

Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung*

Markus Klein · Steffen Schindler · Reinhard Pollak · Walter Müller

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht für Deutschland die sozialen Disparitäten beim Besuch des Gymnasiums und beim Erwerb der Hochschulreife in ihrer langfristigen Entwicklung seit dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts bis in die jüngste Gegenwart. Er diskutiert theoretisch den Wandel der institutionellen und strukturellen Bedingungen, aus denen Veränderungen in den primären und sekundären Disparitäten nach sozialer Herkunft zu erwarten sind. Auf der Grundlage von Daten aus zahlreichen repräsentativen Bevölkerungsumfragen und einer langen Reihe von Mikrozensusserhebungen zeigt er dann, wie beim Erwerb höherer Bildung die Abhängigkeiten von der sozialen Herkunft in verschiedenen historischen Perioden für Männer und Frauen geringer geworden sind. Dabei zeigt sich, dass in jüngster Zeit bei den Frauen die Bildungsbeteiligung weniger von der sozialen Herkunft abhängt als bei den Männern. Dies erklärt zu einem nicht unwesentlichen Teil den inzwischen von den Frauen gegenüber den Männern erreichten Vorsprung im Erwerb höherer Bildung.

Schlüsselwörter: Soziale Bildungsdisparitäten · Soziale Herkunft · Geschlechterungleichheit · Gymnasiale Oberstufe

Long-Term Development of Social Disparities in Secondary Education

Abstract: This article investigates how social disparities in attending *Gymnasium* and qualifying for higher education in Germany have developed since the 1930s. It discusses change in institutional and structural conditions over time, and outlines their theoretical implications for primary and secondary social disparities in access to higher education. Analyses based on data from various representative population surveys and many years of Microcensus data then show how the influence of social origin on access to higher education declined for both men and women in different historical periods. Recent data show that women's educational participation is less dependent on social origin than men's. This finding partially explains why more women than men now obtain higher education.

* Wir danken Rolf Becker und Karl-Ulrich Mayer und den Herausgebern des Sonderheftes für wertvolle Hinweise zu einer früheren Fassung des Aufsatzes.

© VS-Verlag 2010

Markus Klein (✉) · Steffen Schindler · Walter Müller
Universität Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), 68131 Mannheim
E-Mail: Markus.Klein@mzes.uni-mannheim.de; Steffen.Schindler@mzes.uni-mannheim.de;
wmueller@sowi.uni-mannheim.de

Reinhard Pollak
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZB
E-Mail: pollak@wzb.eu

Keywords: social disparities in educational attainment · social origin · gender inequality · upper secondary education · *Gymnasium*

Der Übergang von der Grundschule in die verschiedenen Bildungsgänge der Sekundarstufe ist im deutschen Bildungssystem eine der zentralen Scharnierstellen, an der maßgeblich über den weiteren Verlauf des Bildungsweges entschieden wird. Die Entscheidungen bei diesem Übergang zur Sekundarstufe prägen in hohem Maße zwei wichtige Größen im Bildungserwerb einer Schülerkohorte: erstens den Anteil der Schüler, der die Berechtigung zu einem Hochschulstudium und später eventuell einen Hochschulabschluss erreicht, und zweitens die Disparität nach sozialen Herkunftsbedingungen in diesen Abschlüssen. In beiden Aspekten ist die Situation in Deutschland im internationalen Vergleich unvorteilhaft. Deutschland liegt in der Abiturienten- und Hochschulabsolventenquote teilweise weit hinter vielen anderen Ländern zurück und gehört zu den Ländern mit besonders großen sozialen Disparitäten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft – sowohl in Bezug auf Kompetenzen als auch in Bezug auf erreichte Bildungsabschlüsse.

In diesem Beitrag untersuchen wir die sozialen Disparitäten im Erwerb der Hochschulreife in ihrer langfristigen Entwicklung seit dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Da die Hochschulreife nicht nur Voraussetzung für den Zugang zu den für den gesamten weiteren Lebenslauf besonders vorteilhaften Hochschulausbildungen ist, sondern auch zunehmend zur Anforderung für aussichtsreiche berufliche Ausbildungen wird, kommt den dabei bestehenden sozialen Disparitäten ein besonderes Gewicht zu. Diese über einen langen Zeitraum zu betrachten, hilft nicht nur, das Bildungsgeschehen in den größeren Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung einzuordnen. Für die Frage der Disparitäten im Bildungserwerb ist eine lange Zeitperspektive auch deshalb essenziell, weil die sozialen Prozesse und Mechanismen, die zu diesen Disparitäten führen, so beständig und widerstandsfähig ausgeprägt sind, dass mit schnellen Veränderungen nicht zu rechnen ist. Untersuchungsanlagen, die nur Zeiträume von wenigen Jahren in den Blick nehmen, werden deshalb, der Natur der Sache nach, kaum Wandel erkennen können und laufen Gefahr, der Wahrnehmung von Unveränderbarkeit Vorschub zu leisten. Erst der Blick auf längere Zeiträume macht es auch möglich, nachhaltigen Wandel von kurzfristig ereignisbedingten oder gar datenzufälligen Schwankungen zu unterscheiden.

Der angestrebte Fokus auf Entwicklungen in längeren Zeiträumen schränkt jedoch vor allem wegen fehlender Daten Analysemöglichkeiten ein. So gibt es für Deutschland praktisch keine Daten, mit denen der langfristige Wandel in den Disparitäten direkt bei der Sekundarstufenentscheidung nachgezeichnet werden kann. Eine Ausnahme bilden nur die Bildungsverläufe in den Lebensverlaufsstudien von Karl Ulrich Mayer, die jedoch wegen des teilweise geringen Stichprobenumfangs Grenzen für unsere Fragestellung haben (Brückner & Mayer, 1998).¹ Die meisten für längere Zeiträume verfügbaren Datenbasen zur Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft erfassen in der Regel nur den höchsten erreichten Bildungsabschluss und enthalten keine Informationen über die Bildungswege, die zu diesen Abschlüssen geführt haben. Daraus das Verhalten beim Sekundarstufenübergang rekonstruieren zu wollen, ist mit Unsicherheiten verbunden. Deshalb beziehen sich

¹ Für die neuere Zeit können zunehmend Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) genutzt werden (vgl. die zusätzlichen Analysen im letzten Teil dieses Beitrags).

unsere Analysen im Unterschied zu anderen Beiträgen dieses Sonderheftes nicht direkt auf den Sekundarstufenübergang, sondern gewissermaßen auf die Folgen dieses Übergangs. Mit den Abiturientenquoten untersuchen wir Sekundarstufenübergänge von Schülern, die in dem Sinne nachhaltig erfolgreich sind, dass sie wenigstens die Hochschulreife erreichen. Da bis heute die überwiegende Zahl der Abiturienten die Hochschulreife auf dem direkten gymnasialen Bildungsweg erreicht, kann die Abiturientenquote als eine Art Proxy für erfolgreiche Übergänge auf die allgemeinbildende obere Sekundarstufe gelten, wann immer diese Übergänge in der Bildungslaufbahn erfolgen.² Cum grano salis können die beim Erwerb des Abiturs beobachtbaren Disparitäten und deren historische Veränderung dann auch als Proxy für die entsprechenden Disparitäten beim Eintritt und Verbleib in den gymnasialen Zweig der Sekundarstufe gewertet werden. Wahrscheinlich sind die Disparitäten beim Erwerb des Abiturs etwas höher als die Disparitäten bezüglich des direkten Eintritts in das Gymnasium beim Sekundarstufenübergang.³

- 2 In den letzten Jahrzehnten hat sich zwar das Spektrum der Bildungswege ausdifferenziert und pluralisiert, der Typ der erworbenen Abschlüsse aber scheint weniger stark an den gewählten Bildungsgang gebunden zu sein. Der Abschluss der mittleren Reife etwa kann auch über die Hauptschule erworben werden. Schüler mit gutem Realschulabschluss können später auf das Gymnasium wechseln. Die Häufigkeiten von späteren Aufstiegen in anspruchsvollere Bildungsgänge und des Erwerbs höherwertiger, schulart-untypischer Abschlüsse sind jedoch gering. So sind zum Beispiel im Schuljahr 2006/07 nur 7 Prozent aller Gymnasiasten in Jahrgangsstufe 11 nicht durch Versetzung aus dem gymnasialen Teil des Sekundarbereichs I in die gymnasiale Oberstufe gelangt. Auf jeden Wechsel in eine höher qualifizierende Schulart kommen dagegen im Bundesdurchschnitt fast fünf Abwärtswechsel (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 66 ff.). Für aufschlussreiche Ergebnisse zur Entkopplung von Bildungsgang und letztendlich erreichtem Abschluss vgl. die Studie von Trautwein, Baeriswyl, Lüdtke & Wandeler (2008) über Schullaufbahnen im Kanton Freiburg (Schweiz). Bei expliziten Regelungen zur Reversibilität von Bildungsbiografien scheinen spätere Eintritte in die gymnasiale Oberstufe zwar deutlich häufiger als in Deutschland zu sein; der Besuch des Progymnasiums in der unteren Sekundarstufe behält aber dennoch und auch bei Kontrolle von Schulleistungen eine klar bahnende Wirkung für den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe.
- 3 Dies kann allerdings nur eine grobe Einschätzung sein, die auf mehreren Annahmen beruht. Wir müssen unterstellen, dass nachträgliche Korrekturen des beim Sekundarstufenübergang gewählten Bildungsgangs durch die Entkopplung von Bildungsgang und erworbenem Abschluss (Schuchart, 2006) und die Nutzung alternativer Bildungswege zum Abitur bei den verschiedenen Herkunftsgruppen nicht hochgradig unterschiedlich erfolgen. Auch müssen wir annehmen, dass solche nach Herkunftsgruppen variierenden Korrekturen sich im Zeitverlauf nicht verändert haben. Diese Annahmen sind natürlich problematisch. Nach Befunden von Hillmert und Jacob (2008) für den Geburtsjahrgang 1964 treten beim Sekundarstufenübergang von 100 Kindern hoher Bildungsherkunft 63 direkt in das Gymnasium ein, während dies bei Kindern niedriger Bildungsherkunft nur 21 sind. Das Abitur erreichen 64 und 19 von je 100 Kindern der entsprechenden Herkunft. Vom Sekundarstufenübergang bis zum Abitur verändern sich also die Anteilswerte nur wenig, aber die Disparitäten nehmen leicht zu, vor allem, weil bei den Schülern niedriger Bildungsherkunft 8 Kinder das Gymnasium wieder verlassen, aber nur 6 von 100 nachträglich eintreten oder einen alternativen Bildungsweg zum Abitur wählen. Bei den Kindern hoher Herkunft finden sich zwar ebenfalls 8 Dropouts (aus einer viel höheren Anzahl direkter Gymnasiumseintritte!), aber 9 mit späterem Eintritt oder alternativem Bildungsweg zum Abitur. Wie wir weiter unten sehen werden, zeigen Analysen des SOEP beim Sekundarstufenübergang ähnliche Disparitäten, wie wir sie beim Erreichen des Abiturs beobachten.

1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Seit Boudon (1974) wird das Entstehen sozialer Disparitäten im Bildungserwerb vielfach aus dem Zusammenwirken von sogenannten primären und sekundären Effekten erklärt. Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft profitieren von frühester Kindheit an in unterschiedlicher Weise von kulturellen, sozialen, ökonomischen und auch genetischen Ressourcen für ihre kognitive Entwicklung und erhalten unterschiedliche Förderung und Motivierung für das Lernen in der Schule. Dies führt zu entsprechenden Unterschieden in den schulischen Leistungen (primäre Effekte). Selbst bei gleichen Leistungen oder gleichem Leistungsvermögen wählen Kinder und ihre Eltern an den entscheidenden Verzweigungsstellen im Bildungssystem zudem je nach ihrer sozialen Lage unterschiedlich anspruchsvolle weiterführende Bildungswege und scheiden an unterschiedlichen Stellen aus dem Bildungssystem aus (sekundäre Effekte). Die beiden Effekttypen lassen sich zwar nicht eindeutig identifizieren, sie stellen dennoch eine hilfreiche Systematisierung der zahlreichen unterschiedlichen Bedingungen und Einflussgrößen dar, aus deren Zusammenwirken soziale Disparitäten im Bildungserwerb entstehen.

