

Oliver Winkler

# Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf

Eine empirische Untersuchung  
zur Öffnung von Bildungswegen

---

# Life Course Research

**Herausgegeben von**

Prof. Dr. Steffen Hillmert, Universität Tübingen

---

Oliver Winkler

# Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf

Eine empirische Untersuchung  
zur Öffnung von Bildungswegen

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Steffen Hillmert

Oliver Winkler  
Halle (Saale), Deutschland

Dissertation Universität Halle-Wittenberg, 2016

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.) mit dem Titel „Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf - eine empirische Untersuchung zur Öffnung von Bildungswegen“ vorgelegt der Philosophischen Fakultät I der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

OnlinePlus Material zu diesem Buch finden Sie auf  
<http://www.springer.com/978-3-658-15726-5>

Life Course Research

ISBN 978-3-658-15725-8

ISBN 978-3-658-15726-5 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-15726-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# Geleitwort

Bildung ist in modernen Gesellschaften die zentrale Instanz der Verteilung von Lebenschancen. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass in Deutschland gerade der Übergang in die weiterführende Schulform durch soziale Disparitäten gekennzeichnet ist. Die erste Wahl der Schulform nach der Grundschule ist eine zentrale Weichenstellung in individuellen Bildungsverläufen, doch bleibt der Blick auf Ungleichheiten sehr beschränkt, wenn er sich alleine auf diesen biographischen Zeitpunkt bezieht. Im Bildungsverlauf gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Entscheidung zu korrigieren oder zusätzliche allgemeinbildende Abschlüsse zu erwerben. Damit besteht prinzipiell die Möglichkeit, dass sich soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf wieder reduzieren. Auch in institutioneller Hinsicht liegen diesbezüglich große Hoffnungen auf einer verstärkten Öffnung von Bildungswegen. Allerdings gibt es keinen notwendigen Zusammenhang zwischen institutioneller Offenheit und verminderter sozialer Ungleichheit. Vielmehr kommt es darauf an, wer die formal gegebenen Möglichkeiten tatsächlich nutzt und wer nicht.

Die vorliegende Arbeit von Oliver Winkler beschäftigt sich detailliert mit Bildungsverläufen im Schulsystem und der Dynamik sozialer Ungleichheit. Untersucht werden insbesondere vorzeitige Abgänge vom Gymnasium sowie nachträgliche Übergänge in die gymnasiale Oberstufe. Dabei geht es vor allem um die sozialstrukturellen Konsequenzen selektiver Übergänge. Die Analysen zeigen, dass im Bildungsverlauf durchaus nennenswerte Spielräume für soziale Ausgleichsprozesse vorhanden sind. Institutionell gesehen ist hierzu allerdings eine historische Perspektive nötig. Es ist ein besonderes Verdienst dieser Arbeit, nicht a priori von universellen Öffnungs- oder Schließungstendenzen auszugehen, sondern diese Prozesse empirisch zu verfolgen. Besonders interessant ist auch hier eine Differenzierung nach Bundesländern, welche unterschiedliche institutionelle Pfade beschritten haben. Restriktionen in der Datenverfügbarkeit ließen seinerzeit allerdings entsprechende empirische Vergleiche der Auswirkungen nach Bundesländern nicht zu. Nach jahrelangem Tauziehen mit der Politik sind hier zumindest einige Verbesserungen für die Forschung in Sicht. Historisch sollte man Veränderungen in den Bildungschancen auch noch einmal mit möglichen Veränderungen ihrer langfristigen Konsequenzen, d.h. der sozialen Bedeutung der Bildungsabschlüsse abgleichen, um die Frage nach nachhaltigen

Auswirkungen auf das soziale Ungleichheitsgefüge beantworten zu können. Auch dieser Aspekt unterstreicht, dass soziale Bildungsungleichheit ein vielschichtiges Phänomen ist, das in Ausmaß und Relevanz nicht mit einer einzigen Maßzahl erfassbar ist.

