

# Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive?

## Educational Expansion and Social Inequality: Increase, Decline or Persistence of Unequal Opportunities. A Matter of Perspective?

Markus Lörz\*

HIS – Institut für Hochschulforschung, Gosseriede 9, 30159 Hannover, Germany  
Loerz@his.de

Steffen Schindler

Universität Mannheim, MZES, D-68131 Mannheim, Germany  
Steffen.Schindler@mzes.uni-mannheim.de

**Zusammenfassung:** Trotz Ausbau und Differenzierung des höheren Schul- und Hochschulsystems zeichnet sich das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich durch eine vergleichsweise hohe soziale Selektivität aus. Zwar haben sich im Zuge der Bildungsexpansion neue Zugangswege zu höherer Bildung aufgetan, es ist allerdings offen, inwieweit dies zu einer höheren Bildungsbeteiligung der traditionell bildungsfernen Schichten geführt hat. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich dementsprechend mit der Frage, wie sich vor dem Hintergrund der veränderten institutionellen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen die herkunftsspezifischen Unterschiede entwickelt haben. Hierbei wird sowohl in theoretischer als auch in methodischer Hinsicht differenziert auf die Entwicklung sozialer Ungleichheiten auf Schul- und Hochschulebene eingegangen und mit der Kombination zweier Datenreihen ein alternativer Weg der Analyse sozialer Ungleichheiten im Zeitverlauf aufgezeigt. Die Analyse macht deutlich, dass an den verschiedenen Bildungsübergängen unterschiedliche Entwicklungen stattfinden und es (auch) eine Frage der methodischen Vorgehensweise ist, zu welchem Ergebnis man hinsichtlich der Ungleichheitsentwicklung gelangt. Während die sozialen Ungleichheiten im Zeitverlauf beim Übergang in die Sekundarstufe II abnehmen, nehmen sie am Übergang ins Studium zu. Diese an beiden Übergängen vorzufindenden gegenläufigen Entwicklungen gleichen sich zum Teil aus, sodass insgesamt aus absoluter Perspektive teilweise von stabilen Ungleichheitsverhältnissen im deutschen Bildungssystem zu berichten ist, während sich aus einer relationalen Perspektive eher eine Abnahme abzeichnet.

**Schlagnote:** Soziale Ungleichheit; Bildungsungleichheit; Bildungsexpansion; Bildungsübergänge; Hochschulforschung; Ungleichheitsmaße; HIS-Studienberechtigungsbefragung; Mikrozensus.

**Summary:** Despite educational expansion and institutional differentiation, Germany shows rather high levels of social selectivity. Although new institutional pathways into higher education have emerged in the course of educational expansion, it is unclear whether this has contributed to an inclusion of more students from less privileged families. In the light of these changing opportunities this paper deals with the question of how social inequality in access to higher levels of education has developed over the last few decades. These developments are discussed from both a theoretical and a methodological perspective. Using a combination of two large-scale datasets, we present a novel approach to this issue. Our findings suggest different developments of inequality depending on the different transitions from primary to secondary education. While social selectivity in access to upper secondary education has declined, differences in the transition from upper secondary to tertiary education have increased. In sum, both developments counterbalance each other. The results also indicate that it is a methodological question whether one finds increasing or decreasing inequality: Our absolute measure of social inequality indicates persistent inequality, whereas our relative measure indicates decreasing inequality.

**Keywords:** Social Inequality; Educational Inequality; Educational Expansion; Educational Transitions; Higher Education Research; Social Inequality Measures; HIS School Leaver Survey; German Microcensus.

---

\* Wir danken den beiden anonymen Gutachtern und den Herausgebern dieser Zeitschrift für die wertvollen Hinweise.