Zum Verständnis primärer Effekte sind vor allem Theorien zur Erklärung der kognitiven Entwicklung und der in der Familie und in Bildungsinstitutionen ablaufenden Lehr- und Lernprozesse gefordert, die die nach familiären und anderen sozialen Umweltbedingungen der Kinder variierenden Leistungen in der Schule erklären. Für die theoretische Systematisierung und Erklärung sekundärer Effekte haben sich handlungstheoretische Modelle der rationalen Wahl bewährt. Nach diesen Modellen, die von verschiedenen Autoren in weitgehend übereinstimmender Weise formuliert wurden, wählen Eltern und ihre Kinder bei Bildungsentscheidungen jeweils diejenige der verfügbaren Alternativen, von der sie in der jeweiligen Entscheidungssituation – unter den gegebenen sozialen Bedingungen, in denen sie sich befinden – den größten Nutzen erwarten. Im konkreten Fall von Bildungsentscheidungen ergibt sich der *Nutzen* einer Alternative aus den von den Bildungsaspiranten mit den einzelnen verfügbaren Alternativen verbundenen *Kosten- und Ertrags*erwartungen, die letzteren gewichtet mit der subjektiven *Erfolgswahrscheinlichkeit* p , das heißt die Wahrscheinlichkeit, dass der entsprechende Bildungsgang auch erfolgreich bewältigt werden kann und die damit verbundenen Ertragsersparungen eintreten. Bei der Einschätzung aller drei Elemente führt das Kalkül in der Regel dazu, dass Kinder in ökonomisch besser gestellten Familien und in Familien, deren Eltern selbst eine höhere Bildung haben, weiterführende, anspruchsvollere, kostenträchtigere und risikoreichere Alternativen wählen als Kinder in weniger gut situierten Familien. Wie mehrere neue Untersuchungen zeigen, lassen sich soziale Disparitäten in den Bildungsentscheidungen weitgehend, wenn vielleicht auch nicht vollständig, über diese Elemente erklären (Becker, 2000; Stocké, 2007; Maaz, 2006).

Es ist kaum anzunehmen, dass sich die grundlegenden Mechanismen des Bildungserwerbs im Verlauf der letzten Jahrzehnte entscheidend verändert haben. Das größte Potenzial für die Erklärung der Bildungsbeteiligung und das Ausmaß der dabei resultierenden sozialen Disparitäten und ihrer Veränderung im Zeitverlauf liegt vielmehr in den jeweiligen *sozio-strukturellen Bedingungen* und in den *institutionellen Arrangements* für den Bildungserwerb. Beides beeinflusst das Lernen in der Schule, macht unterschiedliche Arten von Bildung für verschiedene Bevölkerungsgruppen mehr oder weniger finanzier-

bar und ertragreich und strukturiert die Wahlentscheidungen zwischen verfügbaren alternativen Bildungspfaden. Ziel ist es zu verstehen, wie sozio-strukturelle und institutionelle Bedingungen und ihr Wandel das Handeln individueller Akteure beeinflussen und wie dieses Handeln im Aggregat dann Konsequenzen, zum Beispiel weniger ausgeprägte soziale Disparitäten, zur Folge hat.

Eine vollständige Umsetzung dieses Modells zur Erklärung der historischen Entwicklung sozialer Disparitäten ist gegenwärtig schon deshalb nicht möglich, weil viele Daten für ein solches Vorhaben fehlen. Dieser Beitrag kann deshalb die entsprechenden Entwicklungen allenfalls in ihren beobachtbaren Ergebnissen beschreiben. Aus den theoretischen Überlegungen ergeben sich dennoch wichtige Hinweise für eine Strategie der Suche nach strukturellen und institutionellen Veränderungen, die für einen Wandel in den sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich sein könnten.

Zunächst liegt die Vermutung nahe, dass über primäre Mechanismen generierte Disparitäten resistenter gegenüber Veränderungen sind als solche, die über sekundäre Mechanismen induziert sind. Primäre Disparitäten beruhen in erster Linie auf den sich über die gesamte Kindheit hinziehenden Unterschieden in der Entwicklungs- und Lernumwelt von Kindern, die in Familien unterschiedlicher sozialer Lage, kognitiver Kompetenzen, Erziehungsstile und unterschiedlicher kultureller Ressourcen und Praxen aufwachsen. Solche Unterschiede zwischen sozialen Klassen verändern sich weder schnell noch grundlegend. Erikson und Jonsson (1996) vermuten, dass am ehesten noch die allgemeine Verbesserung der Lebens- und Ernährungsbedingungen Kindern aus benachteiligten sozialen Klassen geholfen haben könnte, in ihrer allgemeinen Entwicklung und dem Lern- und Leistungsvermögen in der Schule aufzuholen. Auch verbesserte und kostenfreie Gesundheitsversorgung könnte dazu beigetragen haben. In zweiter Linie können sich die Lehr- und Lernbedingungen beispielsweise durch Maßnahmen kompensatorischer Förderung in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen und in den Schulen in mehr oder weniger ausgeprägten Leistungsunterschieden von Kindern auswirken, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen diese Einrichtungen besuchen. Für Deutschland gibt es wenig präzise Kenntnis darüber, wie sich diese Bedingungen langfristig verändert haben. Aber man geht kaum fehl in der Annahme, dass das deutsche Bildungssystem mit seinen spät einsetzenden Einrichtungen der Kinderbetreuung und der Halbtagschule weder je besonders stark kompensatorisch gefördert noch ausgeprägte Reformen in dieser Hinsicht erfahren hat. Über einen langen Zeitraum betrachtet besteht die bedeutsamste Veränderung wohl in der erhöhten Dauer und Häufigkeit des Kindergartenbesuchs. Für Schweden mit seinen deutlich stärker auf Chancengleichung ausgerichteten Bildungseinrichtungen beobachten Erikson (2007) und Erikson und Rudolphi (2009) seit der Nachkriegszeit verringerte primäre Disparitäten. Für Deutschland könnte man am ehesten aufgrund der allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen einen leichten Rückgang primärer Disparitäten erwarten.

Beim Wandel sekundärer Effekte geht es um sozio-strukturelle und (auf das Bildungssystem bezogene) institutionelle Veränderungen, die sich auf die in den einzelnen sozialen Klassen mit Bildung verbundenen Kosten- und Ertragsersparungen in einer Weise auswirken, dass sich die Disparitäten im Bildungsverhalten dieser Klassen verändern. Im Hinblick auf die *sozio-strukturellen* Veränderungen sind vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch die allgemeine Wohlstandssteigerung Lebensbedingungen entstanden, unter denen Bildungskosten leichter finanzierbar sind. Während noch in der

Zwischenkriegszeit und in den ersten Nachkriegsjahren vor allem in der Arbeiterklasse Familien darauf angewiesen waren, dass Kinder so schnell wie möglich zum Familieneinkommen beitragen, ist dieser Druck in den Jahren des starken ökonomischen Wachstums geringer geworden. Auch die einkommensschwächeren Haushalte haben ein Versorgungsniveau erreicht, welches ermöglicht, über Aufwendungen für den minimalen Lebensbedarf hinaus Mittel für diskretionäre Einkommensverwendungen – wie verlängerte Bildungszeiten von Kindern – abzuzweigen. Gleichzeitig hat sich die Erwerbsstruktur massiv hin zu Berufen gewandelt, die nur mit Qualifikationen oberhalb des Pflichtschulniveaus zugänglich sind. Damit und über die in Politik und Medien zeitweise intensiv geführte Bildungsdiskussion dürfte sich auch in Teilen von bildungsfernen Bevölkerungsgruppen die wahrgenommene Bedeutung von Bildung und die Einschätzung ihrer Erträge gesteigert haben. Die Diskrepanzen in der Einschätzung des Bildungsnutzens zu den schon früher bildungsnahen Gruppen sollten kleiner geworden sein. Die Rückkehr hoher Arbeitslosigkeit und die zeitweise in der Öffentlichkeit übertriebene Thematisierung von Akademikerarbeitslosigkeit haben dagegen zeitweise gerade in bildungsfernen Gruppen in entgegengesetzter Richtung gewirkt; sowohl in der Fähigkeit, Bildungskosten zu tragen, als auch in der Einschätzung des Bildungsnutzens. In der Summe sind die Konsequenzen dieser veränderten Makrobedingungen schwer einzuschätzen. Sie dürften jedoch eher zu einem Abbau sekundärer Bildungsdisparitäten als zu ihrer Verstärkung beigetragen haben.

In den für die sozialen Disparitäten bedeutsamen Grundstrukturen der *institutionellen Arrangements* für Bildung hat sich in Deutschland im Unterschied zu vielen anderen Ländern über lange Zeit relativ wenig geändert. Im überwiegenden Teil des Landes blieb es bei der sehr frühen Segregierung der großen Mehrzahl der Schüler in die drei voneinander stark differenzierten Schultypen des Sekundarschulwesens. Auch die Berufsbildung als Alternative zu den auf allgemeine Kompetenzen ausgerichteten weiterführenden schulischen Bildungsgängen hat ihre in Deutschland besonders stark ausgeprägte Stellung behalten. Wie vielfach in der Literatur argumentiert, verstärkt die Verfügbarkeit dieser Alternative sekundäre Disparitäten (Shavit & Müller, 2000; Hillmert & Jacob, 2003; Müller & Pollak, 2004; Becker & Hecken, 2008; Müller, Pollak, Reimer & Schindler, 2009). Sie lenkt vor allem Arbeiterkinder, die von ihrer Leistungsfähigkeit her durchaus für den Erwerb des Abiturs und einer Hochschulbildung geeignet wären, frühzeitig in die Berufsbildung ab, weil sie einerseits weniger kostspielig und riskant ist, andererseits dennoch eine relativ sichere berufliche Zukunft in Aussicht stellt und für Arbeiterfamilien in der Regel ausreicht, um den Familienstatus mindestens zu reproduzieren. Der Eintritt in eine Berufsausbildung ist zwar erst nach Abschluss der allgemeinen Schulpflicht möglich. Entsprechende Präferenzen können aber schon die Wahl des Typs der Sekundarschule in einer Disparitäten verstärkenden Weise beeinflussen.

Diese für die Generierung sekundärer Disparitäten wichtigen Elemente des deutschen Bildungssystems haben sich also bis in die Gegenwart hinein nicht entscheidend gewandelt. Es gibt jedoch seit der Zwischen- und unmittelbaren Nachkriegszeit eine Reihe von weniger auffälligen Veränderungen im institutionellen Angebot und in der Nutzung der Bildungseinrichtungen, von denen erwartet werden kann, dass sie die Kosten- und Nutzenexpectationen weiterführender Bildung in Disparitäten reduzierender Weise verändert haben. Dazu gehören vor allem:

- Die direkten Kosten weiterführender Bildung haben sich nicht nur durch die Abschaffung des früher üblichen Schulgeldes und die Bereitstellung von Schülerstipendien, sondern vor allem auch durch das regional erweiterte Angebot und die damit wesentlich verbesserte Erreichbarkeit der Einrichtungen verringert.
- Die über eine jahrzehntelange Entwicklung deutliche Verlängerung der Schulpflicht auf wenigstens 9 Schuljahre hat die im Vergleich zur Schulpflicht zusätzlich benötigte Zeit bis zum Abitur entscheidend verkürzt und damit den zusätzlichen Aufwand für den Erwerb dieses signifikant bessere Perspektiven vermittelnden Abschlusses verringert. Mit der Einführung des Abiturs nach 12 Schuljahren dürfte sich dieser Effekt in Zukunft noch verstärken.
- Zudem hat das Abitur unverkennbar einen Bedeutungswandel erfahren. Früher wurde es im Wesentlichen mit dem Ziel erworben, die Berechtigung zum Studium an einer Universität zu erlangen. Gegenwärtig nimmt nur noch etwa die Hälfte der Abiturienten ein Universitätsstudium auf. Auf Hochschulniveau hinzugekommen ist das kürzere und stärker angewandt und berufspraktisch orientierte Studium an Fachhochschulen. Der Charakter des Abiturs hat sich jedoch vor allem dadurch verändert, dass für eine zunehmende Zahl von Ausbildungsberufen das Abitur zur faktisch überwiegenden Ausbildungsvoraussetzung für den Eintritt in eine Berufslehre geworden ist. Ca. ein Drittel der Abiturienten beginnt eine Ausbildung im (sekundären) Berufsausbildungssystem (Heine, Spangenberg & Lörz, 2007, S. 67). Es sind vor allem die Arbeiterkinder unter den Abiturienten, die nicht studieren, sondern eine Berufsausbildung aufnehmen (Müller & Pollak, 2004; Müller et al., 2009). Mit dem Ziel, sich über das Abitur den Zugang zu aussichtsreichen Ausbildungsberufen zu sichern, ist das Abitur für einen Teil der Arbeiterkinder also ein neues Mittel in der Strategie der Statussicherung geworden.
- Schließlich hat die Erweiterung der Zugangswege zum Abitur und die Ausdifferenzierung mehr oder weniger anspruchsvoller Abiturtypen den Erwerb des Abiturs erleichtert und für einzelne Schülergruppen attraktiver gemacht (Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke, 2004).