Dies ist ein weiteres Buch in der Reihe Lebensverlaufsfor schung von VS RESEARCH veröffentlicht wird. In ihr werden deutsch- und englischsprachige empirische Forschungsarbeiten publiziert, welche sich mit dynamischen Analysen des Lebensverlaufs beschäftigen. In diesem Sinne setzt die Arbeit von Oliver Winkler diese Reihe in passender Weise fort. Ich wünsche diesem Buch viele aufmerksame Leserinnen und Leser.

Steffen Hillmert

## Danksagung

Bei der Anfertigung dieses Buches haben mich viele Menschen begleitet, bei denen ich mich für ihre Unterstützung bedanken möchte. Mein größter Dank gilt Prof. Dr. Reinhold Sackmann, der die Betreuung der Arbeit übernommen hat. Prof. Sackmann hat sie von Anfang bis Ende intensiv durch wertvolle Anmerkungen, Kritik und Ideen bereichert und ihr wichtige Impulse verliehen. Mein weiterer Dank gilt Prof. Dr. Thorsten Schneider für die Übernahme des zweiten Gutachtens, für seine wichtigen Hinweise und für die Möglichkeit, im Rahmen seines Lehrstuhlkolloquiums Teile dieser Arbeit vortragen zu dürfen.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Prof. Dr. Manfred Stock, Dr. Walter Bartl und Dr. Jörg Eulenberger für theoretische und methodische Ratschläge sowie bei allen Teilnehmenden des Lehrstuhlkolloquiums von Prof. Sackmann. Von Prof. Dr. Petra Stanat und Prof. Dr. Henning Lohmann erhielt ich auf wissenschaftlichen Nachwuchstagungen viele nützliche Anregungen. Ein besonderer Dank gilt Kristin Schotte für viele konstruktive Gespräche. Für seine Unterstützung bei der Veröffentlichung meiner Dissertation in der Reihe Lebenslaufforschung von VS Research bedanke ich mich bei Prof. Dr. Steffen Hillmert. Ich möchte mich auch bei den Studierenden des Lehrforschungsprojektes „Lebenslauf, Generation, Sozialstruktur“ für viele interessante Diskussionen bedanken, durch die ich viel lernen konnte.

Ein großer Dank gilt Michael Stange für die Ausdauer und Strenge beim Korrektorat. Alle verbleibenden Fehler gehen selbstverständlich zu meinen Lasten. In unschätzbare Weise hat mir Gerald über den gesamten Schaffensprozess mit seinem Beistand und seinem Verständnis geholfen.

Oliver Winkler

# Inhalt

|                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Durchlässigkeit im Bildungssystem – ein aktuelles Thema</b>        | <b>13</b> |
| <b>2. Die Struktur von Bildungsverläufen</b>                             | <b>19</b> |
| 2.1 Drei Elaborationen zum Lebenslauf                                    | 20        |
| 2.1.1 Der institutionalisierte Lebenslauf                                | 20        |
| 2.1.2 Die nordamerikanische Perspektive (Elder/Abbott)                   | 22        |
| 2.1.3 „Bremen Life-Course Approach“                                      | 26        |
| 2.2 Gestalten von Bildungsverläufen                                      | 28        |
| 2.2.1 Lineare „Normalverläufe“                                           | 29        |
| 2.2.2 Kohortenspezifische Verläufe                                       | 30        |
| 2.2.3 Verläufe mit Richtungswechseln                                     | 32        |
| 2.3 Strukturwandel                                                       | 33        |
| 2.3.1 Destandardisierung                                                 | 34        |
| 2.3.2 Restandardisierung                                                 | 38        |
| 2.4 Bildungsübergänge und Entscheidungstheorie                           | 39        |
| 2.4.1 Ökonomische Entscheidungsmodelle                                   | 40        |
| 2.4.2 Zeithorizonte und zeitinkonsistente Präferenzen                    | 42        |
| 2.5 Zusammenfassung                                                      | 46        |
| <b>3. Die soziale Selektivität bei Bildungsübergängen und -verläufen</b> | <b>49</b> |
| 3.1 Kulturelle Reproduktion                                              | 50        |
| 3.1.1 Habituskonzept                                                     | 50        |
| 3.1.2 Bildungserfolg und Herkunftsmilieu                                 | 53        |
| 3.1.3 Zusammenfassung wesentlicher Argumentationslinien                  | 57        |
| 3.2 Der strukturell-individualistische Ansatz                            | 57        |
| 3.2.1 Rationale Bildungswahl                                             | 58        |
| 3.2.2 Staterhalt                                                         | 64        |
| 3.2.3 Zusammenfassung wesentlicher Argumentationslinien                  | 67        |
| 3.3 Bourdieu et Boudon – paradigmes concurrents?                         | 68        |
| 3.3.1 Rationale Wahl                                                     | 68        |
| 3.3.2 Kritik am Ansatz kultureller Reproduktion                          | 70        |

