebenszeit vorgibt und erwartbar macht. Das Programm umfasst gleichermaßen biografische Ordnung und biografische Offenheit. Die „freigesetzten" Individuen werden in ein neu entstehendes, allgemeines institutionelles Muster gebunden, das eine grundlegende zeitliche Struktur aufweist. Nicht mehr die stabile Lebens-

lage schafft Ordnung, sondern der verlässlich erwartbare Lebenslauf. Auch in diesem späteren Aufsatz betont Kohli, dass die Institutionalisierung des Lebenslaufs die Sicherung kontinuierlicher Lebensspannen und die sequentielle Ordnung sowie eine chronologische Normalisierung von Verhaltensabläufen umfasst.

Eine Variante des Institutionalisierungstheorems wird bei Mayer (1990), Mayer und Müller (1989) entwickelt. (Mayer 1990: 9) spricht nicht vom Lebenslauf, sondern vom Lebensverlauf, der eine Abfolge von Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen und institutionalisierten Handlungsfeldern darstellt. Dieser ist im Unterschied zu Kohli quasi ausschließlich durch gesellschaftliche Strukturen determiniert (Mayer 1986: 166). Anders als bei Kohli ist aber nicht das Erwerbssystem die strukturierende Größe des Lebenslaufs, sondern das Wohlfahrtsstaatsystem (Mayer und Müller 1986). Sozialstaatliche Regelungen wirken dabei direkt auf Lebensverläufe: Ansprüche auf Transfers sind über Anwartschaftszeiten und Altersnormen geregelt, Ausbildungsphasen werden staatlich organisiert und Familiengründungen über Sozialleistungen gefördert. Diese formalen Institutionen tragen zu einer Differenzierung und Segmentierung des Lebensverlaufs bei (ebd.: 58). Der entscheidende Unterschied zu Kohli ist in diesem Modell die sehr viel stärkere Betonung der Staatstätigkeit (Sackmann 2007: 23)

2.1.2 Die nordamerikanische Perspektive (Elder/Abbott)

Das Institutionalisierungstheorem analysiert seinen Untersuchungsgegenstand programmatisch auf der sozialen Makroebene, indem die Bedeutung von sozialen Systemen (Arbeitsmärkte und Produktionssysteme bzw. staatliche Regulation) mit ihren institutionalisierten Pfaden für die Gestalt von Verläufen in den Blick genommen wird (Kohli 2007). Elder (1991) kritisiert eine solche Strategie als zu grob, weil sie den sozialen Wandel seiner Ansicht nach vor allem durch Kohorteneffekte untersucht und damit vernachlässigt, wie sich historische Zeit auf der Mikroebene ausdrückt. Das Konzept der Institutionalisierung wurde des weiteren als ein zu wenig spezifiziertes und allumfassendes Schlagwort kritisiert (Levy 1996).

In Nordamerika wurden die Anfänge der (strukturfunktionalistischen) Lebenslaufforschung stark durch Arbeiten von Cain (1964) und Riley (1979) beeinflusst. Beide Autoren betonen die Konzepte Altersstruktur und Statussystem. Hervorgehoben wird auch, dass sozialer Wandel in der historischen Zeit nicht nur die Verlaufsmuster einzelner Personen, sondern auch die ganzer Geburtskohorten beeinflusst. Elder knüpft an diese Tradition an und nennt fünf Prinzipien

zum Konzept des Lebenslaufs (Elder 1985: 45): (1) das erste Prinzip beschreibt, dass Alterung und menschliche Entwicklung lebenslange Prozesse sind, die dazu führen, dass Personen in bestimmten Lebensstadien zu spezifischen Erfahrungen gelangen. (2) Verläufe und Lebensläufe im Allgemeinen sollten laut Elder nicht ahistorisch betrachtet werden. Dynamiken im Lebenslauf vollziehen sich über die Lebensdauer und entlang historischer Prozesse. Die Bedeutung von Übergängen kann daher nicht ohne historische Kontexte verstanden werden. In diesem Zusammenhang ist für das Verständnis auch der regionale Kontext entscheidend. (3) Soziale Phänomene üben in der Regel keinen uniformen Effekt auf Individuen aus, weil sie ein bestimmtes *Timing* aufweisen. So existieren generelle Erwartungen darüber, wann bestimmte Ereignisse auftreten sowie Störungen und normative Sanktionen, wenn der Eintritt von Ereignissen nicht einem sozial vorgeschriebenen Zeitplan folgt (*off-time events*) (Marshall und Mueller 2003). (4) Zwischen den Leben und Lebensläufen von Subjekten herrscht Interdependenz, sodass sich historische Ereignisse in sozialen Netzwerken niederschlagen (*linked lives*). (5) Individuen verfügen über Möglichkeiten der individuellen Einflussnahme (*agency*) auf die Konstruktion ihres Lebenslaufs innerhalb von Gelegenheitsstrukturen und historischen und sozialen Rahmenbedingungen.

Ein wichtiger Baustein zur Begründung dieser Prinzipien war Elders empirische Studie, in der er Folgen des Aufwachsens zur Zeit der Wirtschaftskrise ("*Great Depression*") in den 1930er Jahre auf den Lebensverlauf untersuchte (Elder 1974). In den nachfolgenden Schriften arbeitete er das Begriffsinstrumentarium des Lebenslaufansatzes weiter aus. Eine von Elders zentralen Annahmen lautet, dass individuelle Entwicklungsprozesse und -ergebnisse durch soziale Trajekte formiert sind, denen Individuen in ihrem Leben folgen (Elder 1995: 107). Trajekte sind Abschnitte bzw. Verläufe im Lebenslauf, die sich durch die Verbindung von Zuständen über sukzessive Jahre hinweg entwerfen (z.B. den Status von Beschäftigung oder Gesundheit) (Elder 1985: 31ff). Sie sind Pfade, die durch Alterungsprozesse oder durch die Bewegung durch die Altersstruktur definiert sind. Verläufe sind durch Lebensereignisse und Übergänge bzw. Statuswechsel markiert. Übergänge können von Ereignissen unterschieden werden, da Ereignisse eher als punktgenaue Wechsel und Übergänge auch prozesshaft erfolgen können (Sackmann und Wingens 2001: 19). Übergänge sind in Verläufe eingebettet und verleihen ihnen eine distinkte Form (Elder 1985: 31). Einige Ereignisse und Übergänge können Verläufe verändern, weil sie Pfade umleiten oder umlenken, weswegen sie als Wendepunkte bezeichnet werden können. Der lebenslange Effekt von gewöhnlichen Ereignissen und Wendepunkten für die Form von Verläufen kann Elders Auffassung nach nur eingeschätzt werden, wenn verschiedene Bedingungen berücksichtigt werden: die Schwere und Dauer

des Ereignisses sei entscheidend sowie die Situationsdefinition und die verfügbaren Ressourcen und Erfahrungen. Für das Individuum ergeben sich entsprechende Anpassungsmöglichkeiten in Form von Handlungsalternativen, deren jeweilige Auswahl die Gestalt des nachfolgenden Verlaufs bestimmt. Ein bestimmtes Ereignis bzw. ein Übergang kann für verschiedene Personen zu unterschiedlichen Optionen zur Anpassung ihres Lebenslaufs führen und schließlich in ungleichen Verläufen resultieren.

Abbott hat an diese Konzeption des Wendepunktes angesetzt und Präzisierungen erarbeitet (Abbott 1997). Er bezieht sich in der Definition von Lebensläufen auf Elder, der sie in Trajekte und Übergänge aufteilt. Trajekte sind verzahnte und voneinander unabhängige Sequenzen zwischen Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen. Übergänge können entweder in gewöhnliche Trajekte überleiten oder auch radikale Wechsel bedeuten. Solche Wendepunkte unterbrechen normale Verlaufsmuster. In der Mathematik ist ein Wendepunkt das Maximum oder Minimum einer stetigen Funktion x. Es handelt sich dabei um jenen Punkt, bei dem das Vorzeichen des Steigungskoeffizienten wechselt. Das bedeutet, dass ein Wendepunkt mit einem sichtbaren Richtungswechsel einhergeht. Allerdings ist ein Wendepunkt nicht einfach über mathematische Algorithmen identifizierbar, indem man die Vergangenheit mit der Gegenwart vergleicht. Wendepunkte können auch versteckt und weniger ausgeprägt auftreten, indem im Kurvenverlauf Bögen enthalten sind. Solch eine Wende innerhalb des Verlaufs erscheint außerhalb ihres Start- und Endpunktes als relativ geradlinig. Insofern muss ein Vorzeichenwechsel nicht unbedingt auftreten.

Das Konzept der Wendepunkte erschließt sich laut Abbott auch, wenn man die zeitbezogene Realität statt „stetig“ eher „diskret bzw. kategorial“ auffasst. Abbott vergleicht soziale Prozesse dieser Art mit Markow-Ketten, bei denen ein Prozess zwischen verschiedenen Zuständen hin- und herspringt, wobei jeder Sprung von der letztne Verortung in einem Zustand abhängt. In diesen Markow-Ketten erster Ordnung ist die Zukunft eines Ereignisses oder Systems nur vom aktuellen Zustand abhängig und nicht von weiteren vergangenen. In einer Übergangsmatrix des k-ten Übergangs (Vgl. Tabelle 1: Übergangsmatrix einer Markow-Kette erster Ordnung) wird in den Zeilen der aktuelle Zustand x_i angegeben (z.B. in Ausbildung, Schulabbruch, zweiter Bildungsweg). In den Spalten stehen die gleichen Zustände für den nächsten Übergang. In den Zellen werden die Übergangswahrscheinlichkeiten für das Verbleiben im Zustand x_i bzw. für das Übergehen in einen anderen Zustand abgetragen. In der Hauptdiagonale ist folglich die Wahrscheinlichkeit dafür abzulesen, dass kein Zustandswechsel eintritt.

Tabelle 1: Übergangsmatrix einer Markow-Kette erster Ordnung

k \ $k+1$	x_1	x_2	x_3	Total
x_1	p_{11}	p_{12}	p_{13}	100%
x_2	p_{21}	p_{22}	p_{23}	100%
x_3	p_{31}	p_{32}	p_{33}	100%

Angenommen, die Wahrscheinlichkeiten für Wertepaare auf der Hauptdiagonale sind sehr hoch (z.B. 95%), dann wird in den nachfolgenden Übergängen dieses Wertepaar reproduziert, d.h. der Zustand wird nicht gewechselt. Bei einer so hohen Wahrscheinlichkeit ist mit einer sehr langen Kette dieser Form zu rechnen. Mit einer fünfprozentigen Wahrscheinlichkeit liegt das nachfolgende Ereignis außerhalb dieser Diagonale. Solche Ereignisse sind bei Abbott Wendepunkte, die relativ selten auftreten. In der stetigen Formulierung von Wendepunkten treten diese als glatte Trennungen auf. In der diskreten Formulierung sind Wendepunkte eher abrupt. Sie bewegen den Akteur zwischen verschiedenen Zuständen hin und her (ebd.: 92).