Die beschriebenen institutionellen Veränderungen haben wohl in allen Bevölkerungsgruppen zum vermehrten Erwerb des Abiturs und zur Bildungsexpansion insgesamt beigetragen. Sie sollten jedoch vor allem die Beteiligung in den zuvor wenig teilnehmenden Gruppen befördert haben. Die Verringerung der Kosten sollte vor allem bei denjenigen gewirkt haben, denen die Finanzierung besonders schwerfällt. Auch die insbesondere in den Arbeiterklassen verstärkte Nutzung des Abiturs als Vorbereitung zur Berufsbildung oder die ebenfalls vor allem von diesen Klassen genutzten erweiterten Zugangswege zum Abitur (Maaz, 2006; Maaz, Gresch, Köller & Trautwein, 2007) sollten zu einem Aufholen des Rückstandes von Arbeiterkindern beim Erwerb des Abiturs beigetragen haben. In den beschriebenen sozio-strukturellen Entwicklungen ebenso wie in den – wenn auch begrenzten – institutionellen Veränderungen sind also Tendenzen zu erkennen, die langfristig zu einer Verringerung sozialer Disparitäten im Erwerb des Abiturs geführt haben sollten.

Die Forschungslage zur langfristigen Entwicklung der sozialen Disparitäten im Bildungserwerb war in den 1990er-Jahren umstritten. Mehrere Studien hatten für Deutschland unverändert andauernde soziale Disparitäten diagnostiziert (Blossfeld, 1993; Meulemann, 1992; Mayer, Henz & Maas, 1991). Andere Untersuchungen dagegen kamen zum

Ergebnis, dass die Disparitäten im Zeitverlauf abgenommen haben (Müller & Haun, 1994; Henz & Maas, 1995; Jonsson, Mills & Müller, 1996; Schimpl-Neimanns, 2000; Müller & Pollak, 2004). Der Befund abnehmender Disparitäten für Deutschland entspricht ähnlichen Ergebnissen für mehrere andere europäische Länder (Breen, Luijckx, Müller & Pollak, 2009a, 2009b). Sie legen eine Revision der von Shavit und Blossfeld (1993) behaupteten Persistenz der Ungleichheit in den Bildungschancen nahe. Nach den meisten dieser Studien lief aber in Deutschland die Abnahme der Disparitäten mit den Geburtsjahrgängen aus, die etwa bis Mitte/Ende der 1960er-Jahre die Sekundarschulentscheidung zu treffen hatten und gegen Ende der 1970er-Jahre zum Abitur kamen. Dabei sind die Befunde für die jüngste Zeit allerdings unsicher. Die Analysen beruhen für die jüngsten Jahre auf relativ kleinen Stichproben und alle genannten Studien brechen bei Geburtsjahrgängen ab, die Anfang der 1990er-Jahre das Abitur erreichten. Einzig die Untersuchung von Kalter, Granato und Kristen (2007) bezieht sich auf Abiturjahrgänge der 1990er-Jahre und der ersten Jahre dieses Jahrtausends und findet für diesen Zeitraum leicht abnehmende Disparitäten. Als Herkunftsmaß berücksichtigt die Studie allerdings nur, ob der Vater des Schülers eine über die Hauptschule hinausgehende Ausbildung oder eine Hochschulausbildung hat oder nicht. Das Ziel der empirischen Analysen dieses Beitrages ist es deshalb, die Entwicklung der Bildungsdisparitäten über eine möglichst lange und bis in die jüngste Gegenwart hineinreichende, möglichst ununterbrochene Beobachtungsreihe im Hinblick auf mehrere Indikatoren der sozialen Herkunft zu beschreiben. Dabei ist von besonderem Interesse, ob die Disparitäten mehr oder weniger kontinuierlich abgenommen haben, die Entwicklung in einzelnen historischen Perioden unterbrochen war oder die Disparitäten sogar zugenommen haben.

2 Daten und methodische Überlegungen

Für unsere Analysen verwenden wir zweierlei Datenbasen. Um die langfristige Entwicklung der Bildungsungleichheiten seit der Zwischenkriegszeit nachzeichnen zu können, verwenden wir eine Datenbasis, in der Daten der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) 1980–2006, der ZUMA-Standarddemografie 1976–1982, des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) 1986, 1999 und 2000 sowie der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie kumuliert wurden.⁴ Dieser sogenannte *Mobilitätsdatensatz* umfasst insgesamt 72.011 Fälle und ermöglicht für Westdeutschland eine langfristige Betrachtung der Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserwerb für die Geburtsjahrgänge von 1910 bis 1984. Als abhängige Variable schauen wir uns an, ob als höchster allgemeinbildender Abschluss mindestens das Abitur erreicht wurde. Als unabhängige Variablen verwenden wir zwei Indikatoren der sozialen Herkunft: Zum einen den höchsten Bildungsabschluss des Vaters, wobei wir die Kategorien „maximal Hauptschulabschluss“, „mittlere Reife“ und „Abitur“ unterscheiden⁵, zum an-

4 In früheren Untersuchungen wurde die Kumulation dieser Datenbasen geprüft und als für unsere Untersuchungszwecke methodisch unbedenklich befunden (Müller & Haun, 1994; Müller & Pollak, 2004).

5 Da in einigen Erhebungen die Information über die Bildung des Vaters fehlt, nehmen wir für die entsprechenden Fälle eine zusätzliche Variable für fehlende Werte in unsere Modelle auf.

deren die soziale Klassenzugehörigkeit des Vaters auf Grundlage des Klassenschemas von Goldthorpe (2000) nach der in Tabelle 1 gezeigten Aufgliederung. Die Klassenzugehörigkeit des Vaters ist für den Zeitpunkt gemessen, an dem der Befragte 15 Jahre alt war. Wir müssen uns auf Informationen über den Vater beschränken, da solche über die Mutter in verschiedenen der einbezogenen Datensätze fehlen. Veränderungen über die Zeit in der herkunftsspezifischen Bildungsbeteiligung untersuchen wir anhand folgender Geburtsjahrgänge, die wir zu sechs Kohorten zusammenfassen: 1910–27, 1928–37, 1938–47, 1948–57, 1958–67, 1968–84. Da noch nicht abgeschlossene Bildungskarrieren die Ergebnisse womöglich verfälschen, berücksichtigen wir nur Befragte, die zum Zeitpunkt der Befragung wenigstens 22 Jahre alt waren.

Für eine detailliertere Betrachtung der Entwicklungen für die jüngeren Jahrgänge greifen wir auf Daten aus den *Mikrozensus*-Reihen zurück. Der Mikrozensus ist eine jährlich durchgeführte amtliche Repräsentativstatistik zu arbeitsmarktbezogenen Daten der deutschen Bevölkerung. Die Stichprobe umfasst 1 Prozent der Haushalte. Standardmäßig werden Informationen zur beruflichen Position und zum Bildungsniveau abgefragt. Wir greifen für unsere Analysen auf die Scientific Use Files zurück, die inzwischen für zahlreiche Erhebungsjahre als faktisch anonymisierte Datensätze zur Verfügung stehen.⁶ Da im Mikrozensus die soziale Herkunft nicht explizit abgefragt wird, nutzen wir die Eigenschaft der Haushaltsstichprobe, um diese Informationen zu generieren. Wir folgen dabei dem Vorschlag von Schimpl-Neimanns und Lüttinger (1993) und beschränken unser Sample auf 18-Jährige, die im Haushalt ihrer Eltern leben.⁷ Die soziale Herkunft wird dann einerseits anhand des Bildungsniveaus des Vaters generiert, wobei wir dieselben Kategorien wie oben verwenden, andererseits anhand einer Berufsklassifikation zur Position des Vaters, die wir als Approximation zum Klassenschema von Goldthorpe gebildet haben und bei der wir die gleichen Bezeichnungen für die Klassen verwenden, obwohl ihre Abgrenzung nicht völlig identisch ist.⁸ Die Entwicklung der herkunftsspezifischen Bildungsbeteiligung messen wir anhand der Anteile unter den 18-Jährigen, die entweder bereits über ein Abitur verfügen oder die Klassenstufen 11–13 einer allgemeinbildenden Schule besuchen.⁹ Damit weicht die Definition der Abiturientenquoten im Mikrozensus von der Definition aus dem Mobilitätsdatensatz ab. Erstens werden Beteiligungsquoten und nicht Ergebnisquoten betrachtet; zweitens kann lediglich die Entwicklung der an allgemeinbildenden Schulen angestrebten Reifezeugnisse verfolgt werden.¹⁰ Damit

6 Wir verwenden die Datensätze der Jahre 1976, 1978, 1980, 1982, 1989, 1991, 1993, 1995, 1996–2005.

7 Etwa 95 Prozent der 18-Jährigen leben im Haushalt ihrer Eltern. Nach der Inspektion der Gruppe, die nicht mehr bei ihren Eltern wohnt, deutet nichts darauf hin, dass die Ergebnisse durch die Einschränkung des Samples verzerrt sein könnten.

8 Es ist nicht möglich, in allen Mikrozensus das Klassenschema von Goldthorpe umzusetzen, da Informationen zur Stellung im Betrieb fehlen. Die von uns verwendete Annäherung basiert auf der Berufsklassifikation von Blossfeld (1985; vgl. auch Schimpl-Neimanns, 2003), die wiederum auf der Klassifikation der Berufe (KldB Version 1975; ab dem Mikrozensus 1993 Version 1992) aufbaut und von uns mit Informationen zur Stellung im Beruf kombiniert wird.

9 Berufliche Schulen, die zum Erwerb eines Abiturs führen, werden erst ab dem Mikrozensus 2003 gesondert ausgewiesen. Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden diese nicht als Besuch der gymnasialen Oberstufe gewertet.

10 Damit werden auch nachgeholt Abiturabschlüsse nicht berücksichtigt.

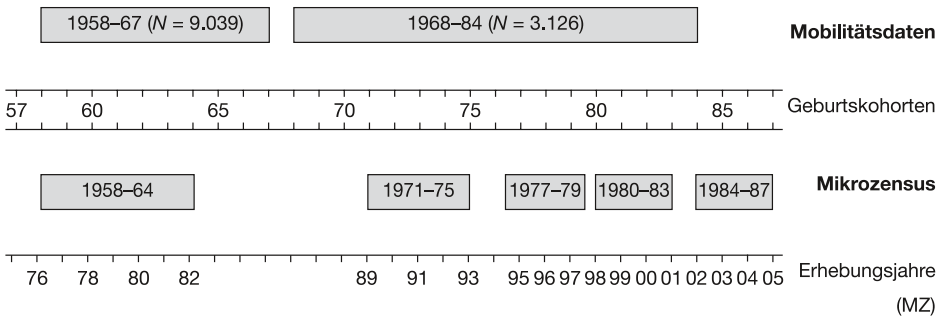


Abbildung 1: Übersicht über den Überschneidungsbereich der Geburtskohorten aus beiden Datenquellen

mögen die Bildungsbeteiligungsquoten über die Datensätze nicht vergleichbar sein, jedoch sollten die Trends der Ungleichheitsentwicklung, die wir innerhalb der Datensätze beobachten, davon weitestgehend unberührt bleiben. Analog zum oben beschriebenen Vorgehen fassen wir für die Mikrozensus-Analysen folgende Geburtskohorten zusammen: 1958–64, 1971–75, 1977–79, 1980–83, 1984–87. Das Analysesample dieser zweiten Datenquelle umfasst insgesamt 55.544 Fälle.

Da die beiden Datenbasen nicht völlig vergleichbar sind, ist es von Vorteil, dass sie sich über einen größeren Zeitraum überschneiden. Dadurch sind systematische Ergebnisunterschiede zwischen ihnen erkennbar und Befunde können in ihrer Entwicklung auch Datenreihen-inhärent interpretiert werden. Abbildung 1 veranschaulicht die Kohortenabgrenzungen für den Überschneidungsbereich der beiden Datenbasen. Die in der Mitte des Schaubildes gezeichnete Zeitachse steht für die Geburtsjahre der Geburtskohorten. Die unterste Zeile dagegen symbolisiert die um 18 Jahre versetzte Zeitachse der Erhebungsjahre des Mikrozensus und die aufgeführten Jahresangaben stehen für die Jahre, deren Mikrozensus in der Analyse berücksichtigt werden konnten. Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, beginnt die Überschneidung mit den Geburtskohorten 1958–67 bzw. 1958–64.¹¹ Diese frühe Überschneidung und die danach relativ dichte Datenfolge im Mikrozensus ist wichtig, da man gerade für die letzte Kohorte der Mobilitätsdaten aufgrund kleiner Fallzahlen mit relativ großen Stichprobenschwankungen rechnen muss.¹²

Im Hinblick auf den langen Untersuchungszeitraum konzentrieren wir die Analysen auf in Westdeutschland lebende Personen deutscher Staatszugehörigkeit. In den Analysen

11 Die analysierten Daten aus dem Mobilitätsdatensatz reichen viel weiter zurück. Aus Gründen der Übersicht sind aber in Abbildung 1 die älteren Geburtskohorten nicht aufgenommen.