|           |                                                           |            |
|-----------|-----------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.3     | Bildungsaufstiege                                         | 73         |
| 3.3.4     | Mögliche Synthesen                                        | 75         |
| 3.4       | Verlaufsperspektive                                       | 77         |
| 3.4.1     | Kumulative Vor- und Nachteile                             | 78         |
| 3.4.2     | Lebenslaufhypothese                                       | 79         |
| 3.4.3     | Selektionshypothese                                       | 80         |
| <b>4.</b> | <b>Öffnung im deutschen Bildungssystem</b>                | <b>83</b>  |
| 4.1       | Der Sekundarbereich des Bildungssystems                   | 83         |
| 4.2       | Soziale Schließung                                        | 89         |
| 4.2.1     | Webers Schließungsansatz                                  | 91         |
| 4.2.2     | Präzisierte Schließungstheorien                           | 93         |
| 4.3       | Kritische Würdigung                                       | 96         |
| 4.4       | Historische Linien der Öffnung                            | 97         |
| 4.4.1     | Loyalisierung durch Öffnung                               | 98         |
| 4.4.2     | Öffnung durch staatsfunktionale Kopplung                  | 99         |
| 4.4.3     | Öffnung aus Gerechtigkeits- und Wirtschaftsinteressen     | 100        |
| 4.4.4     | Öffnung und Elternwahl                                    | 106        |
| 4.4.5     | Exkurs: Öffnung im Bildungswesen der DDR                  | 109        |
| 4.5       | Zusammenfassung                                           | 111        |
| <b>5.</b> | <b>Typologie zur formalen Öffnung des Bildungssystems</b> | <b>115</b> |
| 5.1       | Bildungssystemtypologien                                  | 115        |
| 5.2       | Idealtypen und Typologien                                 | 118        |
| 5.2.1     | Der Idealtyp bei Weber                                    | 118        |
| 5.2.2     | Präzisierungen zum Idealtypus                             | 120        |
| 5.3       | Konstruktion                                              | 120        |
| 5.3.1     | Dimensionen                                               | 121        |
| 5.3.2     | Öffnungstypen                                             | 125        |
| 5.4       | Entwicklung der Öffnung in den Bundesländern              | 127        |
| 5.5       | Implikationen formaler Öffnung                            | 132        |
| 5.6       | Zusammenfassung                                           | 137        |
| <b>6.</b> | <b>Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium</b>                | <b>139</b> |
| 6.1       | Theoretische Überlegungen                                 | 139        |
| 6.1.1     | Abgangsrisiken im Schulverlauf                            | 140        |
| 6.1.2     | Einflüsse aus der sozialen Herkunft                       | 145        |