Wendepunkte sind „geschehene“ bzw. „vergangene“ „narrative Ereignisse“, die einflussreich für den nachfolgend auftretenden Prozess sind. Narrative Ereignisse können nachträglich als Wendepunkte erkannt werden, indem die Prozesse, die sich aus ihnen ergeben, beobachtet werden. Eine weitere Eigenschaft von Wendepunkten ist ihre Dauer. Sie vollziehen sich relativ kurz im Vergleich zu den sie umgebenden Trajekten. Abbott geht davon aus, das Trajekte „träge Teilverläufe“ sind, sodass ein Wendepunkt nicht unmittelbar die Richtung eines Prozesses verändert, d.h. beim Beginn eines Wendepunktes (z.B. bei einer Übergangsentscheidung) ist nicht augenblicklich klar, ob ein Richtungswechsel eingeleitet wird (ebd.: 96). Wendepunkte treten besonders dann auf bzw. beginnen, „wenn sich die verzahnten und stabilen Netzwerke von Beziehungen auflösen und der normale ständige Wandel des sozialen Lebens einsetzt“. Durch das Handeln von Personen können sich manche dieser netzwerkartigen Strukturen auflösen und manche bleiben erhalten (z.B. bei betrieblichen Kündigungen oder durch Bonuszahlung an Mitarbeiter). Von Zeit zu Zeit können mehrere lokale (stabile) Strukturen, die einer höheren unterstehen, simultan getrennt werden, sodass ihre Reproduktion verhindert wird. Dabei kann durch einzelne Akteure ein kleiner Wendepunkt ausgelöst werden, indem sie die strukturkonstituierenden Teile neu zusammensetzen. Verbindet sich dieser kleine Wendepunkt mit anderen, kann eine neue „Masterstruktur“ entstehen (ebd.: 98f). Abbott sagt an dieser Stelle, „es liege einfach in der Natur der Strukturen“, die die Möglichkeit eines plötzli-

chen Wandels einstiger Stabilität beherbergen. In Wirklichkeit seien diese Strukturen nämlich sehr instabil (ebd.: 100).

2.1.3 „Bremen Life-Course Approach"

Der 1988 eingerichtete und bis 2001 arbeitende Sonderforschungsbereich 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf" an der Universität Bremen beschäftigte sich umfassend mit der Untersuchung von Übergangsdynamiken im Lebenslauf im Schnittpunkt von individuellen Handlungsstrategien und institutionellen Regulierungsmechanismen (Universität Bremen, SFB 186 2002). Die Bremer Lebenslaufsoziologen betonen die Rolle historischer Prozesse für west- und ostdeutsche Lebensläufe, wobei insbesondere auf den Einfluss von Erwerbstätigkeit ein wichtiger Fokus gelegt wurde. Eine zentrale These lautet, dass politische und wirtschaftliche Veränderungen die Regulierung im Lebenslauf reduziert haben (Marshall und Mueller 2003). Als bedeutsame Prozesse für veränderte Lebenslaufmuster und -entwürfe werden die Arbeitsmarktderegulierung, kulturelle Modernisierung und veränderte Orientierungen im Arbeits- und Familienleben hervorgehoben (Heinz 1997). Diese Trends haben nicht nur traditionelle Verbindungen zwischen Bildung, Arbeit und Familie destabilisiert, sondern auch Übergänge verkompliziert. Individuen müssen heute stärker Risiken für die Strukturierung von Biografien berücksichtigen.

Der Bremer Ansatz arbeitet mit der Annahme, dass sich Variationen in Lebenslaufmustern in Bezug auf Statuspassagen[2] entwickeln und ausgehandelt werden, die Lebensbereiche und -stadien miteinander verbinden. In modernen Gesellschaften haben Individuen mehr Optionen zur Gestaltung von Wegen und Zeitplänen in ihrem Lebenslauf und sind zugleich stärker verantwortlich für die Ergebnisse ihrer Entscheidungen. Während in vormodernen Gesellschaften verschiedene *rites of passages* relativ manifeste Übergangsregime und stabile Lebensläufe herausvorgebracht haben, geben die formalisierten Riten des Statuswechsels heutzutage weniger einen vordefinierten Status vor, sodass beispielsweise Schulabsolventen individuelle Pfade zum Erwachsenendasein beschreiten müssen (Heinz 1996). Insgesamt sind die Lebensläufe, die sich aus Interaktionen zwischen Individuen und Institutionen entwickeln, weniger uniform und vorhersagbar. Obwohl Statuspassagen heute stärker durch individuelles Aushandeln zwischen sozialen Netzwerken und institutionellen *gate keepern* geprägt sind,

2 Statuspassagen sind mit dem Konzept des Übergangs verwandt, indem sie gleichermaßen auf Statuswechsel im Lebensverlauf hinweisen. „Statuspassagen" sind terminologisch strukturfunktionalistisch geprägt, der Begriff des „Übergangs" hat eine neutralere Konnotation (Sackmann und Wingens 2001: 23).

sind Biografien jedoch nicht von Sozialstruktur unabhängig geworden: Heinz betont, dass Chancen der sozialen Mobilität und individuelles Timing im Lebenslauf nach wie vor von sozialen Ungleichheiten gekennzeichnet sind.

Die Abhängigkeit der Lebensläufe u.a. von Arbeitsmarktentwicklungen führt dazu, dass Individuen in höherem Maß neue Konflikte und Risiken erfahren, die zu einer Reihe von neuen, kompensatorischen und unregelmäßigen Statuspassagen führen. Diese kombinieren traditionelle Normen, auf das Individuum bezogene Werte und vergrößerte Handlungsmöglichkeiten. Bei der Entscheidung für eine Statuspassage treten Unsicherheiten über ihre langfristigen Konsequenzen auf, durch die es für die Akteure erforderlich wird, ihre Biografien neu zu ordnen. Zwar handelt es sich historisch gesehen hierbei nicht um gänzlich neuartige Erfordernisse, allerdings wächst die Bedeutung von Orientierungen im Lebenslauf, die es erlauben, auf Diskontinuitäten flexibel zu reagieren (Heinz 1997).

Der von Glaser und Strauss entwickelte und von der Bremer Forschungsgruppe angenommene Begriff der Statuspassage trägt makro-sozialen Entwicklungen Rechnung, die zu weniger standardisierten Lebensläufen geführt haben und berücksichtigt gleichzeitig, dass institutionelle Richtlinien der Strukturierung von Lebensläufen existent geblieben sind. Übergänge sind daher eine Verbindung vom Wirken von Institutionen und Akteuren. Beide definieren Zeitabläufe und markieren zeitlich Einstiege und Ausstiege in Status (ebd.: 58). Heinz klassifiziert Statuspassagen auf vier Dimensionen. Auf der ersten Dimension werden Übergänge anhand von Kontrolle über Beginn, Ende und (zeitliche) Gestaltung des Übergangs unterschieden. Die zweite Dimension zeichnet sich durch das Bewusstsein aus, dass Übergange stattfinden. Der Akteur ist sich im Klaren darüber, welche Regelungen, Abläufe und Ergebnisse mit dem Übergang einhergehen. Bei wenig Wissen über diese Faktoren können Übergangsentscheidungen zu unerwünschten Konsequenzen führen. Die dritte Dimension beschreibt Übergänge anhand ihrer Konkurrenz zueinander. So steht ein Hochschulstudium in Konkurrenz zu einer beruflichen Ausbildung im dualen Ausbildungssystem. Auf der letzten Dimension sind Reversibilität und Wiederholbarkeit von Übergängen angesiedelt. Zwar kann der Übergang selbst nicht rückgängig gemacht werden, da die Zeit nur in eine Richtung durchlaufen werden kann, jedoch können einige Folgen des Übergangs korrigiert werden (Sackmann und Wingens 2001: 26f). Sackmann und Wingens schlagen daher vor, „Reversibilität“ durch den Begriff „Richtungswechsel“ zu ersetzen. Auf jeder Ebene können Statuspassagen im Grad ihrer Strukturierung und der Möglichkeit für individuelle Einflussnahme (*agency*) unterschieden werden. Die Grade variieren auf einem kontinuierlichen Niveau. *Agency* bzw. der *biographical actor* dominiert die Statuspassage, wenn institutionelle Kontrolle gering, Kontextbewusstsein hoch,

Statusinterdependenz niedrig und Reversibilität hoch sind. Der Einfluss von Sozialstruktur und institutionellen Strukturen auf Statuspassagen überwiegt, wenn institutionelle Kontrolle hoch, Kontextbewusstsein gering, Konkurrenz von Status groß und die Möglichkeit für Richtungswechsel niedrig sind.

Der theoretische Ansatz der Bremer Lebenslaufsoziologen um den Sfb 186 weist eine gewisse Nähe zu Giddens Theorie der Strukturation (Giddens 1984) auf. Den Ansatz zeichnen Vermittlungen zwischen *agency* und *structure* aus, bei der individuelle Handlungsstrategien und institutionelle Steuerungen interagieren. Dies äußert sich z.B. darin, dass Erwerbsverläufe als „verhandelte Karrieren" (Heinz 2003) diskutiert werden. Giddens Annahmen zum Lebenslauf rekurrieren auf Hägerstrands Konzept der Zeitgeographie (1975). Den Ausgangspunkt bildet das Postulat, dass sich Akteure innerhalb von Interaktionskontexten positionieren. Interaktionskontexte weisen eine Raum-Zeit-Gebundenheit auf, die auch Lebenszyklen bzw. Lebensläufe innehaben. Der Mensch bzw. der menschliche Körper besitzt die Möglichkeit, Pfade zu beschreiten, um biografische Projekte zu gestalten und zu konstruieren (Giddens 1984: 111). Unter Gestaltung versteht Giddens u.a. Bewegungen im Verlauf, die als Übergänge aufgefasst werden können. Die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten bzw. das Verhalten in Raum und Zeit sind durch Restriktionen körperlicher und kontextueller Art beschränkt. Zur Realisierung bzw. zur Überwindung von Hindernissen bei der Ausgestaltung der Projekte nutzen Akteure begrenzte Ressourcen in Raum und Zeit. Giddens Ansatz unterstreicht die Ermöglichung von Handlung durch (strukturelle) Restriktionen. Die Schule ist beispielsweise eine Station, in der Pfade von Individuen konvergieren, weil diese Institution eine Örtlichkeit ist, die es Individuen ermöglicht, dort zusammenzutreffen. Sie ist eine soziale Organisation, die innerhalb geschlossener physischer Grenzen operiert und von den alltäglichen Interaktionen außerhalb abgetrennt ist. Schulen sind durch präzise zeitliche Regularien („*economy of time*", ebd.: 135) und Verhandlungsmöglichkeiten innerhalb der institutionellen zeitlichen Rahmen zwischen Schülern und Lehrern charakterisiert.