12 Die Ergebnisse für die jüngste Kohorte der Mobilitätsdaten müssen nicht nur wegen der relativ kleinen Fallzahlen vorsichtig interpretiert werden. Die Daten stammen aus in unterschiedlichen Jahren durchgeführten Umfragen, die für die Bevölkerung in Westdeutschland ab 18 Jahren repräsentativ sind. Geburtsjahrgänge sind deshalb in umso weniger Umfragen (und entsprechend mit umso geringeren Fallzahlen in den Daten) vertreten, je jünger sie sind. So werden bei der Altersuntergrenze von 22 Jahren Personen aus dem Geburtsjahrgang 1968 in allen Erhebungen vertreten sein, die 1990 oder später durchgeführt wurden, Personen aus dem Geburtsjahrgang 1984 aber nur in der Erhebung von 2006. Entsprechend machen diese im Datensatz nur sehr wenige Fälle aus.

Tabelle 1: Verteilung nach Klassen- und Bildungsherkunft und Abiturientenquoten in ausgewählten Geburtskohorten

	Mobilitätsdaten				Mikrozensus		
	1910–27	1938–47	1958–67	1968–84	1958–64	1977–79	1984–87
Geburtskohorten	1910–27	1938–47	1958–67	1968–84	1958–64	1977–79	1984–87
Messzeitpunkt Beruf des Vaters	1925–42	1953–62	1973–82	1983–98	1976–82	1995–97	2002–05
<i>Berufsklasse Vater</i>							
Obere Dienstklasse (I)	7,17	10,18	12,09	13,85	12,11	19,47	19,04
Untere Dienstklasse (II)	7,76	10,99	13,04	14,24	5,97	8,16	8,29
Nichtmanuelle Routineb. (IIIab)	7,12	9,02	8,99	7,84	18,01	15,70	17,07
Selbständige (IVab)	12,52	9,57	7,32	6,46	5,25	4,38	4,60
Landwirte (IVc)	16,18	9,03	5,34	4,25	6,15	2,90	2,56
Facharbeiter, Meister (V/VI)	32,03	34,39	37,76	39,06	44,38	42,74	41,20
Un-, angelernte Arbeiter (VIIab)	17,22	16,82	15,44	14,30	8,13	6,64	6,68
<i>Bildung Vater</i>							
Abitur	7,01	12,27	13,23	17,27	11,20	24,62	27,53
Realschule	7,58	10,01	12,00	16,51	9,87	15,47	21,16
Hauptschule	83,46	75,26	72,34	62,57	78,93	59,91	51,31
Missing	1,95	2,46	2,42	3,65			
Abiturientenquote Männer	17,61	24,73	37,06	42,12	25,19	38,54	37,45
Abiturientenquote Frauen	8,12	12,22	30,65	37,30	25,75	46,66	47,50
Stichprobenumfang	12.056	10.387	9.039	3.126	18.164	8.851	11.674

Quelle: Kumulierter Mobilitätsdatensatz, 1976–2006; Mikrozensus, 1976–2005.

der Mobilitätsdatenbasis sind nur solche Personen berücksichtigt. In den Mikrozensusanalysen sind auch nicht-deutsche Staatsangehörige einbezogen. Um bekannte Effekte des Migrationsstatus auf die Bildungsbeteiligung (vgl. Alba, Handl & Müller, 1994; Kalter et al., 2007) zu identifizieren, kontrollieren wir die Staatsangehörigkeit. Nach den Analysen für Westdeutschland fügen wir dann einen kurzen Vergleich zur Situation in den ostdeutschen Bundesländern an.

Tabelle 1 gibt für ausgewählte Kohorten einige Hintergrund- und Verteilungsinformationen zu den Daten. Für die Berufsklassen der Väter zeigt der Vergleich der Verteilungen von Mobilitätsdaten und Mikrozensus, dass es aufgrund unterschiedlicher Ausgangsklassifikationen in den beiden Datensätzen nicht durchwegs gelungen ist, eine völlig vergleichbare Klassengliederung herzustellen. Die obere Dienstklasse, die in den Analysen als Referenzgruppe dienen wird, ist jedoch in beiden Datensätzen sehr ähnlich definiert und es gibt keine Hinweise, dass Schlussfolgerungen aus den Analysen durch die leichte Unterschiedlichkeit in den Klassendefinitionen bedingt sein könnten.¹³ Die Entwicklung der Verteilungen in der Kohortenfolge zeigt den bekannten berufsstrukturellen Wandel.

¹³ Während in beiden Datenquellen die Anteile für die obere Dienstklasse, für die Selbständigen und die Bauern für überschneidende Perioden recht ähnlich sind, ist beim Mikrozensus die Klasse II jedoch exklusiver definiert als in den Mobilitätsdaten: Eine erhebliche Zahl von Berufen, die in den Mobilitätsdaten der Klasse II zugewiesen sind, sind im Mikrozensus in Klasse IIIab eingeordnet. Dagegen ist im Mikrozensus die Klasse V–VI (Facharbeiter, Meister, einfache Techniker) inklusiver definiert: Sie enthält einen Teil weniger qualifizierter Arbeiter, die in den Mobilitätsdaten der Klasse VIIab zugeordnet sind.

Die Anteile von Vätern mit Berufen in den Dienstklassen und den nicht-manuellen Routineberufen haben mehr oder weniger kontinuierlich zugenommen; die Klassen der Selbständigen und Bauern haben dagegen anteilmäßig stark abgenommen. Die Arbeiterklassen haben im Zuge von Industrialisierung und Deindustrialisierung zunächst zu-, dann abgenommen, wobei der Rückgang bei den Ungelernten früher einsetzte und ausgeprägter war. Auch die Entwicklung in den Verteilungen der schulischen Bildungsabschlüsse der Väter entspricht den bekannten Trends.

Die in den Mobilitätsdaten für die einzelnen Kohorten gefundenen Anteile der Abiturienten erscheinen wegen des bekannten Bildungsbias bei der Beteiligung in sozialwissenschaftlichen Erhebungen etwas überhöht. Auch die mit den Mikrozensusdaten für die 18-Jährigen gefundenen Anteile von Schülern in der allgemeinbildenden oberen Sekundarstufe erscheinen als sehr hoch. Möglicherweise sind hier einzelne Fälle enthalten, die dann letztendlich das Abitur doch nicht erreichen. Beides sollte aber die Aussagekraft der Befunde nicht beeinträchtigen.¹⁴

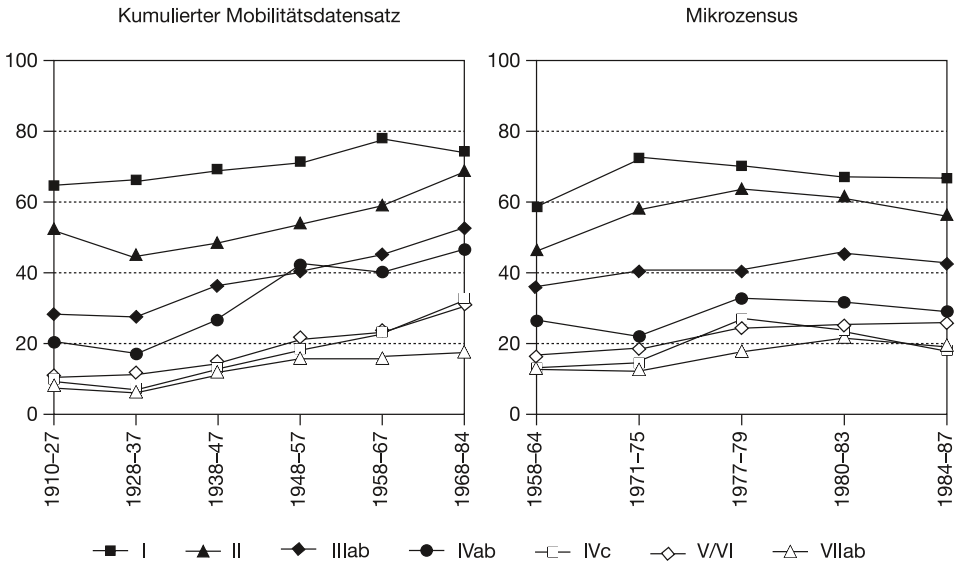
3 Ergebnisse

Im Folgenden diskutieren wir die Ergebnisse aus den beiden Datensätzen jeweils in Verbindung miteinander. Zunächst beschreiben wir (ohne Variablenkontrolle), wie sich die Abiturienten- und Gymnasiastenquoten nach sozialen Herkunftsklassen in der Kohortenfolge entwickelt haben. In einem zweiten Schritt berechnen wir dann unter Berücksichtigung der verschiedenen Kontrollvariablen logistische Regressionsmodelle. Da die Entwicklung für Männer und Frauen unterschiedlich verlaufen ist, differenzieren wir die Analysen systematisch nach Geschlecht.

Abbildung 2 zeigt für jede Herkunftsklasse und Kohorte die Anteile der Kohortenmitglieder, die wenigstens das Abitur erreicht haben (Mobilitätsdaten) bzw. sich im 18. Lebensjahr in einer allgemeinbildenden Schule der Klassenstufe 11–13 befinden. Wie aus vielen Untersuchungen bekannt, klafft die Beteiligung an der höheren allgemeinen Sekundarbildung weit zwischen den sozialen Klassen auseinander. Dabei liegen vor allem die Arbeiter- und Bauernkinder weit zurück, wobei im Vergleich zu den übrigen Klassen die Unterschiede zwischen Kindern gelernter und ungelernter Arbeiter nur gering sind. Bei den Kohorten, die bis in die Mitte der 1950er-Jahre hinein die Übergangentscheidung für die höhere Schule zu treffen hatten, ändert sich kaum etwas an der klassenspezifischen Beteiligung. Im Zuge der allgemeinen Bildungsexpansion nimmt dann in allen Herkunftsklassen die Bildungsbeteiligung bis zum Abitur zu, besonders ausgeprägt bei den Frauen, die den zuvor massiven Rückstand gegenüber den Männern in relativ kurzer Zeit aufholen oder verkleinern. Der Aufholprozess bei den Frauen erfolgt nach Herkunftsklassen verzögert von oben nach unten. Während zum Beispiel in der oberen Dienstklasse nach den Mobilitätsdaten in der jüngsten Kohorte 1968–84 der Anteil der Abiturien-

¹⁴ Dies wäre nur dann der Fall, wenn die Verzerrungen in erheblicher Weise mit den erklärenden Variablen korreliert wären und sich solche Zusammenhänge in der Kohortenfolge in Richtung der Begünstigung unserer Befunde verändern würden. Wir haben keine Hinweise für eine solche Konstellation.

Männer



Frauen

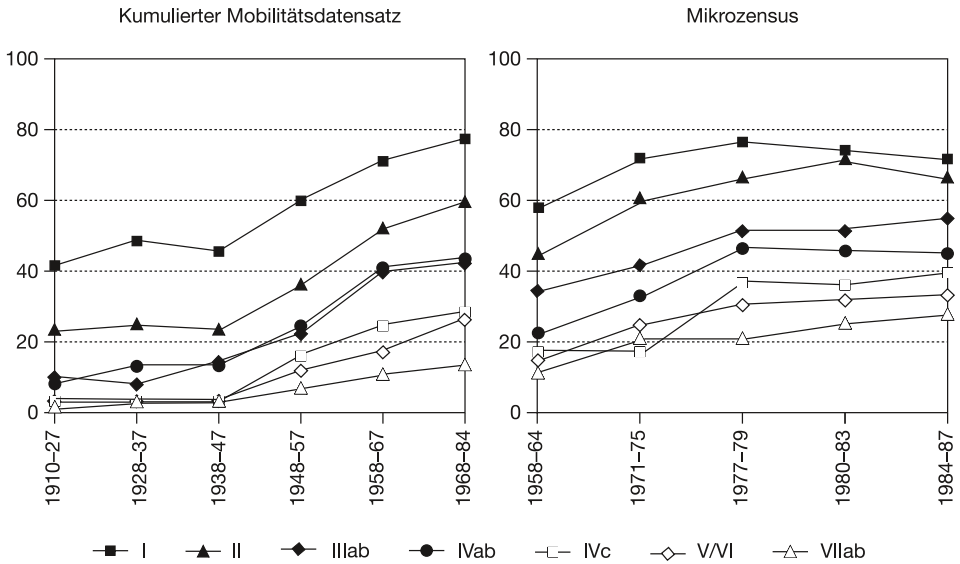


Abbildung 2: Entwicklung der Abiturientenquoten über Geburtskohorten und nach Herkunftsklasse

tinnen den der Abiturienten schon leicht übertrifft, liegen in allen anderen Klassen die Frauen noch hinter den Männern zurück. Bei den Männern wurde die Ungleichheitsspanne zwischen Kindern der oberen Dienstklasse und den Arbeiter- und Bauernkindern seit der Kriegskohorte 1938–47 bis zur jüngsten Kohorte leicht kleiner; bei den Frauen hat sie sich im ungleichen Aufholprozess zunächst vergrößert.