---

|           |                                                  |            |
|-----------|--------------------------------------------------|------------|
| 6.1.3     | Hypothesen                                       | 147        |
| 6.2       | Forschungsüberblick                              | 147        |
| 6.3       | Daten und Methode                                | 151        |
| 6.3.1     | Das Nationale Bildungspanel (NEPS)               | 151        |
| 6.3.2     | Datensatzdesgin und Operationalisierung          | 152        |
| 6.3.2.1   | Bildungsverlauf                                  | 152        |
| 6.3.2.2   | Beobachtungszeitraum                             | 153        |
| 6.3.2.3   | Soziale Herkunft                                 | 155        |
| 6.3.2.4   | Weitere Kovariaten und Kontrollvariablen         | 157        |
| 6.3.3     | Ereignisdatenanalyse                             | 158        |
| 6.3.3.1   | Product-Limit-Estimation                         | 159        |
| 6.3.3.2   | Übergangsratenmodelle mit diskreter Zeit         | 160        |
| 6.4       | Ergebnisse                                       | 162        |
| 6.4.1     | Deskriptive Ergebnisse                           | 162        |
| 6.4.2     | Multivariate Ergebnisse                          | 166        |
| 6.4.3     | Zusammenfassung                                  | 175        |
| <b>7.</b> | <b>Das Nachholen des Abiturs</b>                 | <b>179</b> |
| 7.1       | Theoretische Überlegungen                        | 179        |
| 7.1.1     | Kumulative Vorteile und Stuserhaltmotiv          | 180        |
| 7.1.2     | „Verhinderte“ Aufsteiger                         | 183        |
| 7.1.3     | Das erweiterte „Boudon-Mare-Modell“              | 184        |
| 7.1.4     | Hypothesen                                       | 186        |
| 7.2       | Forschungsüberblick                              | 187        |
| 7.3       | Daten und Methode                                | 190        |
| 7.3.1     | Datensatz und Operationalisierung                | 191        |
| 7.3.1.1   | Beobachtungszeitraum                             | 191        |
| 7.3.1.2   | Übergang in nachträgliche Bildung                | 192        |
| 7.3.1.3   | Soziale Herkunft                                 | 193        |
| 7.3.1.4   | Weitere Kovariaten und Kontrollvariablen         | 194        |
| 7.3.2     | Schätzverfahren                                  | 196        |
| 7.3.2.1   | Logistische Regression                           | 196        |
| 7.3.2.2   | Flexible Übergangsratenmodelle mit stetiger Zeit | 198        |
| 7.4       | Ergebnisse                                       | 202        |
| 7.4.1     | Deskriptive Analysen                             | 203        |
| 7.4.2     | Multivariate Analysen                            | 208        |
| 7.4.3     | Diagnostik                                       | 222        |
| 7.5       | Zusammenfassung                                  | 224        |

|                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>8. Nachträgliche Bildungssequenzen im Lebenslauf</b>                           | <b>227</b> |
| 8.1 Theoretische Überlegungen                                                     | 227        |
| 8.1.1 Bildungssequenzmuster und ihre soziale Bedingtheit                          | 228        |
| 8.1.1.1 Beschäftigungsstruktur und Bildungsexpansion                              | 230        |
| 8.1.1.2 Demografischer Wandel und Konjunktur                                      | 233        |
| 8.1.2 Hypothesen                                                                  | 235        |
| 8.2 Forschungsüberblick                                                           | 236        |
| 8.3 Daten und Methode                                                             | 240        |
| 8.3.1 Datensatzdesign und Operationalisierung                                     | 240        |
| 8.3.1.1 Zeitachse und Zustandsraum                                                | 240        |
| 8.3.1.2 Makrovariablen                                                            | 243        |
| 8.3.2 Sequenzdatenanalyse                                                         | 244        |
| 8.3.2.1 Messung von Ähnlichkeiten und Distanzen zwischen Sequenzen                | 245        |
| 8.3.2.2 Clusteranalyse                                                            | 249        |
| 8.3.3 Multinomiale Logit-Analyse                                                  | 252        |
| 8.4 Deskriptive Ergebnisse                                                        | 253        |
| 8.5 Multivariate Ergebnisse                                                       | 263        |
| 8.6 Zusammenfassung                                                               | 271        |
| <b>9. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen</b>                                  | <b>273</b> |
| 9.1 Zentrale Befunde                                                              | 274        |
| 9.2 Diskussion                                                                    | 277        |
| 9.2.1 Vorzeitige Abgänge und nachgeholte Abschlüsse: besondere Bildungsübergänge? | 278        |
| 9.2.2 Entkopplung von Bildungsgang und Bildungsabschluss: ein Erfolgsmodell?      | 279        |
| 9.2.3 Kritische Betrachtungen zu Schulformwechseln in der Sekundarstufe I         | 282        |
| 9.2.4 Bourdieu und Boudon revisited                                               | 285        |
| 9.3 Weiterer Forschungsbedarf                                                     | 286        |
| <b>Literaturverzeichnis</b>                                                       | <b>289</b> |