2.2 Gestalten von Bildungsverläufen

Im nächsten Abschnitt soll erarbeitet werden, zu welchen Annahmen die betrachteten Lebenslauftheorien bei Fragen der Form von Verläufen im Allgemeinen und von Bildungsverläufen im Besonderen gelangen. Eine erste Annahme, die stark mit dem Institutionalisierungstheorem verbunden ist, betont die Linearität in (Normal-)Verläufen. Normierte Übergangspunkte ebnen Ein- und Austritte in Laufbahnen, die durch institutionelle Systeme (z.B. Bildungssysteme) vorstruk-

turiert sind. Eine zweite Perspektive berücksichtigt historische Strukturen, die Ereignisse produzieren, die für Verläufe ganzer Kohorten prägend sein können. Ein dritter Ansatz konzipiert Verlaufsformen und -gestalten offener und operiert stärker mit Begriffen des Wendepunktes und Richtungswechsels. Vorzeitige Bildungsgangabgänge und nachträgliche Bildungsentscheidungen sowie die sich aus diesen Übergängen ergebenden nachfolgenden Verlaufsformen können unter diesem Ansatz subsummiert werden.

2.2.1 Lineare „Normalverläufe“

Im Sinne des Institutionalisierungspostulats sind Gesamt- und Teilverläufe relativ linear charakterisiert, wobei Untergliederungen zu zeitlich relativ festen Momenten erfolgen. Die Linearitätsannahme geht mit der Vorstellung einer linearen Struktur von Zeit einher, die sich in der Moderne etabliert hat. Sie schlägt sich auch in Kohlis Begriffen der Verzeitlichung und Chronologisierung nieder, die den Ablauf von Zeit betonen. Im Lebenslauf existieren den Verlauf gliedernde Altersmarken, die durch den Ablauf der Lebenszeit (Altern) erreicht werden. Die Gliederungspunkte sind mit klaren und teilweise institutionalisierten Regeln verbunden, die u.a. altersspezifische Übergangsnormen sein können und auf die Bewältigung von Statuspassagen abzielen. Dabei kommt es zu einer Zunahme von „Normalverläufen“, bei der bestimmte Sequenzen dominierend auftreten. Andere „abweichende“ Verläufe werden zurückgedrängt (Kohli 1988). Die lineare Zeitvorstellung löst die Auffassung von einem Lebenszyklus ab, der noch nicht der modernen Linearität folgt, sondern sich eher in einer Bewegung aus Vergehen und Wiederkehren zeigt (Burkart 2008: 7f). Allerdings konzentriert sich diese Bewegung weniger auf den Beginn und das Ende des Lebens, sondern eher auf kollektiv abfolgende Lebensphasen und -ereignisse (Wohlrab-Sahr 1999: 322). Die Vorstellung eines Lebenslaufs, der mit der Geburt beginnt und sich über Stationen eines Entwicklungsprozesses fortsetzt und mit dem Tod endet, ist ein neueres Konzept in westlichen Gesellschaften (Hogan 1989).

Der Bildungsverlauf wird bei Kohli als Vorbereitungsphase bezeichnet, bei der der Erwerb von Qualifikation für das nachfolgende Erwerbsleben im Vordergrund steht. Lineare Bildungsverläufe werden vor allem durch das Bildungssystem begünstigt, das zahlreiche institutionelle Vorkehrungen entwickelt hat, um Risiken und Ungewissheiten an den Übergängen bzw. Nicht-Linearität im Verlauf zu mindern. Zu solchen Instrumenten zählen die Strukturierung von Zeithorizonten der Schüler, altersnormierte Zeitpunkte des Schuleintritts und -austritts sowie die zeitlich festgelegte Reihenfolge von Schulstufen. Die Vorkehrungen sind institutionalisiert und strukturieren Übergänge im Bildungsverlauf für eine

große Schülerpopulation. Aufgrund dieser Uniformität können „normale“ Bildungsverläufe von „abweichenden“ Verläufen unterschieden werden, die nicht der vorstrukturierten Abfolge entsprechen. Die lineare Form des Bildungsverlaufs weist eine Besonderheit auf: die Bildungsgänge der Sekundarstufe sind in Deutschland hierarchisch organisiert, d.h. es ist möglich, den nächsthöheren oder -niedrigeren Bildungsgang von der aktuellen Position aus anzugeben. Das Bildungswesen weist dahingehend eine linear-*aufsteigende* Ordnung auf (Cortina und Trommer 2003: 348f). Bei der Modellierung von Bildungsverläufen wird in der Literatur oft auf das Sequenzmodell von Mare (1980, 1981) zurückgegriffen. Der Bildungsverlauf wird als eine Sequenz von Entscheidungen zur Fortführung der Schule verstanden, wobei „Sequenz“ eine Bewegung im Lebenslauf meint, die mindestens zwei Übergänge zwischen Status aufweist (Sackmann und Wingens 2003: 96). Die Bildungsentscheidungen werden an sogenannten „Knoten“ getroffen. Knoten sind Stationen oder Einschnitte, sie unterbrechen die Kontinuität der Entwicklung und konstituieren einen Zeithorizont (Kruse 2000: 96). Im Bildungsverlauf sind solche Knoten für gewöhnlich die durch das Bildungssystem strukturierten Zeitpunkte am Beginn bzw. Ende eines Ausbildungsweges. In seiner Studie zerlegt Mare den formalen Schulerfolg in eine Serie von Bildungsübergängen. Er analysiert die aufeinanderfolgenden Übergänge in der Elementarstufe, High School, College und Graduiertenausbildung (Mare 1980: 295f).[3]

2.2.2 Kohortenspezifische Verläufe

Einige Ereignisse in der sozial-historischen Zeit sind nicht nur für einzelne Personen verlaufsprägend, sondern für ganze Aggregate von Individuen. Sie können einflussreich genug sein, um zu einer Ungleichheit von Verläufen zwischen Angehörigen verschiedener Kohorten zu führen. Ein wichtiger kohortentheoretischer Ansatz stammt von Ryder (1965). Laut Ryder erleben Kohorten das gleiche Ereignis innerhalb eines gleichen Zeitintervalls. Ein kohortendefinierendes Ereignis ist die Geburt. Für Kohorten ist eine distinkte Zusammensetzung und Charakteristik kennzeichnend, die die Bedingungen ihrer einzigartigen Herkunft und Geschichte widerspiegeln. Interkohortenspezifische

3 Große inhaltliche Bedeutung für die Konzeption des Bildungsverlaufs gewinnt das Modell durch die Annahme, dass die Fortführungswahrscheinlichkeiten von einander (asymptotisch) unabhängig sind und somit separat an jedem Übergangszeitpunkt geschätzt werden können. Eine Prämisse ist dabei, dass der vorherige Übergang erfolgreich bewältigt wurde. In einem späteren Aufsatz (Mare 1981) wird das Modell auf Übergänge von Schulklasse zu Schulklasse angewendet, wodurch es weniger stark auf Knotenpunkte fixiert ist.

Unterschiede sind nicht nur auf den historischen Zeitpunkt der Geburt festgelegt, sondern auch auf Statuswechsel zu bestimmten Altersstadien. Der Zeitpunkt, zu dem eine Person beispielsweise ihre schulische Ausbildung beendet, ist an altersspezifische Übergangsnormen gekoppelt. Gleichzeitig führen Veränderungen in der historischen Zeit zu distinkten Kohorteneigenschaften und -verhalten. Das bedeutet, dass bestimmte Kohorten auf gewisse Strukturen in der historischen Zeit treffen, die jeweils prägend für ihre weiteren Lebensläufe werden. Nicht nur die altersspezifische Exposition mit einem bedeutenden (institutionellen) Übergang, der in einen historischen Kontext eingebettet ist, kann Kohorten differenzieren. Auch das Erleben eines Ereignisses bzw. von sozialem Wandel, an dem sich die Partizipation altersspezifisch unterscheidet, kann differenzierend wirken. Alle Personen, die zu diesem Zeitpunkt am Leben sind, erfahren das Ereignis, aber reagieren entsprechend ihres zum Zeitpunkt erreichten Alters unterschiedlich darauf. Zentral ist bei Ryder nicht nur die Erfahrung und das Bewusstsein von sozialem Wandel, sondern auch, dass von diesem Wandel eine Gelegenheitsstruktur ausgeht, die in den Kohorten zu charakteristischen Handlungen und Entscheidungen führt. Auch Elder (1991) thematisiert, dass der historische Einfluss auf kohortenspezifische Lebenslaufmuster im Sinne von temporalen Gelegenheitsstrukturen gedacht werden muss.

In modernen Gesellschaften erzeugen laut Ryder (1965: 851) insbesondere technologische Innovationen kontinuierlich solche Gelegenheitsstrukturen. Innovationen durchdringen die sozialen Strukturen und zwingen sie zu Anpassung, indem Gesellschaften sie akzeptieren und institutionalisieren. Für die Jüngeren in der Gesellschaft wird durch den technologischen Wandel die technologische Vergangenheit irrelevant. Der Einfluss dieses Wandels ist altersspezifisch stratifiziert und ist vor allem für diejenigen in der Bevölkerung bedeutsam, die dabei sind, Entscheidungen mit langen Zeithorizonten zu treffen. Technologischer Fortschritt wird in der Regel allerdings nicht dadurch erreicht, dass ältere Kohorten neu ausgebildet werden, sondern indem jüngere Kohorten rekrutiert werden. Das Alter eines Industriezweigs scheint daher mit dem Alter der Arbeiter zu korrelieren. Neue Arbeitskräfte strömen oft in junge und wachsende Industrien. Als Beispiel für den sich durch Kohorten vollziehenden Wandel der Berufsstruktur nennt Sackmann (1998) die abnehmende Beschäftigungszahl in Handwerksberufen. Diese werden nicht mehr von Jüngeren gewählt, weil jene eher neue Berufe wählen, sodass ein „Veralten“ von Berufen stattfindet.