Die Mikrozensusdaten für den jüngeren Zeitraum bestätigen zunächst das grobe Bild der Klassendisparitäten. Korrespondierend mit der etwas unterschiedlichen Abgrenzung der Klassen sind dabei die Differenzen zwischen den Klassen leicht verschoben. Das gilt insbesondere für die Arbeiterklassen, bei denen nach dem Mikrozensus die Unterschiede zwischen den gelernten und ungelernten Arbeitern etwas geringer ausfallen als in den Mobilitätsdaten. Bemerkenswert ist, dass ab der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre in den Dienstklassen bei beiden Geschlechtern die Beteiligung an der gymnasialen Oberstufe hinter den zuvor erreichten Gipfelpunkt zurückzufallen scheint. In den Beteiligungsunterschieden zwischen den Klassen hat sich bei den Männern von der ersten Mikrozensusmessung in den Jahren 1976 bis 1982 zu den jüngsten Messungen in den Jahren 2002 bis 2005 insgesamt wenig verändert; bei den Frauen dagegen sind die Beteiligungsunterschiede eindeutig geringer geworden. Von der ältesten zur jüngsten Kohorte hat bei ihnen die Ungleichheitsspanne von ca. 50 Prozentpunkten auf ca. 40 Prozentpunkte abgenommen, weil seit Mitte der 1990er-Jahre die Arbeiter- und Bauerntöchter deutlich aufgeholt haben, die Beteiligung der Dienstklassentöchter aber abgenommen hat. Gerade in den Arbeiter- und Bauernfamilien finden sich die Frauen nun eindeutig häufiger in der gymnasialen Oberstufe als die Männer. Noch Anfang der 1950er-Jahre waren die Chancen von Töchtern ungelerner Arbeiter auf eine höhere Bildung praktisch gleich Null; zu Beginn des 21. Jahrhunderts befindet sich fast jede dritte dieser Töchter auf dem Weg zum Abitur.

Gemessen an der Prozentpunkte-Differenz zwischen Kindern aus der vorteilhaftesten und der am wenigsten vorteilhaften Herkunft hat bei den Männern die Ungleichheitsspanne also bereits in der mit den Mobilitätsdaten abgedeckten historischen Periode abgenommen, während sie bei den Frauen in dem nach Klassen zeitlich verschobenen Aufholprozess zugenommen hat. In der jüngeren Zeit (Mikrozensus) dagegen blieb sie bei den Männern konstant, während sie bei den Frauen abnahm und nun vor allem als Folge der höheren Beteiligung in den weniger vorteilhaften Herkunftsmilieus kleiner als bei den Männern ist.

Bislang haben wir schlicht die Entwicklung der Beteiligungsanteile in den verschiedenen Herkunftsklassen und die absoluten Differenzen zwischen diesen Anteilen beobachtet. Die Entwicklung dieser Anteile spiegelt zwei Typen von Veränderungen wider: (a) Veränderungen in der (alle Klassen umfassenden) allgemeinen Entwicklung der Bildungsbeteiligung sowie (b) Veränderungen, die (in einzelnen Klassen) über die allgemeine Steigerung hinausgehen oder dahinter zurückbleiben. Mit logistischen Regressionsmodellen wird versucht, diese beiden Komponenten voneinander zu trennen. Zugleich können in diesen Modellen Beteiligungsunterschiede nach weiteren als relevant betrachteten Einflussfaktoren multivariat berechnet und kontrolliert werden. Dabei werden die Beteiligungsunterschiede zwischen einzelnen Zeitpunkten, einzelnen Klassen oder nach anderen Bedingungsfaktoren nicht als absolute Differenzen in den Beteiligungsprozenten analysiert, sondern als sogenannte odds-ratios, das heißt in relativen Verhältnissen der

Beteiligung: Um wie viel mal seltener erwirbt beispielsweise ein Arbeiterkind das Abitur als ein Kind aus der oberen Dienstklasse? In diesen relativen Verhältnissen sind die allgemeine Erhöhung der Bildungsbeteiligung oder Einflüsse anderer im Modell kontrollierter Faktoren herausgerechnet.

Das in der Analyse genutzte Modell schließt als erklärende Variablen die Kohortenzugehörigkeit, den Bildungsabschluss des Vaters (mit Referenzkategorie Abitur), die Berufsklassenzugehörigkeit des Vaters (mit Referenzkategorie obere Dienstklasse) und – im Falle der Mikrozensusdaten – die nationale Zugehörigkeit (mit Referenzkategorie deutsch)¹⁵ ein. Die Referenzgruppe ist damit so gebildet, dass sie im Durchschnitt die besten Chancen hat, das Abitur zu erreichen. Die Analysen sind so parametrisiert, dass die Kohortenvariable anzeigt, wie sich für die Kinder der Referenzgruppe in den einzelnen Kohorten im Vergleich zur ältesten Kohorte die odds unterscheiden, das Abitur zu besitzen bzw. auf dem Weg zum Abitur zu sein. Die übrigen Variablen zeigen, wie weit Kinder mit anderen Herkunftsbedingungen hinter diesem in den einzelnen Kohorten jeweils erreichten Standard der Referenzgruppe zurückliegen.

Die zahlenmäßigen Ergebnisse dieser Analysen sind in den Tabellen A1 und A2 des Anhangs enthalten. Der Verlauf der Werte für die Referenzgruppe korrespondiert in hohem Maß mit dem jeweiligen Verlauf der Kurve für die obere Dienstklasse in Schaubild 2 und soll deshalb nicht weiter thematisiert werden. Die in diesem Aufsatz im Fokus des Interesses stehenden Ergebnisse für die Entwicklung der Disparitäten nach Klassen- und Bildungsherkunft sind in den Abbildungen 3 und 4 veranschaulicht. Im Großen und Ganzen bestätigen diese Ergebnisse, was schon aus den Beteiligungsquoten in Schaubild 2 zu erkennen war. Durch die zusätzliche Berücksichtigung des Bildungsniveaus des Vaters ergeben sich jedoch weitere Nuancierungen.

Nach den Mobilitätsdaten sind bei beiden Geschlechtern die Disparitäten nach der Klassenherkunft für die Kinder aus den am stärksten benachteiligten Klassen – die Bauern- und Arbeiterkinder – in der Kohortenfolge geringer geworden. Bei den Männern vollzog sich der Ungleichheitsabbau bis zur Kohorte 1948–57. Danach verharren die Disparitäten mit Schwankungen im Zufallsbereich auf dem erreichten niedrigeren Niveau. Bei den Frauen erfolgt die Stabilisierung schon früher nach der Kohorte 1938–47. Bei der Bewertung dieser Befunde für die Frauen muss man allerdings eine Eigenschaft des benutzten relativen Disparitätenmaßes in Rechnung stellen: Bei extrem schiefen Verteilungen reagieren odds-ratios sehr anfällig auf kleine Veränderungen in den zugrunde liegenden Anteilswerten. Der Abbau der relativen Disparitäten bei den Frauen aus der ungelerten Arbeiterklasse ist zwar statistisch signifikant. Er ist aber hauptsächlich dem Umstand geschuldet, dass in der ältesten Kohorte vor allem bei den Töchtern ungelerner Arbeiter nur ein äußerst geringer Anteil das Abitur erreicht und eine auch nur leichte Erhöhung dieses Anteils einer großen relativen Zunahme entspricht.¹⁶ Man kann die aus den Mobilitätsdaten erkennbare Entwicklung bei den Frauen deshalb nicht als einen wirk-

15 Durch die Kontrolle der Nationalität werden die Mikrozensusergebnisse auch besser mit den Mobilitätsdaten vergleichbar, die nur deutsche Befragte aus Westdeutschland einschließen.

16 Im vorliegenden Fall erhöht sich bei den Frauen die Abiturientinnenquote von der ersten zur dritten Kohorte von 1 auf 2,5 Prozent, was einer relativen Zunahme um mehr als 100 Prozent gleichkommt und eine entsprechend große Veränderung des odds-ratios zur Folge hat.

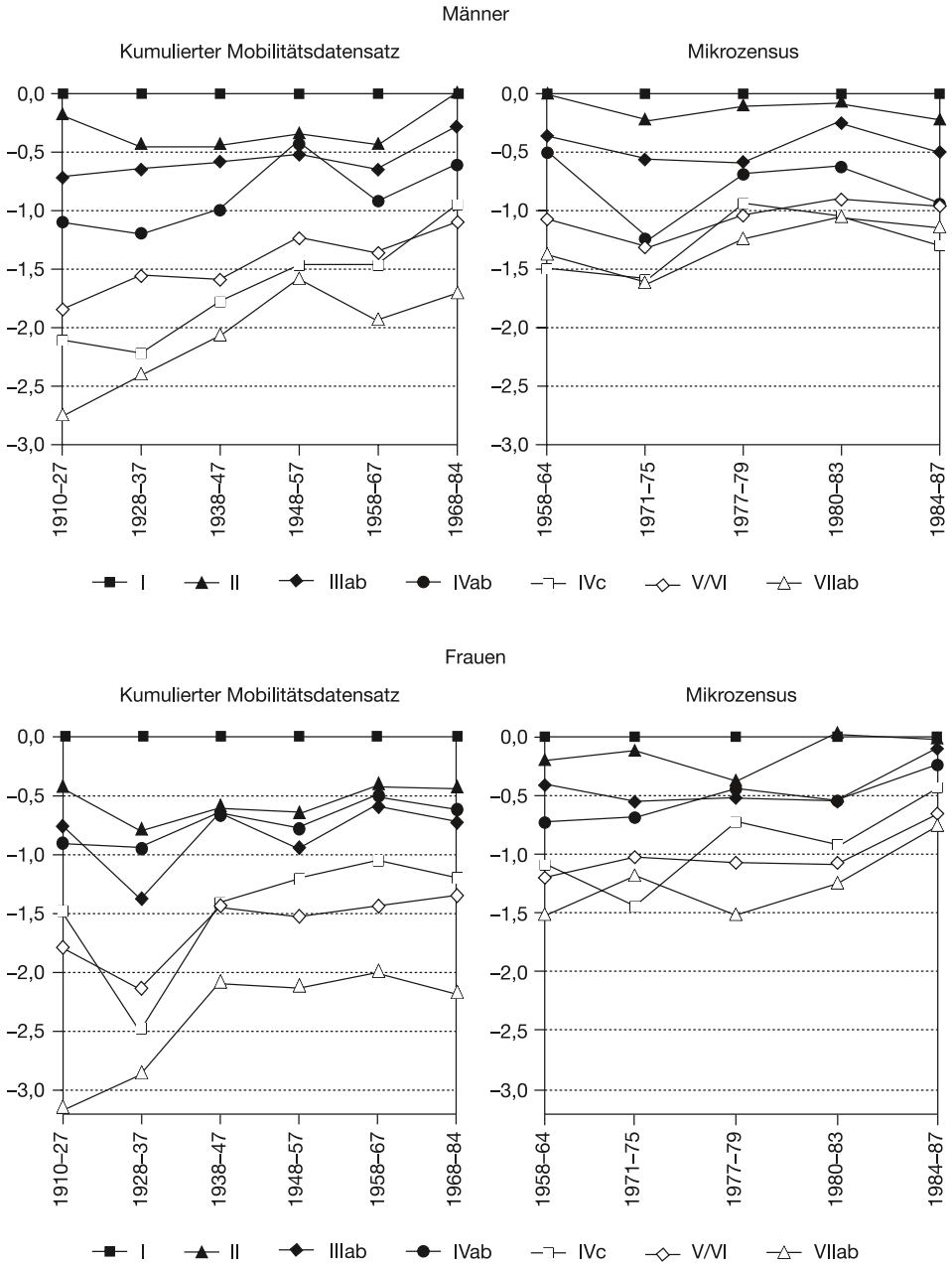


Abbildung 3: Entwicklung der Log-odds-ratios der Abiturientenquoten über Geburtskohorten und nach Herkunftsklasse (Referenz: Obere Dienstklasse)

lichen Abbau von Disparitäten betrachten. Dies würde auch ganz und gar den Erkenntnissen widersprechen, die man aus Abbildung 2 entnehmen kann.¹⁷

Die Mikrozensusdaten bestätigen für die Männer die mit der Kohorte 1958–67 eingetretene Stabilisierung der Disparitäten nach Klassenherkunft. Im Zeitverlauf variieren die Werte für die einzelnen Klassen trotz der relativ großen Stichproben (mit Ausnahme der Selbständigen und der Landwirte¹⁸) im Zufallsbereich. Bei den Frauen finden wir jedoch vor allem für die jüngste Kohorte eindeutig statistisch und substantiell signifikant verringerte Disparitäten. Auch der Befund geringerer Disparitäten bei den Frauen als bei den Männern aus Schaubild 2 bestätigt sich und ist statistisch signifikant. Mit Ausnahme der unteren Dienstklasse sind in der jüngsten Kohorte bei den Frauen die Abstände zur oberen Dienstklasse bei jeder Herkunftsklasse signifikant niedriger als bei den Männern.¹⁹