*Zusatzmaterialien sind unter [www.springer.com](http://www.springer.com) auf der Produktseite dieses Buches verfügbar.*

# 1 Durchlässigkeit im Bildungssystem – ein aktuelles Thema

„Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden. Das Bildungswesen muß so eingerichtet sein, daß der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann.“

(Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen (1970), S. 38)

„Opas Schulreform ist tot. Man wirft keine Steine auf die Gräber jener zahllosen Vorschläge und Gutachten, die in den fünfziger Jahren entstanden sind, wenn man feststellt, daß sie sich zu dem Strukturplan für das Bildungswesen [...] verhalten wie Handwerkstuben zu durchrationalisierten Betrieben. [...] Der Bewußtseinswandel hat erst in den sechziger Jahren eingesetzt. Der Bildungsrat hat ihn entschlossen genutzt und die Perspektive zugleich verlängert. Obwohl seine Empfehlungen viel früher Wirklichkeit werden müssen, visiert er das Jahr 2000 an.“

(„Fünfzig-Milliarden-Reform: Der Bildungsrat legt seinen Strukturplan vor“ erschienen in: DIE ZEIT, Jahrgang 1970, Ausgabe 18, S. 24)

Im Unterschied zu den meisten westlichen Industrienationen hat Deutschland an einem mehrgliedrigen Bildungssystem festgehalten, das bereits in den 1960er Jahren für seine Starrheit und frühe Separierung der Schülerschaft kritisiert wurde, die zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit beim Bildungszugang und -erwerb beiträgt (u.a. Dahrendorf 1965). Die Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen stellt einen zentralen Reformansatz in der Debatte um die Modernisierung des deutschen Bildungssystems dar. Die Wahl einer weiterführenden Schulform nach der Grundschule soll für die Schüler<sup>1</sup> und ihre Eltern keine finale Entscheidung sein, sondern es sollen Möglichkeiten für spätere Übergänge in statushöhere oder -niedere Bildungsgänge aufgeschlossen und Zugänge zu Bildungswegen zum Erwerb höherer Abschlüsse so lange wie möglich offengehalten werden. So sieht es der Strukturplan für das Bildungswesen vor (Deutscher Bildungsrat 1970).

---

1 Zur besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulinum verwendet. Natürlich sind stets alle Geschlechter gemeint.

Die Ziele und Versprechen der großen Bildungsreformen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die in der Öffentlichkeit durchaus Optimismus und Lob für ihren Weitblick erregten, konnten hinsichtlich der Erhöhung von Durchlässigkeit in unterschiedlichem Umfang umgesetzt werden und führten zu positiv und negativ bewerteten Ergebnissen. Die Einführung der Gesamtschule gilt als größter Meilenstein, deren Wirksamkeit in Bezug auf verbesserte Lernumwelten jedoch auch umstritten ist. Auf den Nebenlinien der Öffnung des Bildungssystems, nämlich bei den Schulformwechseln, sind Diskussionen ebenfalls nicht ausgeblieben. Die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 berichtete dreißig Jahre nach der Veröffentlichung des Strukturplans, dass Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I vor allem durch Abstiegsmobilität gekennzeichnet ist und die Wahl weiterführender Schulformen nach der Grundschule eine hohe soziale Selektivität aufweist. Anders sieht es bei den Bildungsaufstiegen am Ende der Sekundarstufe I aus. Bis heute wird die Ermöglichung des Übergangs nach Erhalt eines Bildungsabschlusses in den nächsthöheren Bildungsgang als erfolgreiches Element der Bildungsreform gesehen. Die Literatur spricht heute sogar davon, dass sich im Zuge dieser Reform Bildungsgang und Bildungsabschluss hochgradig entkoppelt hätten.