In der Lebenslaufforschung wird auch das Auftreten von bedeutenden Ereignissen während „sensibler Phasen“ im Lebenslauf diskutiert, die zu lebenslaufspezifischen Kohortenunterschieden führen können (Sackmann und Wingens 2001). Aufgrund der institutionellen Gliederung des deutschen Bildungswesens gibt es in der Bildungskarriere vermutlich sensible und weniger sensible Phasen,

in denen verschiedene Geburtskohorten von historisch jeweils aktuellen Einflüssen unterschiedlich betroffen sind. Zu den sensiblen Phasen zählen die Zeiten des Übertritts in eine weiterführende Schule oder die Zeiten, in denen nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule die Aufnahme einer Berufsausbildung oder eines Studiums erfolgt (Blossfeld 1988: 46). Diese Phasen sind meist zeitlich eng begrenzt und die dort getroffenen Entscheidungen sind normalerweise für mehrere Jahre bindend. Weniger sensible Phasen sind durch Perioden gekennzeichnet, in denen man sich zwischen diesen verschiedenen Orientierungszeiten bereits für oder gegen bestimmte Bildungsmaßnahmen entschieden hat. Insofern erzeugen Bildungssysteme gewisse „Eigengesetzlichkeiten" von Bildungsverläufen: biografische Weichenstellungen können nicht beliebig getroffen werden, sind schwierig zu revidieren oder auf spätere Zeitpunkte verschiebbar. Die historisch jeweils aktuellen Strukturbedingungen, die die phasengebundenen Bildungschancen von Geburtskohorten beeinflussen, prägen „Bildungsschicksale" von verschiedenen Kohorten relativ dauerhaft.

2.2.3 Verläufe mit Richtungswechseln

Die Biografien der Menschen sind keine „hoffnungsvollen" Kopien eines Masterverlaufs (Heinz 1996: 57), sondern zeichnen sich erheblich durch die Einflussnahme der Akteure aus. Im Fortschreiten des Bildungsverlaufs erlangen Bildungsaspiranten wechselnd Kontrollgewinne und -verluste über ihre Verläufe. Übergänge beim Ein- und Austritt in bzw. aus der Schule sind z.B. stark standardisiert und entziehen sich weitestgehend individueller Kontrolle. Strukturell kann die Linearität von Bildungsverläufen durch Diskontinuitäten oder Richtungswechsel durchbrochen werden, indem *gatekeeper* Akteuren Trajekte zuweisen (Heinz 1992), die eine individuelle Einflussnahme begrenzen. Instanzen des Bildungssystems (Landesschulrecht, Lehrer, Versetzungsordnungen usw.) können Bildungsadressaten unter gewissen Umständen bestimmte Übergänge auferlegen. Wenn beispielsweise aufgrund individueller Defizite ein Vorbeikommen an den *gatekeepern* nicht zu bewerkstelligen ist, kann es geschehen, dass zum Fortsetzen des Verlaufs in statusniedrigere Positionen überzugehen ist (Walther und Stauber 2007: 23). Diese Übergänge können größere und kleinere Brüche in der Bildungskarriere darstellen, weil Verlaufsrichtungen gewechselt werden müssen. In vielen Bundesländern wird ein Abstieg in die nächst-niedrigere Schulform zwingend, wenn eine Klasse zweimalig wiederholt werden müsste. Im Fall linear-aufsteigender Bildungsgänge ergibt sich Nicht-Linearität durch einen schulartbezogenen Richtungswechsel, der sich als eine Abweichung im vertikalen Verlauf abbildet.

Was als Diskontinuität oder Abweichung von Normalitätsentwürfen von Lebensläufen verstanden werden kann, hängt laut Hoerning (1978) davon ab, was eine mit Macht ausgestattete Partei oder Person als Normalitätsentwurf definiert und inwieweit sie Abweichungen negativ oder positiv sanktioniert. Bestimmte Statuspassagen können zu solchen Abweichungen führen, die eine Modifizierung oder gesamte Umstrukturierung im Lebenslauf auslösen und mehr oder weniger stark auch andere Lebensbereiche berühren. Gemäß Hoerning kann auch der Besuch des Zweiten Bildungsweges Prozesse der Umorientierung einleiten. Es handelt sich hierbei um intendierte Handlungsweisen mit dem Ziel der Selbststabilisierung. Übergänge in weitere Bildung sind hier Ausdruck von *human agency*. Analog zu Elder (1985) beschreibt Hoerning, dass die individuelle Erfahrung und das Wissen um biografische Alternativen, die Wendepunkte einleiten können, Prämissen sind, die den Eintritt in diese Statuspassage bedingen.

Inwieweit Richtungswechsel im Bildungsverlauf eigenständige Entscheidungen oder institutionell reguliert sind, ist nicht immer klar auszumachen. Die institutionelle Zuweisung von Verläufen kann im Verborgenen stattfinden oder von Personen als Ergebnis autonomer Handlungen interpretiert werden (Leisering und Schumann 2003). Wenn Schüler von der Schule ohne Abschluss ab- und in das Übergangssystem übergehen, wird ihnen neben den Ausbildungsvorbereitungsklassen auch die Möglichkeit eröffnet, den Abschluss nachzuholen. Diejenigen, die eventuell den Abschluss erwerben, glauben, dass sie hiermit eine Chance für eine Ausbildungsstelle erhalten. Tatsächlich gelingt nur einer Minderheit der Übergang in das duale Ausbildungssystem. Vom Berufsbildungssystem aus gesehen sind Vorbereitungsklassen Maßnahmen, die Jugendarbeitslosigkeit reduzieren sollen. Aus der Perspektive der Individuen sind sie ein wichtiger Schritt in die Berufskarriere. Laut Leisering und Schuhmann neigen Heranwachsende jedoch dazu, persönliche Entwicklungen optimistisch zu interpretieren, indem sie institutionelle Steuerungen als selbstgemachten Erfolg interpretieren.

2.3 Strukturwandel

Vor allem seit den 1970er Jahren zeigen Lebensläufe in ihrer Gestalt und ihren Mustern erhebliche Veränderungen auf. Bis in die 1960er Jahre sind Lebensläufe durch eine Institutionalisierung gekennzeichnet, die sich dann in Prozesse von Deinstitutionalisierung umkehren (Kohli 1988). Bildungs- und Erwerbsverläufe weisen insbesondere an der Schnittstelle zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem eine größere Differenzierung auf. Wie sozialer Wandel im Bildungs- und Erwerbssystem diese Differenzierung von Übergangsmustern bedingt, wird im Abschnitt 2.3.1 erläutert.

In jüngster Zeit mehren sich Beobachtungen, dass die charakteristischen, „individualisierten“ Übergänge in destandardisierten Verläufen durch institutionelle Steuerungen „normalisiert“ bzw. standardisiert werden. Diese Restandardisierung trägt langfristig dazu bei, dass einstige Abweichungen von den „Normalverläufen“ in Zukunft als „normale“ Verläufe reinterpretiert werden können. Das Verhältnis beider Prozesse zueinander wird in Abschnitt 2.3.2 dargelegt.

2.3.1 Destandardisierung

Die These, dass die Lebensläufe in postindustriellen Gesellschaften weniger kollektiv determiniert, schwieriger vorhersagbar, weniger geordnet, flexibler und individualisierter geworden sind, ist zu einer der am weitesten akzeptierten Auffassungen in modernen Gesellschaften geworden (Brückner und Mayer 2005). In den 1970er und frühen 1980er Jahren herrschte das Bild vor, wonach „moderne“ Lebensläufe zunächst stärker institutionalisiert, linear und universell geordnet sind. In den späten 1980er Jahren stieg die Zahl von Einwänden gegen diese Standardisierungsthese. Damit ist gemeint, dass gewisse Status im Lebenslauf sowie Ereignisse und Sequenzen von einem kleiner werdenden Teil der Bevölkerung durch- und erlebt werden. Ihr Timing variiert und ist weniger auf eine enge Alterspanne begrenzt. Die Verweildauer in den Status streut ebenfalls zusehends unterschiedlich. Empirisch gesehen kann eine Destandardisierung insbesondere bei den Mustern der Schule-Beruf-Übergänge festgestellt werden: neben den „klaren“ Übergängen stehen auch zunehmend „unscharfe“ Übergänge, für die ein Hin- und Zurück zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt charakteristisch ist.

Dass Richtungswechsel und Diskontinuitäten, die die Gestalt von Verläufen im Zuge des sozialen Wandels verändern, besonders am institutionalisierten Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem beobachtet werden können, wurde bei Sackmann und Wingens (2003) beschrieben. Den Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass der andauernde und beschleunigte Prozess des sozialen Wandels durch Veränderungen und Reorganisationen in den gesellschaftlich institutionalisierten Normenbeständen und Normeninhalten gekennzeichnet ist. Der Umgang mit diesem normativen sozialen Wandel erzeugt neue Rollen und institutionalisiert multiple Status und Rollen, die von Rollenkonflikten und konfligierenden Erwartungen begleitet werden. Auf der Mikroebene produzieren die neuen und die kombinierten Status Möglichkeiten für alternative biografische Pläne und Offenheit für Zukunftspläne. So wird erwartet, dass sich bei den sogenannten Schule-Beruf-Übergängen, die eine Sequenzierung vom Schul-/Ausbildungs- und Erwerbssystem darstellen, Differenzierungsmuster

ergeben. Die Sequenzen können in fünf (Sackmann und Wingens 2001) bzw. sechs (Sackmann und Wingens 2003) Idealtypen zusammengefasst werden. In der älteren Fassung der Typologie lauten die Bezeichnungen *Zwischenstatus* (*Interruption*), *Wechselstatus* (*Change*), *Brückenstatus* (*Bridge*), *Folgestatus* (*Fusion*) und *Statusbruch* (*Rupture*). In der neueren Fassung kommt der Sequenztypus *Return* hinzu. Der Typus *rupture* markiert einen einzigen Übergang von der Schule in den Beruf (Tabelle 2). Wie Sackmann und Wingens (2003: 101) anführen, folgt heutzutage auf diesen Übergang oft eine Rückkehr in die Schule, die das Ziel hat, Humankapitalbestände zu erhöhen. Dies repräsentiert der Typus *interruption*, bei dem der Ausgangs- und Endzustand identisch sind, aber durch einen zwischenzeitlichen Zustandswechsel (hier: eine Schulepisode) durchbrochen wird. Im Gegensatz dazu kann dem ersten Schule-Beruf-Übergang auch ein Übergang in eine Form von Nicht-Erwerbstätigkeit bzw. Inaktivität folgen. Solche Übergänge in drei verschiedene Zustände sind im Typ *change* subsummiert. Der *Brückenstatus* beinhaltet einen Mischzustand aus dem Anfangs- und Endzustand und drückt sich in Deutschland exemplarisch durch den Übergang von der Schule in das (duale) Berufsausbildungssystem aus, dem der spätere Übergang ins Erwerbssystem folgt. Übergänge nach der Berufsausbildung zurück in das Bildungssystem beschreibt der Typus *return*. Dort sind Ausgangs- und Endzustand identisch, dazwischen liegt aber eine Mischepisode aus beiden. Die Übergangsfolge Schule, Arbeit und Berufsausbildung bzw. Hochschule wird als *fusion*-Typus bezeichnet. Hier steht die Mischepisode nicht wie beim Brückenstatus in der Mitte, sondern ist der Endzustand.