Wie haben sich im Zeitverlauf die in den Modellen mitkontrollierten Disparitäten nach dem Bildungsniveau des Vaters entwickelt? Wie Abbildung 4 zeigt, sind sie für beide Geschlechter im Zeitverlauf kleiner geworden. Für Männer zeigen beide Datensätze einen signifikanten Abbau auf, für die Frauen nur der Mobilitätsdatensatz.²⁰ Nach beiden Datensätzen haben bei beiden Geschlechtern vor allem Kinder mit den ungünstigsten Bildungsverhältnissen im Elternhaus aufgeholt. Die Disparitäten zwischen Kindern von Vätern mit Realschulabschluss und Abitur haben sich wenig verändert. Kinder von Vätern mit höchstens Hauptschulabschluss haben dagegen den Abstand zu beiden anderen Gruppen deutlich verringert. Nach den Mikrozensen der Jahre seit 1995 weisen beide Geschlechter ein sehr ähnliches Muster von Disparitäten nach dem Bildungsniveau im Elternhaus auf, das sich seither nur wenig verändert hat, aber für beide Geschlechter niedriger ist als noch in den frühen Nachkriegsjahrzehnten.²¹

Für die Zuwanderergruppen (im Mikrozensus) werden aus früheren Untersuchungen bekannte Befunde bestätigt (siehe die Ergebnisse in der Anhangstabelle und vgl. die Befunde bei Alba et al., 1994; Kalter et al., 2007): Im Vergleich zu deutschen Kindern ver-

17 Betrachtet man einen Verbleib in der Schule bis mindestens zur mittleren Reife als Vorstufe auf dem Weg zum Abitur, so findet man für Frauen auch bei einer entsprechenden Analyse nach Beteiligungsanteilen seit der Zeit nach dem 2. Weltkrieg eine deutliche und kontinuierliche Verringerung der Ungleichheitsspanne (vgl. Müller & Haun, 1994, Abb. 2, und entsprechende Analysen nach dem Mobilitätsdatensatz).

18 Die Beobachtungen für diese beiden Klassen basieren auf relativ kleinen Fallzahlen; entsprechend variieren die Schätzer teilweise statistisch signifikant etwas erratisch auf und ab, aber ohne klare Tendenz.

19 Die Signifikanz der Unterschiede in den Klasseneffekten zwischen Männern und Frauen wurde für die jüngste Kohorte mit einem gemeinsamen Modell für beide Geschlechter und entsprechenden Interaktionseffekten für Geschlecht * Herkunftsklasse getestet (Befunde nicht dargestellt).

20 Bei der Bildungsherkunft ist bei den Frauen die beobachtete Verringerung der Ungleichheitsrelationen nicht wie bei der Klassenherkunft vom Problem extrem kleiner Beteiligungsraten in den ältesten Kohorten betroffen.

21 Betrachtet man bei der Bildungsherkunft die prozentualen Beteiligungsdaten (ohne Kontrolle anderer Variablen analog zur Klassenherkunft in Abb. 2), dann findet man eine ähnliche Entwicklung wie bei der Klassenherkunft: In jüngster Zeit – bei den Männern ab Beginn, bei den Frauen ab Mitte der 1990er-Jahre – sind bei den 18-Jährigen aus hoher Bildungsherkunft die Beteiligungsdaten an der gymnasialen Oberstufe zurückgegangen, während sie bei den 18-Jährigen aus niedriger Bildungsherkunft noch leicht zugenommen haben.

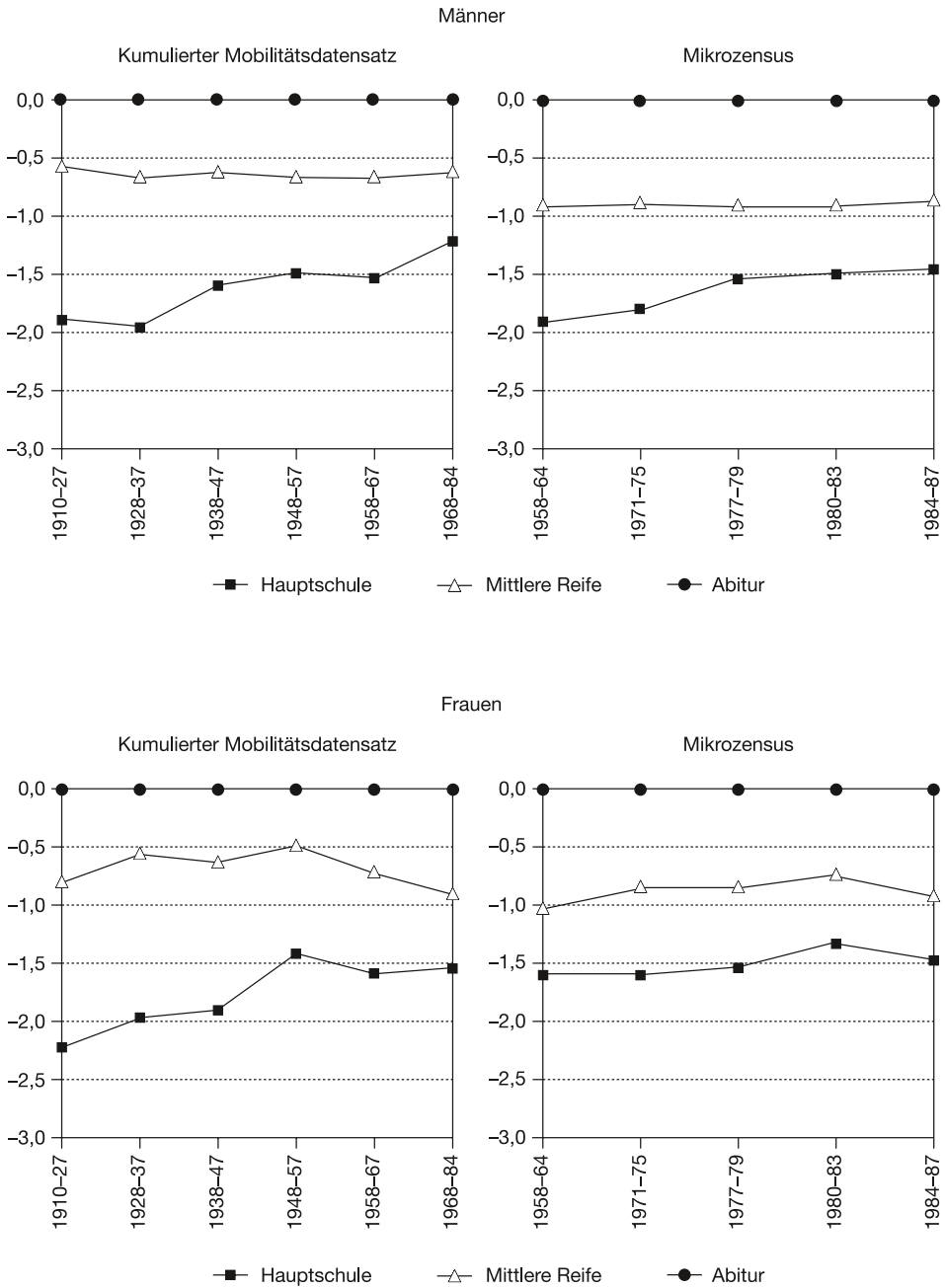


Abbildung 4: Entwicklung der Log-odds-ratios der Abiturientenquoten über Geburtskohorten und nach Bildung des Vaters (Referenz: Abitur)

gleichbarer sozio-ökonomischer Lage sind die Chancen auf das Abitur geringer bei Herkunft aus der Türkei und Italien, jedoch höher bei Herkunft aus Westeuropa, Nordamerika, Griechenland und bei den überwiegend deutschstämmigen Zuwanderern aus der GUS. Im Vergleich zu den ungleichen Chancen nach der Klassen- oder Bildungsherkunft sind aber die zusätzlichen Disparitäten für die Migrantengruppen relativ gering. In der jüngsten Kohorte (Mikrozensus der Jahre 2001–2005) haben bei vergleichbarer Bildung der Väter Söhne deutscher ungelernerter Arbeiter eine 3,6-fach geringere Chance, die obere Sekundarstufe zu besuchen, als Söhne der oberen Dienstklasse. Der Sohn eines türkischen ungelernerter Arbeiters hat eine 1,3-fach geringere Chance als der Sohn eines vergleichbaren deutschen Vaters.

Der verfügbare Raum erlaubt es nicht, im Einzelnen die Analysen darzustellen, mit denen wir versucht haben, die hier für Westdeutschland dargestellten Ergebnisse für die ostdeutschen Bundesländer zu ergänzen. Die wichtigsten Ergebnisse können aber mit wenigen Worten zusammengefasst werden. Wir haben mit den Mikrozensusdaten die Entwicklung seit der Wiedervereinigung in drei Etappen untersucht: 1991–1995, 1996–2000 und 2001–2005. In den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung war der Anteil der 18-Jährigen, die eine Schule der Klassenstufe 10–13 besuchten, in Ostdeutschland deutlich niedriger als in Westdeutschland. Dabei lagen die ostdeutschen Frauen etwas weniger hinter den westdeutschen Frauen zurück als die ostdeutschen Männer hinter den Männern in Westdeutschland. Oder anders formuliert: In Ostdeutschland hatten die Frauen einen deutlicheren Vorsprung vor den Männern als in Westdeutschland. Nach den jüngsten Mikrozensus haben sich diese Unterschiede inzwischen stark verringert. Stellt man diese Unterschiede und Entwicklungen in Rechnung, findet man für die gesamte Zeit praktisch keine Unterschiede zwischen Ost und West in den sozialen Disparitäten nach Klassenzugehörigkeit oder Bildung im Elternhaus, die über die Bandbreite der statistischen Zufälligkeit hinausgehen.

4 Diskussion

Insgesamt ist die Bewertung und Einschätzung der Befunde nicht einfach. Trotz großen Aufwands bei der Harmonisierung langfristig vergleichbarer Datenbasen bleiben die für einzelne Zeitpunkte verfügbaren Stichproben relativ klein, vor allem in Anbetracht der Stichprobenfehler, mit denen bei der Messung von Veränderungen in der Kohortenfolge gerechnet werden muss. Deshalb ergeben sich als Folge der Stichprobenvolatilität Unsicherheiten bei der präzisen zeitlichen Lokalisierung von Veränderungen. Aus beiden verwandten Datensätzen kann man aber weitgehend übereinstimmend Folgendes zusammenfassen:

Kinder aus *allen* Herkunftsgruppen beteiligen sich heute deutlich häufiger als noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an der höheren Sekundarbildung. Dabei haben Kinder aus Arbeiter- und Bauernfamilien ihre Beteiligung stärker gesteigert als Kinder der Dienstklasse. Bei den Männern hat diese Entwicklung früher eingesetzt als bei den Frauen. Von einem wesentlich niedrigeren Beteiligungsniveau ausgehend haben bei den Frauen zunächst vor allem Töchter aus den Dienstklassen ab den 1950er-Jahren ihre Beteiligung rasch erhöht und eine größere Ungleichheitsspanne entstehen lassen. Etwa seit

Mitte der 1990er-Jahre ist diese Spanne jedoch deutlich kleiner geworden, weil die Beteiligung in der Dienstklasse zurückgegangen ist, in der Arbeiterklasse jedoch zugenommen hat. Sie ist seit einigen Jahren bei den Frauen geringer als bei den Männern.

Abnehmende Disparitäten nach Klassenherkunft für beide Geschlechter, die in jüngster Zeit bei den Frauen ebenfalls geringer ausgeprägt sind als bei den Männern, ergeben sich auch in der multivariaten Betrachtung der relativen Beteiligungsverhältnisse. Zudem zeigt diese Analyse, dass für beide Geschlechter zugleich auch die Disparitäten nach den Bildungsvoraussetzungen im Elternhaus langfristig kleiner geworden sind. Vor allem Familien, in denen der Vater höchstens einen Hauptschulabschluss hat, konnten ihren Beteiligungsrückstand verringern. Es ist also in beiden zentralen Ressourcendimensionen – der sozio-ökonomischen Klassenlage und in der mit Bildung indizierten kulturellen Dimension – zur Verringerung von Disparitäten gekommen und es gibt keine Hinweise, dass sich Disparitäten in einer der Dimensionen vergrößert haben, wenn sie in der anderen Dimension kleiner geworden sind. Dabei scheint die Bildungsdimension resistenter gegenüber Ungleichheitsabbau zu sein als die Klassendimension. In diesem eingeschränkten Sinne treffen also die Erwartungen Bourdieus (1977) zu. Seine Annahme, dass Einflüsse des kulturellen Niveaus im Elternhaus sich vergrößerten, wenn Unterschiede nach Klassen geringer würden, wird aber durch unsere Daten nicht bestätigt. Die Tatsache, dass wir langfristig in beiden Dimensionen bei gegenseitiger Kontrolle eine Verringerung von Disparitäten finden, ist auch deshalb bemerkenswert, weil ihre Interkorrelation das Finden signifikanter Veränderungen in den Einzeldimensionen erschwert.²² Wenn Disparitäten auch langfristig kleiner geworden sind, so muss man dennoch festhalten, dass sie keineswegs verschwunden, sondern nach wie vor in beiden Dimensionen hoch sind.