Durchlässigkeit im Bildungssystem wird zwar bildungspolitisch grundsätzlich begrüßt, jedoch ist sie ein umkämpftes Feld. Öffnung und Schließung von Bildungswegen stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen dem „Wie“ und dem „Wieviel“. Während die Bildungsforschung moniert, dass Durchlässigkeit in Deutschland gerade im internationalen Vergleich noch zu niedrig sei, ist gegenwärtig nur in wenigen Bundesländern eine lebhafte politische Debatte zu diesem Thema zu beobachten. Dennoch sind Öffnung und Durchlässigkeit im Bildungswesen hochaktuelle Probleme. Die soziale Schließung im Bildungssystem ist ein Dauerbrenner in der Bildungssoziologie und wurde in Bezug auf die Zugangschancen in höhere Bildung an allen Gelenkstellen im Bildungssystem untersucht. Die Untersuchung von Durchlässigkeit im Sinne von Schulformwechseln während der Sekundarstufe I und beim Zugang in die gymnasiale Oberstufe der Sekundarstufe II rückt gegenwärtig stärker in das Interesse der Forschung. In den 2000er Jahren konnte im Rahmen der TOSCA-Studie für Baden-Württemberg in einer Vielzahl von Studien die Öffnung von Bildungswegen zur Hochschulreife untersucht werden. Im Oktober 2012 wurde dem Thema Durchlässigkeit durch eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (Bellenberg 2012) erneut eine größere Aufmerksamkeit zuteil, die unter dem Schlagwort „Mehr Aufsteiger als Absteiger“ Einzug in die öffentliche Wahrnehmung um die derzeitige Situation der Sekundarstufe I hielt. In jüngster Zeit wird der Debatte neuer Schwung verliehen, weil aktuelle Studienergebnisse dem deutschen Bildungssystem hohe Durchlässigkeit attestieren (Dustmann et al. 2014).

Die Tatsache, dass Forschung zu Durchlässigkeit im Bildungssystem zunimmt, hängt auch damit zusammen, dass neue Längsschnittdaten produziert und zugänglich gemacht werden (insbesondere das Nationale Bildungspanel), die umfangreiche Untersuchungen zu diesen Bildungsübergängen überhaupt erst ermöglichen. Solche Daten erlauben die Betrachtung des langfristigen Wandels sozialer Ungleichheit. So konnten in der Vergangenheit Auswertungen über lange Zeiträume für den Übergang in die weiterführenden Schulen im Anschluss an die Grundschule durchgeführt werden. Erst mithilfe dieser großen Sekundärdatensätze konnte gezeigt werden, dass im Zeitverlauf eine langsame Angleichung der schichtspezifischen Zugangschancen stattfindet (Müller und Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000). Zur Wirkung durchlässiger Bildungsstrukturen liegen größere Forschungslücken in Bezug auf die langfristigen Entwicklungen der Schul- und Bildungsverläufe nach dem Grundschulübergang vor, die die vorliegende Studie versucht, zu schließen.