Tabelle 2: Theoretische Sequenztypen der Schule-Beruf-Übergänge

Sequenztyp		**Schule-Beruf-Übergang**
Statusbruch (*rupture*)	$A \rightarrow B$	Schule → Beruf
Zwischenstatus (*interruption*)	$A \rightarrow B \rightarrow A$	Schule → Beruf → Schule
Wechselstatus (*change*)	$A \rightarrow B \rightarrow C$	Schule → Beruf → Nicht-Erwerbstätigkeit/ Erwerbslosigkeit
Brückenstatus (*bridge*)	$A \rightarrow AB \rightarrow B$	Schule → Berufsausbildung → Erwerbstätigkeit
Folgestatus (*fusion*)	$A \rightarrow B \rightarrow AB$	Schule → Erwerbstätigkeit → Berufsausbildung
return	$A \rightarrow AB \rightarrow A$	Schule → Berufsausbildung → Schule

Eine Ursache für die Differenzierung der Übergangsmuster kann in Prozessen gesehen werden, die die Qualifikationsstruktur infolge expansiver Bildungspolitik verändert haben. Die Bildungsexpansion ist einerseits mit wachsender Professionalisierung der Beschäftigungsstruktur verbunden, andererseits reflektiert sie

Veränderungen im Verhalten in Bezug auf Bildungsinvestitionen der Individuen (Buchmann 1989). Die Professionalisierung zeigt sich in einer vergrößerten staatlichen Einflussnahme bei der Erlangung von beruflichen Status, weil der Zugang zu Positionen in der Beschäftigungsstruktur an formale Bildungszertifikate gekoppelt ist (Collins 1979), die im staatlichen (Aus-)Bildungssystem erworben werden. Schule und Arbeitsmarkt sind dahingehend eng miteinander verknüpft: beruflicher Erfolg ist stärker an schulische Leistung geknüpft. Marktprinzipien, die die Allokation von beruflichen und sozialen Status steuern, werden durch bürokratisch definierte Regelungen für den Zugang in Beschäftigungspositionen ersetzt. Daraus folgt, dass die Chancen sozialer Mobilität stärker von formalen Bildungszertifikaten abhängen. Hinzu kommt, dass besonders seit Mitte der 1960er Jahre ein Strukturwandel im Bildungswesen stattgefunden hat, der darauf abzielt, sich stärker am Fachkräftebedarf der Volkswirtschaft auszurichten. In Kombination mit demografischen und konjunkturellen Faktoren (siehe dazu noch ausführlich Kapitel 8) wurden Veränderungen im Bildungsverhalten auf der Seite der Bildungsnachfrage ausgelöst, was sich z.B. in der Anhebung der formalen Qualifikationsstruktur der Absolventen im Bildungssystem in den 1970er Jahren zeigt (Blossfeld 1983). Im Wettbewerb um knappe Positionen verändert die Bildungsnachfrageseite ihr Bildungsverhalten und investiert in höhere Bildung, um bessere Zugangschancen im Erwerbssystem zu erhalten (Buchmann 1989).

Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf die Bildungs- und Berufsverläufe der Individualebene und auf die Karrieremuster, die auf der Makroebene beobachtet werden können. Eine These lautet, dass das expandierende System von Bildungstiteln dazu beiträgt, dass erworbene Qualifikationen nicht mit den verfügbaren Beschäftigungspositionen korrespondieren, weswegen die wachsende Bildungsnachfrage auch als Inflation von Bildungstiteln bezeichnet wurde (Bourdieu 1978). Hier kann sich eine Diskrepanz zwischen Erwartungen (Aspirationen), die sich im Bildungssystem entwickeln, und dem tatsächlichen Wert von Bildungstiteln auf dem Arbeitsmarkt erzeugen. Die erwarteten Konvertierungen von Bildungstiteln in Beschäftigung werden dabei nicht unbedingt zu tatsächlichen. Die veränderten Austauschbeziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem beeinflussen nicht nur die Berechenbarkeit und Vorhersagbarkeit von Bildungs- und Beschäftigungswegen, sondern vor allem den Übergang zwischen diesen institutionellen Bereichen. Die Vorhersagbarkeit wird umso schwieriger, je stärker Bildungsausstattungen zwischen Ein- und Austritt in einen Bildungspfad entwertet werden bzw. wenn das Angebot von Bildungstiteln infolge einer Expansion steigt und nicht auf eine entsprechende Nachfrage trifft. Wenn die betroffenen Personen einen verringerten Nutzen aus Bildungszertifikaten wahrnehmen, können Korrekturen des Bildungspfades

wahrscheinlich werden, für die eine geringere Unsicherheit in den Verwertungschancen erwartet wird (Buchmann 1989: 203). Auf der Makroebene spiegelt sich die Unsicherheit in zunehmend differenzierten und expandierten Karrierewegen wider. Die erwartete „Bildungsinflation" durch Bildungsexpansion würde notwendigerweise Personen hervorbringen, die in der Sozialstruktur „falsch besetzt" werden oder die Angst davor haben, „falsch besetzt" zu werden (ebd.: 47ff)

Theoretische Analysen zur „Bildungsinflation" sind vielfach für ihre einseitige Beschreibung und Prognosefähigkeit kritisiert worden (u.a. bei Müller 1998). Collins (2000: 236ff) zeigt, dass Bildungsexpansion nicht in einer nie endenden Inflation mündet. Im Gegenteil: Bildungsexpansionen verlaufen zyklisch mit inflationären und deflationären Phasen, was in verschiedenen kulturellen Kontexten und Epochen zu beobachten ist. Die Inflation von Bildungstiteln unterliegt einer finanziellen Limitierung. Bildungskonjunktur operiert gemäß Collins im Sinne eines Keynesianischen Mechanismus: in wirtschaftlichen Aufschwungzeiten finden Ausgaben statt, um in die Zukunft zu investieren, in Abschwungphasen entlässt das Bildungssystem die Akteure nicht in den Arbeitsmarkt und leistet durch Bildung versteckt nachhaltige Transferleistungen. Reinvestitionen und versteckte Transfers sind mit erheblichen Kosten verbunden. Ab einem gewissen Punkt schneidet die Kurve der Bildungsinflation (d.h. die Menge von Bildung, die nötig ist, um Beschäftigungen mit adäquaten Vergütungen zu erhalten) die steigenden Bildungskosten. An diesen Punkten ist das Bildungssystem nicht mehr in der Lage, weiter zu expandieren. So stehen hochexpansive Schulsysteme vielfach Krisen in Bezug auf ihre organisationale Verfasstheit gegenüber. Die vielen und mannigfaltigen Bildungstitelanbieter des Bildungssystems konkurrieren in einem gesättigten Markt miteinander. In hochexpansiven Phasen haben die Schulen Schwierigkeiten, Schüler und Finanzierungen zu finden und laufen Gefahr, zu verschwinden. Insofern sollte die Prognose von immer stärker expandierenden Karrierewegen abgeschwächt werden.

Eine andere These lautet, dass die steigende Anzahl der Höherqualifizierten dazu führt, dass ein Teil von Absolventen, nämlich insbesondere die Niedrigqualifizierten, nicht mehr entsprechend ihrer formalen Qualifikation beschäftigt werden können, was die Zunahme von Diskontinuitäten im Lebenslauf durch Arbeitslosigkeitsepisoden bedingt. Die expansive Bildungspolitik verändert die Qualifikationsstruktur der ins Erwerbsleben Eintretenden und ruft im Produktionssystem Anpassungsreaktionen hervor. Geht man davon aus, dass Arbeitsteilung horizontal und vertikal differenziert ist, werden Betriebe auf das veränderte Arbeitskraftangebot mit einer veränderten Beschäftigungspolitik reagieren. Die Arbeitgeber gehen davon aus, dass im stratifizierten und selektiven Bildungssystem die Leistungsfähigkeit und Motivation unter den Absolventen aus den höheren Bildungsgängen am größten ist, sodass die Arbeitgeber keinen Grund sehen,

die Klassifikation und Selektion von Absolventen durch das Bildungssystem in Frage zu stellen (Lutz 1979). Deshalb werden die höher Qualifizierten die niedrig Qualifizierten aus den Positionen verdrängen und die Zugangsmöglichkeiten zu den Positionen zunehmend verschließen. Das formale *Upgrading* der Qualifikationsstruktur durch die Bildungsexpansion geht folglich mit einer Verschlechterung der Berufschancen der gering Qualifizierten einher (Blossfeld 1983: 202, 205).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass subjektive Umorientierungen und objektive Umsortierungen in der Bildungsstruktur seit den 1970er Jahren auf veränderte äußerliche Rahmenbedingungen im Beschäftigungssystem getroffen sind, die Diskrepanzen zwischen Bildungsverhalten und Bildungsnachfrage erzeugen und zu risikoreicheren und unsicheren Bahnen in den individuellen Lebensläufen führen (Konietzka 1998). Die Vervielfältigung von Ausbildungs- und Berufserfahrungen im Lebenslauf ist allerdings nicht allein auf vermehrte Pfade und Optionen zurückzuführen, sondern stärker auf Verdrängungsprozesse und Integrationsprobleme im Bildungs- und Erwerbssystem.

2.3.2 Restandardisierung

Im institutionalisierten Lebenslauf erzeugt sich Standardisierung vor allem dadurch, dass eine große Anzahl von Personen spezifische Status oder Ereignisse zu ähnlichen Zeitpunkten erfährt, wodurch den Statuswechseln ein universeller Charakter verliehen wird (Brückner und Mayer 2005). Dies wird durch Destandardisierungsprozesse, aber auch durch institutionelle Mechanismen durchbrochen, wodurch „ungewöhnliche" Übergänge für eine größere Anzahl von Personen zu einer häufiger auftretenden Realität werden. Gegenwärtig können jedoch Dynamiken beobachtet werden, bei denen korporative Akteure die „untypischen" Verläufe institutionalisieren und standardisieren. Analog zu Reinstitutionalisierung (Jepperson 1991: 152) repräsentiert Restandardisierung von Übergangen einen Ausstieg aus einer Form von Standardisierung und den Einstieg in eine andere, die um neue Prinzipien und Regeln herum organisiert ist. Prozesse von Destandardisierung und Restandardisierung können problemlos parallel auftreten oder aufeinanderfolgend einsetzen. Prozesse von Restandardisierung beeinflussen grundsätzlich Verständnisse standardisierter und destandardisierter Verlaufsmuster. Ein standardisierter Verlauf war möglicherweise nicht immer standardisiert bzw. de- oder „nicht-standardisierte" Verläufe können zukünftig Standardisierungen erfahren.