Bezüglich der zeitlichen Lokalisierung des Ungleichheitsabbaus führen unsere Analysen mit den bis in die jüngste Zeit hinein dichten Datenpunkten der Mikrozensus-Reihe zu einer wichtigen Ergänzung früherer Befunde. Aus diesen früheren Befunden musste man schließen, dass etwa mit den Kohorten, die im Alter von 10 Jahren Mitte/Ende der 1960er-Jahre die Entscheidung zum Übertritt auf das Gymnasium zu treffen hatten, ein bis dahin wirkender Trend der Ungleichheitsverringerung wahrscheinlich ausgelaufen war. Die Mobilitätsdaten zeigten nur noch Schwankungen innerhalb statistischer Zufallsgrenzen an. Die Mikrozensusdaten ergänzen und korrigieren dieses Bild. Auch in jüngster Zeit sind Disparitäten kleiner geworden; bei den Männern vor allem nach der väterlichen Bildung, bei den Frauen vor allem nach der Klassenposition der Väter. In der langen historischen Entwicklung gab es damit – bezogen auf die Zeitpunkte des Übergangs auf das Gymnasium – zwei Phasen des Disparitätenrückgangs: zunächst in den frühen Jahren der Bundesrepublik bis etwa Mitte/Ende der 1960er-Jahre und dann wieder ab der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre. In den zwei Jahrzehnten dazwischen scheint sich wenig verändert zu haben.

Hinweise auf gerade in jüngster Zeit abnehmende Disparitäten beim Besuch des Gymnasiums geben auch die vorläufigen Ergebnisse aus Daten des Sozio-oekonomischen Pa-

²² Berücksichtigt man in den Analysen nur einen Indikator für die soziale Herkunft, das heißt entweder nur die Klassenherkunft oder nur die Bildungsherkunft, dann findet man für beide Geschlechter in beiden Datensätzen für die jeweilige Dimension signifikant abnehmende Disparitäten von der jeweils ältesten zur jüngsten Kohorte.

nels (SOEP), die uns Henning Lohmann (DIW Berlin) freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat. Im Vergleich von drei Kohorten, die den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe in den Jahren 1985–1992, 1993–2000 und 2001–2007 vollzogen haben, findet Lohmann abnehmende Ungleichheitsspannen nach der wie bei uns gemessenen Bildungsherkunft. Von der ersten bis zur letzten dieser Kohorten nimmt bei Kindern von Vätern mit höchstens Hauptschulabschluss der Anteil derjenigen, die in das Gymnasium eintreten, von 18 auf 20 Prozent zu, bei Kindern von Vätern mit Abitur geht er dagegen von 74 auf 68 Prozent zurück. Diese Befunde zum Gymnasialeintritt nach der Grundschule sind in den Disparitäten nach Herkunft den von uns bei den Abiturienten gefundenen Disparitäten sehr ähnlich. Sie unterstützen die eingangs geäußerte Vermutung, dass die Verhältnisse beim Abitur ein akzeptables Proxy für die Verhältnisse beim Übergang auf die Sekundarstufe darstellen. Wenn sich die Befunde des SOEP für die jüngste Grundschul-Übergangskohorte als stabil erweisen, dann können wir auch für die Abiturientenjahrgänge der kommenden Jahre einen weiterhin leichten Rückgang der sozialen Disparitäten erwarten.

Die mit Abstand markanteste Entwicklung in den Bildungsdisparitäten ist der rasche Aufholprozess der Frauen gegenüber den Männern bis hin zu dem Punkt, dass Frauen nun häufiger das Abitur erwerben als Männer. Sie tun dies in allen Herkunftsklassen häufiger, aber vor allem in den Arbeiterklassen. Der allgemeine Aufholprozess der Frauen lässt sich am besten mit dem gestiegenen Nutzen erklären, den Frauen aus Bildung ziehen, wenn eigene Erwerbstätigkeit zunehmend zur Selbstverständlichkeit auch für den Lebenslauf von Frauen wird. Buchmann und DiPrete (2006) prüfen diese Hypothese für die USA, wo sich in jüngerer Zeit Frauen ebenfalls häufiger als Männer an höherer Bildung beteiligen (siehe auch Buchmann, DiPrete & Mc Daniel, 2008). Sie zeigen, dass Frauen insgesamt einen höheren Nutzen von Bildung haben als Männer, weil sich Bildung für Frauen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch in höherer Ehestabilität und geringerem Verarmungsrisiko als Folge von Scheidung auszahlt.

Eine solche vorwiegend auf sekundären Mechanismen basierende Erklärung könnte auch belegen, weshalb die Disparitäten nach Herkunftsklassen für Frauen in den jüngsten Kohorten geringer sind als bei den Männern. Der Arbeitsmarkt für Frauen ist auf nicht-manuelle Dienstleistungsberufe, vor allem auch in den Semiprofessionen (Lehramt, Sozialarbeit und Sozialpädagogik und in der medizinischen Versorgung und Pflege), ausgerichtet. In diesen Berufen, aber auch in den Professionen, die oft im öffentlichen Dienst ausgeübt werden, sind Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen geringer als in anderen Erwerbsbereichen (Gornick & Jacobs, 1998). Oft lassen sie sich auch besser mit Familienarbeit verbinden. Frauen mit sozialer Herkunft auch unterhalb der Dienstklasse haben deshalb mehr Grund als Männer, auf Bildung zu setzen, die ihnen den Zugang zu diesen Berufen ermöglicht, nicht zuletzt eben deshalb, weil der Ertragsunterschied zu anderen beruflichen Alternativen für Frauen wahrscheinlich größer ist als für Männer. Im Arbeitsmarkt von Männern spielen Produktionsberufe nach wie vor eine bedeutende Rolle. Söhne von Vätern in Arbeiterberufen können den Familienstatus auch durch eine entsprechende Berufslehre reproduzieren, während dies wegen des unterschiedlichen Arbeitsmarktes für Frauen schwieriger ist.

Frauen könnten sich allerdings auch deshalb häufiger als Männer an höherer Bildung beteiligen, weil sie die schulischen Leistungsanforderungen leichter und besser erfüllen

als Männer. Erste Versuche, entsprechende Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aus verschiedener sozialer Herkunft mit Daten der Grundschulleistungsuntersuchungen IGLU 2001 und 2006 sowie verschiedener gegenwärtig laufender Untersuchungen zu Bildungsübergängen nach der Grundstufe zu klären, haben von Datenbasis zu Datenbasis zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt. Die Frage kann deshalb hier nicht beantwortet werden, sondern muss einer eigenen gründlichen Analyse der verschiedenen einschlägigen Datenbasen vorbehalten bleiben.

Mit Blick auf die Beteiligungsquoten der oberen Dienstklassen liegt für die Erklärung der beobachteten Verringerung von Disparitäten auch die Argumentation der „Maximally Maintained Inequality-These“ (Raftery & Hout, 1993) nahe. Danach ist ein Abbau von Disparitäten nur zu erwarten, wenn die Klassen mit den besten Ressourcen einen Sättigungspunkt in den Beteiligungsdaten erreicht haben. Mit dieser Vorstellung könnte man im Falle der Männer die obere Dienstklasse von Anfang an als weitgehend gesättigt verstehen, während im Falle der Frauen zuerst die obere Dienstklasse ihre Beteiligung bis zum Sättigungspunkt schnell gesteigert hat und die Arbeiterfamilien den sich zunächst vergrößernden Rückstand erst wirklich abbauen konnten, als die Dienstklasse gesättigt war. Dies ist eine Beschreibung, die zunächst recht gut auf die westdeutsche Entwicklung zu passen scheint. Aber sie ist theoretisch insofern unbefriedigend, als sie nichts darüber aussagt, wann genau eine Klasse gesättigt ist. Sie lässt auch völlig offen, wann und aus welchen Gründen andere Klassen oder die Frauen aus Arbeiterfamilien ihre Beteiligung zu steigern beginnen. Nach der Logik der These müssten nach der Sättigung der bestsituierten Klasse zunächst die Klassen aufholen, die am zweitbesten positioniert sind. In den Daten beobachten wir aber sowohl bei der Bildungs- wie bei der Klassenherkunft vor allem Verbesserungen bei den besonders bildungsfernen Gruppen. Im Rahmen der These bleibt auch widersprüchlich, dass die Beteiligung in der Dienstklasse zu einem Zeitpunkt wieder sinkt, zu dem Investitionen in Bildung als zunehmend wichtiger proklamiert werden und andere Klassen ihre Beteiligung ausbauen.

Die gefundenen Ergebnisse sind auch für die Frage aufschlussreich, welche sozialen Gruppen denn hauptsächlich die Bildungsexpansion getragen haben. Dabei ist es sinnvoll, zwischen Verhaltensänderungen und Kompositionseffekten zu unterscheiden. Verhaltensänderung meint, dass unterschiedliche Herkunftsgruppen ihre Bildungsbeteiligung ändern, Kompositionseffekte dagegen, dass Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichem Bildungsverhalten wachsen oder schrumpfen. Mit Blick auf Tabelle 1 und Abbildung 2 kann man in grober Vereinfachung vier Gruppen unterscheiden. Frauen haben bei einem mehr oder weniger konstanten Bevölkerungsanteil ihre Bildungsbeteiligung massiv gesteigert und haben damit wohl am meisten zur Expansion beigetragen. Die Dienstklasse, insbesondere die obere, hat ihr Nachfrageverhalten nach Bildung kaum geändert, aber sie ist im Zeitverlauf stark gewachsen. Die übrigen Klassen fragen alle mehr Bildung nach, bei Wachstum der mittleren lohnabhängigen Klassen, aber Schrumpfung der Selbständigen, Bauern und Arbeiterklassen. So machten bei den Männern in der Zwischenkriegszeit bei einer Gesamtabiturientenquote von knapp 18 Prozent Söhne aus der oberen Dienstklasse 4,5 Prozentpunkte aus, Söhne der mittleren lohnabhängigen Klassen 6 Prozentpunkte und Söhne aus den Selbständigen-, Bauern- und Arbeiterklassen 7,5 Prozentpunkte. Nach den Mikrozensus 2001–2005 ist die entsprechende Verteilung unter den 37 Prozent der 18-Jährigen in der oberen allgemeinbildenden Sekundarstufe jeweils

12 Prozentpunkte für die obere und mittlere Klasse und 13 Prozentpunkte für die andere Gruppe. Die starke Expansion der Schüleranteile aus der oberen Dienstklasse und den mittleren lohnabhängigen Klassen resultiert vor allem aus dem Wachstum dieser Gruppen in der Sozialstruktur, während die Selbständigen-, Arbeiter- und Bauernkinder trotz deutlicher Beteiligungszunahme in den relativen Schüleranteilen zurückgefallen sind.

Insgesamt bestätigen die Befunde die in der theoretischen Diskussion zu Beginn abgeleitete Erwartung, dass sich in der langen historischen Entwicklung soziale Disparitäten im Erwerb der Hochschulreife verringern sollten. Die vorgenommenen Analysen konnten aber nicht zeigen, welche der diskutierten sozio-strukturellen und institutionellen Veränderungen dazu vor allem beigetragen haben. Sie mussten sich mit der schlichten Beschreibung der beobachtbaren Entwicklungen begnügen und das anspruchsvollere Ziel der Überprüfung dieser weitergehenden Fragen zukünftiger Forschung überlassen. Immerhin zeigen die Befunde, dass Disparitäten auch in Deutschland keine unveränderliche Größe sind und man die Erwartung haben kann, dass sie durch geeignete Einflussnahme auch in Zukunft weiter verringert werden können. Eine Option weiterführender Forschung könnte darin bestehen, die Datenreihe des Mikrozensus möglichst noch früher beginnen zu lassen und Daten für alle Jahre mit den vollständigen und nicht nur mit den in den Scientific Use Files erheblich verkürzten Stichproben einzubeziehen. Eine solche erweiterte Datenbasis würde nicht nur helfen, Zufallsschwankungen weiter zu reduzieren, sie würde auch erlauben, Hypothesen über die Wirkung im Zeitverlauf variierender sozio-struktureller Bedingungen und unterschiedlicher oder sich verändernder institutioneller Regelungen und Bildungsangebote in den verschiedenen Bundesländern zu prüfen.

Literatur

- Alba, R. D., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 209–237.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, 450–474.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak, 2007, und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob, 2003. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60, 3–29.
- Blossfeld, H.-P. (1985). *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.
- Blossfeld, H.-P. (1993). Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany: A Longitudinal Study of Cohorts Born Between 1916 and 1965. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (pp. 51–74). Boulder: Westview Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley and Sons.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power in Ideology and Education* (pp. 71–112). New York: Oxford University Press.

- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2009a). Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2009b). Long term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review*, Advance Access published on February 18, 2009.
- Brückner, E. & Mayer, K.-U. (1998). Collecting Life History Data: Experiences from the German Life History Study. In J. Z. Giele, J. Glen & H. Elder (Eds.), *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches* (pp. 152–181). Thousands Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Buchmann, C. & DiPrete, T. (2006). The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. *American Sociological Review*, 71, 515–541.
- Buchmann, C., DiPrete, T. & Mc Daniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319–337.
- Erikson, R. (2007). Social Selection in Stockholm Schools: Primary and Secondary Effects on the Transition to Upper Secondary Education. In S. Scherer, R. Pollak, G. Otte & M. Gangl (Eds.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research* (pp. 58–77). Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education. The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (pp. 13–33). Stockholm: Westview Press.
- Erikson, R. & Rudolph, F. (2009). Change in the Social Selection to Upper Secondary School – Primary and Secondary Effects in Sweden. *European Sociological Review*. Advance Access published on May 15, 2009.
- Goldthorpe, J. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Gornick J. C. & Jacobs, J. A. (1998). Gender, the Welfare State, and Public Employment: A Comparative Study of Seven Industrialized Countries. *American Sociological Review*, 63, 688–710.
- Heine, C., Spangenberg, H. & Lörz, M. (2007). *Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgänger/innen. Zweite Befragung der Studienberechtigten 2002 3½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH (HIS: Forum Hochschule 11/2007).
- Henz, U. & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, 605–633.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University? *European Sociological Review*, 19, 319–334.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2008). *Selections and Social Selectivity on the Academic Track: A Life-course Analysis of Educational Attainment in Germany*. Paper presented at the Equalsoc Mid-term Conference, Berlin.
- Jonsson, J. O., Mills, C. & Müller, W. (1996). A Half Century of Increasing Educational Openness? Social Class, Gender and Educational Attainment in Sweden, Germany and Britain. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (pp. 183–206). Boulder: Westview Press.
- Kalter, F., Granato, N. & Kristen, C. (2007). *Disentangling Recent Trends of the Second Generation's Structural Assimilation in Germany*. In S. Scherer, R. Pollak, G. Otte & M. Gangl (Eds.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research* (pp. 214–245). Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Buderich.

- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Gresch, C., Köller, O. & Trautwein, U. (2007). Schullaufbahnen, soziokulturelle Merkmale und kognitive Grundfähigkeiten. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten* (S. 42–70). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Mayer, K.-U., Henz, U. & Maas, I. (1991). *Social Mobility between Generations and across Working Life: Biographical Contingency, Time Dependency and Cohort Differentiation – Results from the German Life History Study*. Berlin: Arbeitspapier des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung.
- Meulemann, H. (1992). Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In W. Glatzer (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur* (S. 123–156). Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 1–42.
- Müller, W. & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311–352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D. & Schindler, S. (2009). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker & A. Hadjar (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 281–320). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raftery, A. E. & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education. *Sociology of Education*, 66, 41–62.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 636–669.
- Schimpl-Neimanns, B. (2003). *Umsetzung der Berufsklassifikation von Blossfeld auf die Mikrozeiten 1973–1998*. Mannheim: ZUMA (ZUMA-Methodenbericht 2003/10).
- Schimpl-Neimanns, B. & Lüttinger, P. (1993). Die Entwicklung bildungsspezifischer Ungleichheit: Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. *ZUMA-Nachrichten*, 32, 76–116.
- Schuchart, C. (2006). Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahnplanung aus Elternsicht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 403–419.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y. & Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education. Where Diversion and where Safety Net? *European Societies*, 2, 29–50.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23, 505–519.
- Trautwein, U., Baeriswyl, F., Lüdtke, O. & Wandeler, C. (2008). Die Öffnung des Schulsystems: Fakt oder Fiktion? Empirische Befunde zum Zusammenhang von Grundschulübertritt und Übergang in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 648–665.

Anhang 1: Logistische Regressionen (Abitur vs. kein Abitur) nach sozialer Herkunft und Geburtskohorte (getrennt für Männer und Frauen in Westdeutschland, 22 Jahre und älter)

	Haupteffekte in Kohorte		Veränderungen in den Kohorten			
	1910–27	1928–37	1938–47	1948–57	1958–67	1968–84
Männer						
<i>Kohorte</i>	1,32 ^a (0,14)	-0,00 (0,21)	-0,11 (0,18)	-0,02 (0,18)	0,39 (0,18)	0,04 (0,22)
<i>Bildung Vater – Ref.:</i>						
<i>Abitur</i>						
Realschule	-0,62 (0,17)	-0,08 (0,24)	-0,04 (0,21)	-0,08 (0,21)	-0,09 (0,22)	-0,06 (0,26)
Hauptschule	-1,86 (0,15)	-0,10 (0,21)	-0,25 (0,19)	0,37 (0,18)	0,31 (0,19)	0,61 (0,23)
Missing	-1,82 (0,13)					
<i>Berufsklasse Vater – Ref.:</i>						
<i>Obere Dienstklasse (I)</i>						
Untere Dienstklasse (II)	-0,22 (0,17)	-0,20 (0,25)	-0,21 (0,22)	-0,10 (0,21)	-0,21 (0,22)	0,24 (0,28)
Nichtmanuelle						
Routineb. (IIIab)	-0,71 (0,18)	0,03 (0,27)	0,12 (0,24)	0,17 (0,23)	0,06 (0,24)	0,46 (0,32)
Selbständige (IVab)	-1,10 (0,17)	-0,10 (0,27)	0,11 (0,23)	0,68 (0,23)	0,19 (0,24)	0,48 (0,32)
Selbständige Landwirte (IVc)	-2,13 (0,20)	-0,06 (0,31)	0,31 (0,28)	0,66 (0,26)	0,65 (0,28)	10,19 (0,38)
Facharbeiter, Meister (V/VI)	-1,82 (0,17)	0,27 (0,25)	0,24 (0,22)	0,59 (0,21)	0,44 (0,21)	0,73 (0,26)
Un-, angelernte Arbeiter (VIIab)	-2,77 (0,23)	0,37 (0,33)	0,71 (0,29)	1,16 (0,27)	0,83 (0,28)	1,05 (0,35)
Frauen						
<i>Kohorte</i>	0,21 (0,11)	0,20 (0,17)	-0,03 (0,14)	0,58 (0,15)	1,15 (0,15)	1,41 (0,21)
<i>Bildung Mutter – Ref.:</i>						
<i>Abitur</i>						
Realschule	-0,77 (0,14)	0,20 (0,23)	0,12 (0,20)	0,27 (0,23)	0,05 (0,20)	-0,13 (0,24)
Hauptschule	-2,22 (0,15)	0,27 (0,23)	0,33 (0,20)	0,83 (0,18)	0,61 (0,19)	0,66 (0,23)
Missing	-1,51 (0,13)					
<i>Berufsklasse Mutter Ref.:</i>						
<i>Obere Dienstklasse (I)</i>						
Untere Dienstklasse (II)	-0,40 (0,15)	-0,34 (0,23)	-0,22 (0,21)	-0,27 (0,20)	0,02 (0,20)	-0,03 (0,27)
Nichtmanuelle Routineb. (IIIab)	-0,71 (0,19)	-0,62 (0,32)	0,05 (0,26)	-0,19 (0,24)	0,19 (0,25)	-0,02 (0,32)
Selbständige (IVab)	-0,86 (0,18)	-0,07 (0,27)	0,21 (0,25)	0,06 (0,23)	0,40 (0,24)	0,25 (0,33)
Selbständige Landwirte (IVc)	-1,50 (0,21)	-0,93 (0,40)	0,13 (0,32)	0,29 (0,27)	0,48 (0,28)	0,30 (0,40)
Facharbeiter, Meister (V/VI)	-1,77 (0,19)	-0,35 (0,29)	0,35 (0,25)	0,23 (0,23)	0,35 (0,23)	0,44 (0,28)
Un-, angelernte Arbeiter (VIIab)	-3,19 (0,40)	0,36 (0,53)	1,11 (0,48)	1,05 (0,44)	1,22 (0,44)	1,00 (0,49)
<i>N Männer</i>	5184	4274	4994	5926	4425	1536
<i>N Frauen</i>	6872	4358	5393	6278	4614	1590

^a Konstante, Standardfehler in Klammern.

Anhang 2: Logistische Regressionen (Abitur vs. kein Abitur) nach sozialer Herkunft und Geburtskohorte (getrennt für Männer und Frauen in Westdeutschland, 18 Jahre)

	Haupteffekte in Kohorte	Veränderungen in den Kohorten			
	1958–64	1971–75	1977–79	1980–83	1984–87
Männer					
<i>Kohorte</i>	1,10 ^a (0,08)	0,34 (0,12)	0,15 (0,11)	-0,06 (0,10)	-0,10 (0,10)
<i>Bildung Vater – Ref.: Abitur</i>					
Realschule	-0,90 (0,10)	0,02 (0,16)	0,01 (0,15)	0,01 (0,13)	0,05 (0,13)
Hauptschule	-1,88 (0,09)	0,13 (0,14)	0,35 (0,13)	0,39 (0,12)	0,43 (0,12)
<i>Berufsklasse Vater – Ref.:</i>					
<i>Obere Dienstklasse (I)</i>					
Untere Dienstklasse (II)	-0,04 (0,11)	-0,19 (0,18)	-0,11 (0,18)	-0,03 (0,16)	-0,19 (0,16)
Nichtmanuelle Routineb. (IIIab)	-0,33 (0,09)	-0,23 (0,15)	-0,26 (0,15)	0,05 (0,13)	-0,17 (0,13)
Selbständige (IVab)	-0,50 (0,13)	-0,74 (0,23)	-0,21 (0,22)	-0,11 (0,20)	-0,45 (0,21)
Selbständige Landwirte (IVc)	-1,50 (0,16)	-0,11 (0,27)	0,60 (0,27)	0,44 (0,26)	0,22 (0,27)
Facharbeiter, Meister (V/VI)	-1,06 (0,09)	-0,25 (0,15)	0,06 (0,14)	0,17 (0,13)	0,13 (0,13)
Un-, angelernte Arbeiter (VIIab)	-1,40 (0,14)	-0,28 (0,23)	0,15 (0,23)	0,34 (0,21)	0,24 (0,21)
<i>Nationalität – Ref.: Deutsch</i>					
Westeuropäisch	0,44 (0,15)				
Türkisch	-0,29 (0,09)				
Italienisch	-0,87 (0,18)				
Griechisch/GUS	0,26 (0,15)				
Sonstige	-0,16 (0,09)				
Frauen					
<i>Kohorte</i>	1,00 (0,08)	0,40 (0,12)	0,62 (0,12)	0,42 (0,11)	0,25 (0,11)
<i>Bildung Mutter – Ref.: Abitur</i>					
Realschule	-1,03 (0,10)	0,22 (0,16)	0,22 (0,16)	0,29 (0,14)	0,13 (0,14)
Hauptschule	-1,62 (0,09)	-0,02 (0,14)	0,07 (0,14)	0,26 (0,12)	0,12 (0,13)
<i>Berufsklasse Mutter – Ref.:</i>					
<i>Obere Dienstklasse (I)</i>					
Untere Dienstklasse (II)	-0,18 (0,12)	0,04 (0,19)	-0,18 (0,19)	0,23 (0,17)	0,15 (0,17)
Nichtmanuelle Routineb. (IIIab)	-0,36 (0,09)	-0,17 (0,15)	-0,14 (0,16)	-0,14 (0,14)	0,26 (0,14)
Selbständige (IVab)	-0,74 (0,14)	0,06 (0,23)	0,28 (0,23)	0,23 (0,21)	0,50 (0,21)
Selbständige Landwirte (IVc)	-1,10 (0,14)	-0,35 (0,26)	0,35 (0,27)	0,20 (0,24)	0,66 (0,24)
Facharbeiter, Meister (V/VI)	-1,20 (0,09)	0,20 (0,15)	0,16 (0,15)	0,15 (0,13)	0,54 (0,14)
Un-, angelernte Arbeiter (VIIab)	-1,54 (0,15)	0,35 (0,23)	-0,01 (0,25)	0,31 (0,21)	0,76 (0,21)
<i>Nationalität – Ref.: Deutsch</i>					
Westeuropäisch	0,35 (0,15)				
Türkisch	-0,38 (0,09)				
Italienisch	-0,51 (0,16)				
Griechisch/GUS	0,40 (0,15)				
Sonstige	-0,14 (0,10)				
<i>N Männer</i>	9691	5276	4710	6424	6064
<i>N Frauen</i>	8473	4812	4141	6047	5618

^a Konstante, Standardfehler in Klammern.

Quelle: Mikrozensus, 1976–2005.