Die Arbeit ergründet den Komplex von Öffnung im Bildungssystem, indem sie die sogenannte „horizontale“ und „vertikale“ Durchlässigkeit bzw. Öffnung des Bildungssystems anhand von Aufstiegen und Abstiegen auf dem Weg zum Abitur auf verschiedenen Dimensionen beleuchtet. Die Studie konzentriert sich dabei auf zwei Übergänge, nämlich den vorzeitigen Abgang vom Gymnasium und den nachträglichen Bildungserwerb nach der Mittleren Reife. Empirisch gesehen stellen diese beiden Bewegungen im Bildungsverlauf die zwei Hauptmodi von Korrektiven des Ausbildungswegs dar. Aufstiege in der Sekundarstufe I gehören zwar auch zu „horizontaler Durchlässigkeit“ und werden in der Arbeit auch nicht vollständig ausgeklammert, jedoch bilden vorzeitige Abgänge und sukzessive Bildungsaufstiege historisch gesehen zwei Hauptaugenmerke im Öffnungsdiskurs. Mit der Orientierung auf den gymnasialen Bildungspfad nimmt die Arbeit eine weitere thematische Einschränkung vor, indem sie sich auf den prestigereichsten Bildungsgang konzentriert. Nicht übersehen werden darf hierbei, dass Durchlässigkeit zwischen Haupt- und Realschulbildungsgang ein wichtiges Element im besagten Diskurs darstellt, auch wenn dieses in der vorliegenden Studie nicht genauer betrachtet werden kann.

Analytisch spielt die Öffnung von Bildungswegen durch die gezielte Schaffung von „neuen“ Bildungsübergängen eine wichtige Rolle für die Konstitution von Bildungsverläufen. Auf dieser ersten Untersuchungsdimension soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Abstiege und Aufstiege als Bildungsübergänge die Gestalt ganzer Bildungsverläufe theoretisch beeinflussen können. Konkret interessiert die Frage, inwiefern diese Übergänge lebenslaufsoziologisch besondere Transitionen darstellen und sowohl auf der Akteurs- als auch auf der Aggregatebene ganzer Kohorten Abweichungen, Richtungswechsel oder „normale“ Übergänge bedeuten können. Von Interesse sind dabei auch theoretische

Fragen des Spannungsverhältnisses „Akteur und Struktur“ bei der Ausgestaltung dieser Übergänge sowie deren Standardisierung und Zugänglichkeit für biografische Planung. Diese Problemgegenstände sind Teil des zweiten Kapitels.

Das dritte Kapitel beleuchtet die Dimension der sozialen Ungleichheit für die Durchlässigkeit. Aufstiege und Abstiege in höhere oder niedrigere Bildungspfade sind Übergangsentscheidungen, die durch soziale Selektivität gekennzeichnet sind. Das Kapitel entwickelt theoretische Annahmen darüber, warum diese Entscheidungen eine sozialschicht- und bildungsniveauspezifische Ungleichheit bezüglich des Herkunftsmilieus des Schülers aufweisen. Da die Arbeit bei der Analyse der beiden Bildungsübergänge stets eine Verlaufsperspektive einnimmt, wird auch der zeitlichen Bedingtheit von Bildungsentscheidungen und der zeitlichen Veränderlichkeit von Einflussfaktoren Rechnung getragen. Es werden Erklärungsmodelle entwickelt, die darüber Auskunft geben, wie der Einfluss der sozialen Herkunft im Bildungsverlauf bei Bildungsübergängen zeitlichen variieren kann.

Dass die Öffnung des Bildungssystems in Prozesse der sozialen und institutionellen Schließung eingebunden ist, versucht das nachfolgende Kapitel 4 mithilfe von soziologischen Schließungstheorien zu erklären. Anhand eines historischen Aufrisses der Entwicklung der Öffnung und Schließung im deutschen Bildungssystem soll veranschaulicht werden, wie sich die Modi bzw. Kriterien des Zugangs zu höherer Bildung verändert haben. Im Mittelpunkt dieser Analyse steht insbesondere die Entwicklung seit der Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie gegenwärtige Trends, die in der Bildungsforschung diskutiert werden.