Eine Restandardisierung von Übergängen im Lebenslauf durch institutionelle Wirkungen ist beispielsweise in der deutschen Rentenpolitik zu beobachten

(Sackmann 2008). Die Ausbreitung der Frühverrentung durch eine Frühverrentungspolitik bis in die Mitte der 1990er Jahre hat zu einem fallenden Renteneintrittsalters geführt. Seit 1996 steigt das Renteneintrittsalter jedoch wieder an (Hoffmann 2007). Eine negative Anreizpolitik mit Rentenabschlägen bei Verrentung vor dem Regelalter hat eine Erhöhung des Renteneintrittsalters bewirkt. Das Alter 65 stellt seit 2003 den am häufigsten realisierten Verrentungstermin und dominanten Orientierungspunkt des Renteneinstiegs dar (Brussig und Wojtkowski 2007). Es ist folglich ein von einer Standardisierung begleiteter Anstieg des Renteneintrittsalters zu beobachten (Sackmann 2008: 349f).

Eine duale Berufsausbildung nach abgeschlossenem Abitur tritt zu Beginn der 1990er Jahre in den neuen Bundesländern sehr häufig auf und war im Vergleich zu den alten Bundesländern ein ungewöhnlicher Bildungsverlauf (Cortina und Trommer 2003). Parallel hat sich eine anhaltende Debatte um den fraglichen volkswirtschaftlichen Nutzen solcher Karrieremuster gebildet (Büchel und Helberger 1995). Seit Ende der 1990er Jahre gibt es allerdings auch Berufsakademien, die diese Muster in Form staatlich organisierter Ausbildung integrieren und damit standardisieren.

Ein anderes Beispiel betrifft den Übergang in die gymnasiale Oberstufe nach dem Erwerb der mittleren Reife. Blossfeld (1988) argumentiert, dass biografische Weichenstellungen im Bildungsverlauf, also insbesondere diejenigen zum Zeitpunkt des Grundschulübergangs, nicht beliebig oft getroffen werden können, schwierig zu revidieren oder kaum auf spätere Zeitpunkte verschiebbar sind. Mit der Öffnung des Bildungssystems und durch die curriculare Anpassung des Übergangs an der Schnittstelle von der Sekundarstufe I der Realschule in die Sekundarstufe II des Gymnasiums wurde schrittweise ein „neuer“ Bildungsübergang geschaffen und zugleich institutionalisiert, der auch als „aufgeschobener“ Bildungsübergang interpretiert werden kann (siehe dazu noch ausführlich Kapitel 7).

2.4 Bildungsübergänge und Entscheidungstheorie

Laut Elder sind Übergänge in Verläufen durch Entscheidungen markiert. Jeder Übergang kann in eine Abfolge kleinerer Übergänge bzw. Entscheidungspunkte aufgegliedert werden, sodass ein Individuum seinen Lebenslauf durch Entscheidungen und Nicht-Entscheidungen konstruiert (Elder 1998: 958, 978). Diese Modellierung erlaubt handlungstheoretische Analysen von Übergängen (Sackmann und Wingens 2001: 19). Nicht übersehen werden darf, dass nicht alle Übergänge zwangsläufig aus Entscheidungen resultieren, sondern auch ohne ein individuelles Zutun herbeigeführt werden können. Für die zwei betrachteten

Bildungsübergänge in dieser Arbeit kann allerdings plausibel gemacht werden, dass es sich um Entscheidungen von Bildungsaspiranten handelt (siehe dazu noch ausführlich Kapitel 6, 7 und 8).

Bildungsverläufe können ihrerseits als Ergebnis von individuellen Entscheidungen verstanden werden: Akteure entscheiden über den Besuch von Bildungseinrichtungen während ihres Lebenslaufs, bei dem die Bildungsinstitutionen Optionen für individuelle Bildungsverläufe vorgeben. Dabei wächst die Zahl von Alternativen, je differenzierter das Bildungssystem ausgestaltet ist. Allerdings beschränken die Institutionen durch ihre Restriktionen (z.B. Zugangskriterien oder Höchstdauern) die Möglichkeiten für individuelle Entscheidungen. Eine differenzierte institutionelle Struktur des Bildungssystems kann jedoch auch individuellen Wünschen stärker gerecht werden, sodass die Notwendigkeit von Umorientierungen, Abbrüchen oder Wechseln verhindert werden kann. Dennoch können die verbliebene Wahlfreiheit und „ungeplante“ Umwege im Bildungsprozess zu höchst unterschiedlichen Bildungsverläufen führen (Hillmert 2009: 219).

Rational-Choice-Theorien bieten derzeit einen stark ausgearbeiteten handlungstheoretischen Zugang zu Entscheidungen im Bildungsverlauf. Der Ansatz operiert mit Annahmen über zentrale Entscheidungsparameter und Handlungsrestriktionen. In neueren Theoriediskussionen werden zudem Probleme unterschiedlich langer Zeithorizonte von Bildungsentscheidungen thematisiert, die besonders für die beiden in dieser Arbeit in den Fokus gerückten Übergänge von Bedeutung sind.

2.4.1 Ökonomische Entscheidungsmodelle

Ein Klassiker unter den Theorien rationaler Bildungsentscheidungen ist die Humankapitaltheorie (Becker 1964; Mincer 1974), die ökonomische Modellannahmen für Problemgegenstände der Soziologie fruchtbar macht. Die Humankapitaltheorie enthält ein Entscheidungsmodell, mit dem die Fortsetzung des Bildungswegs erklärt werden kann. Das Modell besagt, dass die Erträge aus den Humankapitalinvestitionen umso höher sind, je mehr Zeit man im Bildungssystem verbracht hat. Bildungsentscheidungen werden langfristig auf ein bestimmtes Ziel hin getroffen. Allerdings wird man nur solange in Humankapital investieren, bis die marginalen Kosten die marginalen Erträge aus Bildung übersteigen. Diese Entscheidungsregel kann folgendermaßen formalisiert werden (Becker 1964: 28):

$$\sum_{t=1}^{n-1} \frac{W_t - W_{t-1}}{(1+i)^t} > W_{t-1} + C_t \tag{2.1}$$

Der linke Term gibt den Nutzen aus zusätzlicher Bildung an, der rechte Term bezeichnet die Kosten aus weiterführender Bildung. W_t ist die Rendite aus Schulbildung zum Zeitpunkt t. Jeder Zeitpunkt kann hier z.B. als ein weiteres Jahr am Gymnasium verstanden werden. Wenn man statt der Fortführung des Gymnasiums ein Jahr zuvor den Abgang und gleichermaßen den Eintritt in den Arbeitsmarkt gewählt hätte, wäre dem Akteur ein gewisser Nutzen aus Erwerbseinkünften entstanden. Diese entgangenen Erträge bzw. Opportunitätskosten (W_{t-1}) werden von der gegenwärtigen Rendite abgezogen ($W_t - W_{t-1}$). Der Nutzen aus fortgeführter Bildung in der Periode t wird außerdem diskontiert, da anzunehmen ist, dass ab einem gewissen Zeitpunkt der zusätzliche Nutzen aus Bildung nicht weiter steigt. Die Diskontrate $(1+i)^t$ hat eine konkave Verlaufsform. Neben den Opportunitätskosten ergeben sich auch direkte Kosten aus Schulbildung, die im rechten Term mit C bezeichnet sind. Entsprechend der Präferenz der Akteure, ihr Lebenseinkommen zu maximieren, werden sie in Bildung investieren, solange die Investitionskosten den späteren Nutzen des Humankapitals nicht übersteigen.

In der neoklassischen Wirtschaftstheorie lautet eine Grundannahme, dass Akteure unter Sicherheit handeln, d.h. sie wissen, welche Erträge aus ihren Investitionsentscheidungen entspringen werden. Die Humankapitaltheorie (ebd.: 77f) geht allerdings davon aus, dass die tatsächlichen Erträge von Bildungsinvestitionen nur um einen erwarteten Ertrag liegen. Diese Unsicherheit hat verschiedene Gründe. Erstens kennen Individuen ihre Lebensdauer nicht. Zweitens sind sie unsicher über ihre Fähigkeiten – das gilt vor allem für junge Erwachsene, die die größte Gruppe unter den Investoren bilden. Sie neigen laut Becker dazu, ihre Fähigkeiten und Zukunftschancen zu überschätzen. Es gibt also eine Unsicherheit über individuelle Erträge entsprechend dem Alter und den Fähigkeiten, da viele Ereignisse nicht vorhersagbar sind. Heath (1976: 7ff) beschreibt drei Handlungs- bzw. Entscheidungssituationen: Situationen mit sicheren, riskanten oder unsicheren Entscheidungen. Bei sicheren Entscheidungen wird jeder Handlung genau eine angebbare Konsequenz zugeordnet. Mehrere Konsequenzen können bei riskanten oder unsicheren Situationen auftreten. Die Konsequenzen riskanter Entscheidungen weisen im Unterschied zu sicheren Entscheidungen eine Eintrittswahrscheinlichkeit auf und bei unsicheren Entscheidungen sind diese Wahrscheinlichkeiten nicht angebbar. In der soziologischen Perspektive stellen sämtliche Entscheidungen über den Bildungsverlauf unsichere Entscheidungen dar (Ditton 1992: 26f; Kristen 1999: 17): im Idealfall schließen Schüler eine Schul-

form mit einem Schulabschluss ab. Die Wahrscheinlichkeit, diesen Schulabschluss mit dem Besuch der Schulform aber auch tatsächlich zu erreichen, ist unsicher. Ähnlich wie Becker verweist Ditton auf Faktoren, die zu Unsicherheit führen können. So kann Leistungsfähigkeit langfristigen Bildungserfolg nur schwer vorhersagen, da Lernprozesse intervenierend wirken. Diese Erklärung ist konsistent mir der Annahme, dass Erträge *langfristig* – aber eben unter Unsicherheit – maximiert werden.