Aufbauend auf dem vorherigen Kapitel versucht Kapitel 5 noch stärker den formalen Aspekt von Öffnung hervorzuheben, indem es ergründet, wie in den gegenwärtigen Strukturen des Bildungssystems Durchlässigkeit implementiert ist. Es werden allerdings nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen für Aufstiege und Abstiege zwischen Bildungswegen skizziert, sondern auch theoretische Annahmen entwickelt, wie Öffnungsprozesse des Bildungssystems idealtypisch beschrieben werden können. In einem weiteren Schritt wird überprüft, inwieweit die theoretischen Entwicklungsdynamiken in den sechzehn deutschen Bildungssystemen vorgefunden werden können und inwiefern sich Zusammenhänge mit tatsächlicher Durchlässigkeit empirisch beobachten und begründen lassen.

Die beiden nachfolgenden empirischen Kapitel untersuchen die soziale Ungleichheit und den sozialen Wandel bei vorzeitigen Abgängen vom Gymnasium und sukzessiven sowie späten Übergängen in die gymnasiale Oberstufe der Sekundarstufe II. Auf der Grundlage der theoretischen Vorannahmen aus Kapitel 3 und 5 werden Modelle entwickelt, die erklären, warum sich ungleiche Risiken

bzw. Chancen für die betrachteten Übergänge herkunftsspezifisch und über die Zeit ergeben können. In Kapitel 6 werden zunächst Annahmen über ein zeitabhängiges Risiko des vorzeitigen Abgangs thematisiert und dann mit Überlegungen einer sozialen Selektivität verknüpft. Die Hypothesen werden mithilfe von Ereignisdatenanalyse überprüft. Kapitel 7 zeigt, dass hinsichtlich der sozialen Herkunft konfligierende Hypothesen zur Übergangschance in Bildungspfade zum Erwerb eines höheren Abschlusses gebildet werden können. Analytisch werden dabei Übergänge in die gymnasiale Oberstufe im Anschluss an die Mittlere Reife getrennt von Übergängen in gymnasiale Ausbildungsangebote zu späteren Zeitpunkten untersucht. Auch hier kommen Methoden zur Analyse von Ereignisdaten sowie logistische Regressionsmodelle zum Einsatz.

Kapitel 8 wechselt die Analyseeinheit von einzelnen Bildungsübergängen hin zu ganzen Bildungsverläufen. Das Ziel dieses letzten empirischen Kapitels ist die Untersuchung der Frage, wie sich sozialer Wandel in Form von Gelegenheitsstrukturen auf der Individualebene in den Bildungsentscheidungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen niederschlägt und spezifische Lebenslaufmuster vorhersagt. Von Interesse ist hierbei die Ausgestaltung von Schule-Beruf-Übergängen und die Frage, wie soziale und wirtschaftliche Entwicklungen der Makroebene auf die Differenzierung von Verlaufsmustern der ersten vierzehn Jahre nach Erwerb der Mittleren Reife zurückwirken können. Das Kapitel untersucht anders als die beiden vorherigen noch genauer die Bedeutung von sozialem Wandel für nachträgliche Bildung, die die Gestalt von Bildungsverläufen beeinflusst. Methodisch wird mit verschiedenen Techniken der Sequenzdatenanalyse und multinomialen logistischen Regression gearbeitet.

Abgerundet wird die Arbeit mit einem Kapitel, das die Befunde zusammenfasst und diskutiert. Die Diskussion greift einerseits Fragen der Besonderheit der beiden betrachteten Übergänge auf, bilanziert andererseits die aus den Ergebnissen abgeleiteten Erträge der Öffnung von Bildungswegen kritisch.

## 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-

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 Identitätswürfen. 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, das 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 Wings 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 letzten 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

| $k \backslash k + 1$ | $x_1$    | $x_2$    | $x_3$    | 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 betonten 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<sup>2</sup> 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 Erwachsenenendasein beschreiben müssen (Heinz 1996). Insgesamt sind die Lebensläufe, die sich aus Interaktionen zwischen Individuen und Institutionen entwickeln, weniger uniform und vorhersehbar. Obwohl Statuspassagen heute stärker durch individuelles Aushandeln zwischen sozialen Netzwerken und institutionellen *gate keepers* 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 Übergänge 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 rekurren 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 Wingers 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).<sup>3</sup>

### 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 Wingers 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.