Die Humankapitaltheorie erklärt vordergründig, warum Akteure die Schule über die Vollzeitschulpflicht hinaus besuchen. Für die Nicht-Fortführung wird argumentativ auf die Wirkung von Opportunitätskosten aus Erwerbsarbeit verwiesen. Diese können aber erst relevant sein, wenn die Schulpflicht erfüllt ist. Bildungsentscheidungen können mit Annahmen der Humankapitaltheorie im engeren Sinne erst ab dem Ende der Sekundarstufe I in Deutschland modelliert werden. Um sie auch für Entscheidungen in dieser Phase anwendbar zu machen, ist es erforderlich, die Eigenschaften von Opportunitätskosten zu generalisieren und für nicht-monetäre Einheiten zu erweitern. Die Nicht-Fortführung bzw. der Wechsel eines Bildungsgangs kann dann über nicht-monetäre Kosten in Form von geringen Belastungen an anspruchsniedrigen Bildungsgängen erklärt werden.

2.4.2 Zeithorizonte und zeitinkonsistente Präferenzen

Die Langfristigkeit von Entscheidungen im Lebenslauf ist in der gegenwärtigen Theoriediskussion umstritten. Esser (1994) beschreibt, dass die (soziologische) Rational-Choice-Theorie annimmt, dass Akteure sich an ihrer Nahsituation orientieren und nur bei wenigen Entscheidungen langfristige Folgen im Auge haben. Aus dieser Nahsicht heraus treffen Akteure Entscheidungen unter einer gewissen Begrenztheit von Rationalität, d.h. sie handeln mehr oder weniger habitualisiert oder reflektiert und orientieren sich an den Möglichkeiten und den erwarteten Folgen ihres Tuns.

Eine Studie von Fauser und Schreiber (1987) hat dahingehend empirische Hinweise geliefert, dass es z.B. schichtspezifische Unterschiede in der Länge des Zeithorizontes bei der Bildungsplanung geben kann. Für Arbeiterschichten spielt bei der Wahl einer weiterführenden Schule die Sorge, dass das Kind auf der neuen Schule überfordert sein könnte, eine besondere Rolle. Angehörige dieser Schichten planen den Bildungsverlauf ihrer Kinder oft nicht „an einem Stück“ (ebd.: 53), sondern additiv. Das bedeutet, dass sie ihr Kind erst nach dem erfolgreichen Durchlaufen der einen Schule auf die nächsthöhere wechseln lassen möchten. Die Bildungsentscheidungen werden demnach eher kurzfristig getrof-

fen, weil die Entscheidung für einen Bildungsweg von der vorher durchlaufenen Bildungsepisode abhängig gemacht wird. Die schichtspezifische Länge der Zeithorizonte kann auch von (negativen) selektiven Anreizen abhängen (Müller und Pollak 2010). Die gegenwärtigen Kosten für Bildung fallen für Angehörige niedrigerer Sozialschichten aufgrund ihrer sozioökonomischen Situation viel stärker ins Gewicht als die unsicheren zukünftigen Erträge (Becker und Hecken 2008; Hillmert und Jacob 2003).

Die Langfristigkeit von Entscheidungen ist bereits durch das einfache Modell des Bildungsverlaufs von Mare in Frage gestellt worden. Der Bildungsverlauf ist in Sequenzen gegliedert, die durch Bildungsübergänge voneinander getrennt werden. In diesem Modell sind die Bildungsentscheidungen asymptotisch unabhängig, das bedeutet, dass anstehende Entscheidungen unabhängig von eventuell nachfolgenden Entscheidungen sind (Schimpl-Neimanns 2000: 649). Dies impliziert, dass bei einer Bildungsentscheidung von der Primar- in die Sekundarstufe nicht die langfristigen Erträge durch nachfolgende Entscheidungen (wie beispielsweise bei einem Hochschulstudium) berücksichtigt werden. In Mares einfachem Sequenzmodell sind Bildungsentscheidungen demnach eher kurzfristig konzeptioniert.

Dass Prozesse des sozialen Wandels die Art, wie Entscheidungen auf der Mikroebene getroffen werden, ebenfalls flankieren, wurde in diesem Kapitel bereits thematisiert. Veränderungen in den makro-sozialen Strukturen können auf der Individualebene Unsicherheiten über zukünftige Erträge aus Handlungen erzeugen. Zu einer Vergrößerung von Unsicherheit im Lebenslauf hinsichtlich des Timings von Familiengründung, der Qualität von Ausbildungsentscheidungen, der Kontinuität von Beschäftigung, Erwartungen an zukünftige Sozialstatus etc. tragen vor allem Deregulierungsprozesse von Arbeitsmärkten und Flexibilisierung von Beschäftigungsformen sowie die Internationalisierung von Märkten und Beschleunigung wirtschaftlicher und sozialer Interaktionsprozesse bei. Blossfeld (2008) beschreibt, dass die erschwerte Vorhersagbarkeit von sozialen Entwicklungen für die Akteure zu einer Abnahme der langfristigen Bindung von Lebenslaufentscheidungen führt, sodass die Vorhersehbarkeit ihrer Folgen und Nebenwirkungen zunehmend unklarer wird. Als Kompensationsstrategie verkürzen Akteure ihre Zeithorizonte bei Entscheidungen. Die Kurzfristigkeit erlaubt Möglichkeiten zur Korrektur auf die sich schneller ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. So kann beispielsweise der Übergang in die Realschule und nicht in das Gymnasium nach der Grundschule eine strategische Entscheidung sein, die auf Sicherheit abzielt, aber zugleich Optionen für weiteren Bildungserwerb nach der Mittleren Reife offen hält. Akteure binden sich beim Grundschulübergang nicht mehr unbedingt nur an eine „traditionelle“ Karriereperspektive mit dem Muster Realschule → Berufsausbildung → Erwerbsarbeit.

Stattdessen wird die schulische Karriere und die daran anschließende berufliche Karriere nicht vollständig vorgeplant und es wird Raum gelassen für spätere oder auch nachträgliche Gestaltungen.

Die Langfristigkeit von Entscheidungen im Lebenslauf wird in der Lebenslauftheorie jedoch nicht grundsätzlich bestritten. Im Gegenteil: Lebenslaufentscheidungen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass die zu treffende Wahl oftmals weitreichende Konsequenzen aufweist (Heinz 2000). Zwar sind Aspirationen und Erwartungen in Hinblick auf weit entfernte Ereignisse eher unzuverlässig (z.B. bei erwarteter Beschäftigungskontinuität), jedoch werden langfristige Entscheidungen wie beispielsweise die Berufswahl in der Regel „vernünftig" getroffen. Heinz begründet dies damit, dass Akteure durch „biographische Bilanzen" und kreatives Handlungslernen mit lang- und kurzfristigen Erwartungskonflikten und Unsicherheiten umgehen können.

Weitere Kritik wurde zur Annahme geäußert, dass das rationale Handeln der Akteure durch universelle und zeitstabile Präferenzen und strukturelle Rahmenbedingungen erklärt werden kann, wobei letztere als exogen gegeben gelten (Becker 1981; Blossfeld und Müller 1996: 387f; Stigler und Becker 1977). Wenn Präferenzen zeitlich stabil sind, dann ist eine Verhaltensänderung nur durch die Erklärung von Veränderungen in den strukturellen Rahmenbedingungen zulässig. Verhaltensänderungen oder -unterschiede zwischen Personen können gemäß den neoklassischen Annahmen ökonomischer Handlungstheorien nur auf Differenzen in den strukturellen Rahmenbedingungen beruhen. Eine Erklärung durch die Veränderung von Präferenzen gilt als tautologisch. Dieser Einwand ist richtig, wenn man das beobachtete Verhalten mit den unbeobachteten Präferenzen gleichsetzt (Blossfeld und Müller 1996: 388).

Rationalität wird üblicherweise als auf Dauerhaftigkeit angelegtes Wahlverhalten auf der Grundlage einer stabilen Nutzenfunktion gedeutet. Der rationale Akteur hat vollkommene Voraussicht und schätzt den erwarteten Nutzen einer gegenwärtigen Handlungsfolge höher ein als den Nutzen zukünftiger Handlungsfolgen. Die Präferenz bezüglich zweier zukünftiger Handlungsausgänge hängt nicht von der Periode ab. Aufgrund dieser Zeitinvarianz ist nicht davon auszugehen, dass es zu Abweichungen vom ursprünglich optimalen Handlungsplan kommt. Kurzsichtige Verhaltensweisen können daher von vornherein ausgeschlossen werden (Braun und Gautschi 2011: 288).

Beim vorzeitigen Verlassen des Gymnasiums ergibt sich dabei folgendes Problem: der Nutzen aus der eingeschlagenen Bildungslaufbahn ergibt sich zukünftig, d.h. die eingeschlagene Laufbahn ist ein instrumentelles Zwischengut für ein höheres angestrebtes Gut (z.B. zukünftige Erwerbseinkünfte). Das Axiom der Zeitkonsistenz geht davon aus, dass das Abitur nach zehn absolvierten Schuljahren noch genauso attraktiv ist wie nach fünf Jahren. Obwohl der Nutzen des

Abiturs in der 10. Klasse hoch genug war, können gewisse Anreize bestehen, mit einer Mittleren Reife vom Gymnasium abzugehen. Es ist denkbar, dass die Wertigkeit des Nutzens über die Zeit nicht zwangsläufig konstant bleibt. Loewenstein und Thaler (1989: 182) geben dazu ein Beispiel: im US-Bundesstaat West Virginia verlieren Schüler unter 18 Jahren ihre Fahrerlaubnis, wenn sie vorzeitig von der Schule abgehen. Im ersten Jahr seit der Einführung des Gesetzes wurde die Dropout-Rate um ein Drittel gesenkt. Es erscheint nicht plausibel, dass ein Drittel der High-School-Dropouts, die kurz vor dem Abbruch standen, ihre rationale Humankapitalinvestition in Richtung der Fortführung der High-School-Ausbildung kippen, um ihren Führerschein für ein bis zwei Jahre nicht zu verlieren. Tatsächlich scheint dieses Bildungsverhalten höchst kurzsichtige Präferenzen zu enthüllen, die die Akteure äußerst hoch bewerten. In diesem Beispiel kommt das sogenannte *Discounted-Utilitiy-Modell* zur Anwendung. Dabei wird angenommen, dass der Nutzen einer Handlung c einer anderen Handlung d vorgezogen wird, wenn gilt $\sum U_t(c)\,\beta^t > \sum U_t(d)\,\beta^t$, wobei U den Nutzen der Handlung und β die Diskontierung innerhalb von $0 < \beta < 1$ jeweils zum Zeitpunkt t angibt (Loewenstein 1992: 19f). Bei zeitkonsistenten Präferenzen ist β zu allen Zeitpunkten gleich, d.h. konstant. Für β kann bei zeitinkonsistenten Präferenzen angenommen werden, dass über die Zeit eine Abnahme und Annäherung an den Nullpunkt stattfindet. Das würde bedeuten, dass zukünftige Erträge aus Handlungen schlechter diskontiert werden und gegenwärtige höher. Dieses Szenario wurde als Modell hyperbolischer Diskontierung beschrieben (z.B. Laibson 1997). Wie ist dieses Verhalten erklärbar? In Zusammenhang mit dem Dropout von High-Schools wird argumentiert, dass die Adoleszenz mit großen Veränderungen in der kognitiven Denkweise und im abstraktem Denken einhergeht, sodass Entscheidungen, die vor den Veränderungen getroffen wurden, sich von den Entscheidungen danach unterscheiden können (Oreopoulos 2007: 2226). Die Tendenz, dass zukünftige Konsequenzen ignoriert oder „heruntergespielt" werden, könnte die Jugendlichen dazu bewegen, zunächst die Fortführung gegenüber dem Dropout zu präferieren und später den Dropout gegenüber der Fortführung.

Die Lebenslaufforschung hat auf diese Problematik eine eigene Antwort gefunden: man ist sich mit Teilen von Entscheidungstheoretikern der Ökonomie einig, dass Restriktionen veränderlich sind und dass sich Präferenzen und Überzeugungen zeitabhängig formieren. Als Begründung wird angeführt, dass sich Sozialgeschichte nicht in Abschnitte aus einem Verlauf mit klarem Anfang, einer Mitte und einem Ende einteilen lässt (Blossfeld und Müller 1996: 393ff). Stattdessen existieren Gesellschaften eher als endlose Mitte (Abbott 1992). Eine soziale Handlungssituation muss daher dynamisch rekonstruiert werden, sodass der analysierte soziale Prozess mit der Idee eines künstlich geöffneten Beobach-

tungsfensters im Gesamtfluss der Sozialgeschichte beginnt. Aus dieser Perspektive ergibt sich, dass die handlungsleitenden individuellen Präferenzen und Gelegenheitsstrukturen bzw. Randbedingungen eine Zeitabhängigkeit aufweisen, die die Akteure im Entscheidungsprozess in ihre zeitbezogenen Erwägungen und Kalkulationen einbeziehen (Becker 2000: 457). In der Praxis werden dabei oftmals gewisse Ereignisse betrachtet, die sowohl präferenzformierend und alternativenbegrenzend wirken[4] – z.B. die Geburt eines Kindes auf die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs der gymnasialen Laufbahn. Für die Lebenslaufforschung ergibt sich hierbei allerdings oft das Problem der unbekannten Anfangsbedingungen (Linkszensierung): zieht man beispielsweise die Heiratsneigung bei einer Schwangerschaft als Beispiel heran, kann einerseits bereits in der Vergangenheit eine Präferenz für eine Heirat bei Schwangerschaft vorgelegen haben. Andererseits kann die Heiratspräferenz zum Zeitpunkt der Entdeckung der Schwangerschaft noch relativ diffus und vage gewesen sein. Für den zweiten Fall kann angenommen werden, dass mit der Dauer der Schwangerschaft gewisse Risiken auftreten können, die eine Heirat vor der Geburt erschweren. Daher wird sich über die Zeit der Schwangerschaft die Präferenz der Heirat vermutlich stärker formieren (Blossfeld und Müller 1996: 396).

Auch Heinz (2000) kritisiert, dass es aus der Sicht der Lebenslaufperspektive nicht sinnvoll erscheint, wenn in Handlungsmodellen mit dem Postulat rationaler Entscheidungen von fixierten Präferenzen ausgegangen wird. Er erkennt ebenfalls, dass Rational-Choice-Erklärungen für biografisches Handeln vor Fragen der zeitlichen Variabilität von Handlungsmotiven und Erwartungen stehen, die wiederum mit dem Selbstkonzept des Individuums verknüpft sind. Dieses Selbstkonzept ist ein dynamisches Zwischenergebnis subjektiv relevanter Interaktions-, Rollen- und Sozialisationserfahrungen, das in gesellschaftliche Kontexte und Gelegenheitsstrukturen eingebunden ist, sich dabei entwickelt, vorübergehend stabilisiert, aber auch verändert. Ähnlich wie die oben besprochen Autoren bezieht sich Heinz auf die Bedeutung von Entwicklungsphasen im Lebenslauf. Präferenzen sind nicht nur Ursachen für Handlungen, sondern auch Begleiterscheinungen bzw. Wirkungen von biografischen Entscheidungen.

2.5 Zusammenfassung

Bildungsverläufe innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems sind Teilabschnitte im institutionalisierten Lebenslauf, die der beruflichen Karriere vorgela-

4 Aus theoretischer Sicht wurde hierbei eine sequentielle Betrachtung der Entscheidung vorgeschlagen, bei dem die Abwägung aller Handlungskonsequenzen nicht gleichzeitig sondern schrittweise erfolgt (Friedrichs 1993: 4).

gert sind und zu einem wichtigen Bestandteil normaler Lebensläufe und Biografien in modernen Gesellschaften geworden sind. Das Bildungssystem trägt durch altersspezifische Übergangsnormen und Zeitmarken zwar zu einer hohen Standardisierung von Bildungsverläufen bei, dennoch kann diese Standardisierung durch bestimmte Ereignisse durchbrochen werden, die ein eigenes Timing innehaben und nur kleinere Schülerpopulationen betreffen. Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium und der nachträgliche Erwerb des Abiturs sind Übergänge, die im Bildungsverlauf bzw. Lebenslauf einen Richtungswechsel einleiten. Beim vorzeitigen Abgang wird der nach der Grundschule eingeschlagene Bildungsgang nicht beendet und es kommt zu einem Schulwechsel, bei dem der Schüler in einem anderen schulischen Umfeld neu beginnt. Er tritt in einen Bildungsgang ein, der auf einen anderen formalen Bildungsabschluss hinsteuert und auf ein anderes Ausbildungsziel vorbereitet. Im Unterschied zum Abitur strukturiert die Mittlere Reife Karrieren vor, die grundsätzlich nicht unmittelbar zum Hochschulstudium führen. Allerdings berechtigt es zum Übergang in andere Bildungsgänge, die den Weg zum Studium noch nachträglich bahnen können und offen halten. Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium ist ein erheblicher Bruch in der Bildungskarriere: er erfolgt relativ unsanft, weil er nicht durch institutionelle Vorkehrungen erleichtert wird. Der Bildungsgangwechsel in eine niedrigere Form wird anders als bei Bildungsaufstiegen nach der Mittleren Reife normalerweise nicht gesondert vorbereitet, was aber angesichts einer vermutlich längeren Schullaufbahn mit Misserfolgen durchaus als vorbereitungswürdig gesehen werden kann.

Das Nachholen des Abiturs, das unmittelbar nach dem Erwerb der Mittleren Reife erfolgt, verändert die Gestalt des Bildungsverlaufs, weil der zunächst eingeschlagene und absolvierte Bildungsgang auf einen relativ konkreten Anschlussverlauf qualifiziert hat, nämlich auf eine Ausbildung im dualen System, diese aber nicht anvisiert wird. Ein nachträglicher Bildungsübergang kann auch eine Erwerbssequenz unterbrechen bzw. an den vorherigen Bildungsverlauf anknüpfen, sodass der Erwerbs- und Bildungsverlauf eine nicht durchgängige Kontinuität aufweist. Das kann eine Abweichung von der institutionalisierten Normalbiografie darstellen, bei der Bildungs- und Erwerbsepisoden relativ klar voneinander abgegrenzt sind und chronologisch aufeinander folgen. Dieser Schule-Beruf-Übergang ist ein typischer Übergang, der sich in destandardisierten Verläufen wiederfindet und analytisch als *interruption* bezeichnet werden kann. Dass der Bildungsaufstieg gegenwärtig nicht mehr unbedingt eine diskontinuierliche Karriere im Sinne destandardisierter Lebensläufe darstellt, untermauern die Aktivitäten des Bildungssystems, die den Bildungsaufstieg als gleichberechtigte Option neben dem Übergang ins Berufsausbildungssystem zu etablieren versuchen. In der Realschule wird dahingehend eine Doppelfunktion institutionali-

siert, die die „neuen“ bzw. nachträglichen Bildungsübergänge in erheblichem Maße standardisiert (siehe dazu auch noch Kapitel 4 und 7).

Beim Nachholen von Abschlüssen erweisen sich Strukturen des Bildungssystems vor allem als handlungsermöglichend. Die institutionelle Öffnung von Bildungswegen hat dahingehend nicht nur partielle Aufstiegswege für wenige Individuen geschaffen, sondern historisch gesehen standardisierte Übergangsnormen etabliert, die ganze Abschlusskohorten von Schülern und ihre Verläufe betreffen. Der historische Zeitpunkt der Öffnung von Bildungswegen schafft eine Gelegenheitsstruktur, die bei ganz bestimmten Geburtskohorten Realisierungsmöglichkeiten für persönliche Bildungsaufstiegswünsche setzt, die sich im Zuge persönlicher Entwicklungsprozesse formiert haben können – möglicherweise sogar parallel zu den Prozessen, in denen die nachträglichen Bildungspfade eingeführt wurden. Für die Kohorten, die während ihres andauernden Bildungsverlaufs von der einsetzenden Öffnung profitieren, ist der nachträgliche Bildungserwerb prinzipiell eine unvorhergesehene Handlungsalternative.

Der vorzeitige Abgang kann eine Bildungsentscheidung sein, die getroffen wird, weil der Bildungsaspirant an bestimmten *gatekeepern* nicht vorbeikommt, weil z.B. die formalen schulischen Leistungen (Noten) nicht ausreichen, um Klassenziele zu erreichen oder versetzt zu werden. Die schulische Struktur wirkt in diesem Zusammenhang restriktiv bzw. handlungsbegrenzend, weil ein Fortsetzen nicht ermöglicht wird. Der Abgang in einen niedrigeren Bildungsgang während des Gymnasialverlaufs ist zum Zeitpunkt des Grundschulübergangs vermutlich kaum antizipiert worden und stellt ein unvorhergesehenes Ereignis dar (für ungleiche schichtspezifische Erwartungen siehe noch Kapitel 3 und 6).

http://www.springer.com/978-3-658-15725-8

Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf
Eine empirische Untersuchung zur Öffnung von Bildungswegen
Winkler, O.
2017, XII, 305 S. 20 Abb., 2 Abb. in Farbe., Softcover
ISBN: 978-3-658-15725-8