## 1. Einleitung

Im Zuge der Bildungsexpansion haben sich die bildungs- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland grundlegend verändert. Auf Schulebene wurde die gymnasiale Oberstufe flächendeckend ausgebaut und es wurden alternative berufliche Bildungswege geschaffen. Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen hat sich die Bildungsbeteiligung an den zur Hochschulreife führenden Bildungsgängen deutlich erhöht und die Studienberechtigten gelangen zunehmend auf unterschiedlichen Wegen ins Studium. Mittlerweile erwirbt jeder Zweite eine Hochschulzugangsberechtigung und etwas mehr als ein Drittel nimmt bemessen an der altersgleichen Bevölkerung ein Hochschulstudium auf (Statistisches Bundesamt 2011). Die Bildungsexpansion ging hierbei mit zwei wesentlichen Entwicklungen einher: Zum einen sind die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt deutlich angestiegen (Becker 2006). Die berufliche Platzierung, das Erwerbseinkommen und das Arbeitslosigkeitsrisiko sind mehr denn je vom erreichten Bildungsabschluss abhängig (Müller et al. 1997; Klein 2011). Zum anderen wurden mit der Differenzierung zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien auch auf Hochschulebene alternative Bildungswege geschaffen, die zeitlich kürzer angelegt und auf die speziellen Erfordernisse des Arbeitsmarktes zugeschnitten sind. Es gelangen mittlerweile nicht nur deutlich mehr Studienberechtigte ins Hochschulsystem, ihnen steht zudem eine deutlich breitere Auswahl an Ausbildungswegen, Studiengängen und Studienschwerpunkten zur Verfügung. Inwieweit und in welcher Weise sich im Zuge dieser veränderten Rahmenbedingungen eine Öffnung des höheren Bildungssystems auch für bislang „bildungsferne Schichten“ ergeben hat, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Die Frage der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Zugang zu höherer Bildung wurde bereits in verschiedenen empirischen Studien aufgearbeitet. Es wurde u. a. gezeigt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien schlechtere schulische Leistungen erbringen (Baumert et al. 2000; Köller et al. 2004; Barone 2006), deutlich seltener die Hochschulreife erwerben, diese überdurchschnittlich häufig über den zweiten Bildungsweg erlangen und in der Folge seltener ein Hochschulstudium aufnehmen (Müller & Pollak 2004; Heine et al. 2010; Watermann & Maaz 2010). Die sozialen Disparitäten am Ende der Bildungskarriere ergeben sich dabei vorwiegend aus der hohen Selektivität beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Bildungsgänge.

An diesem Übergang werden die Schüler in drei verschiedene Bildungsgänge eingeteilt (Hauptschule, Realschule, Gymnasium),<sup>1</sup> von welchen lediglich die gymnasialen Bildungsgänge direkt zur Hochschulreife führen. Die herkunftsspezifischen Unterschiede fallen zu diesem in Deutschland vergleichsweise frühen Zeitpunkt deutlich höher aus als an späteren (Becker 2009; Hillmert & Jacob 2010; Neugebauer & Schindler 2012). Auch beim Übergang ins Studium bestehen bemerkenswerte herkunftsspezifische Unterschiede, die die Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien oftmals in zeitlich kürzere und praxisorientierte Ausbildungsgänge lenkt (Becker & Hecken 2008; Schindler & Reimer 2010).

Mit der Bildungsexpansion hat sich zwar die Bildungsbeteiligung aller Herkunftsgruppen erhöht, allerdings ergeben die vorliegenden Studien hinsichtlich der Ungleichheitsentwicklung ein uneinheitliches Bild: Ein Teil der Studien stellt eine Abnahme herkunftsspezifischer Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem fest, während andere von weitgehend stabilen Ungleichheitsverhältnissen sprechen. Die Untersuchungen beziehen sich hierbei auf unterschiedliche Datenquellen, Beobachtungszeiträume und Analyseverfahren. Auf der einen Seite berichtet Blossfeld (1993) auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) von stabilen Ungleichheiten beim Erwerb der Hochschulreife oder hinsichtlich des höchsten erreichten Bildungsabschlusses. Auch Handl (1985) kommt hinsichtlich des Hochschulabschlusses zu dem Ergebnis stabiler Ungleichheitsverhältnisse. Auf der anderen Seite stellen Müller & Haun (1994) auf Basis des Mikrozensus sowie der ALLBUS- und SOEP-Daten eine Abnahme der Ungleichheiten sowohl beim Erwerb des Abiturs als auch des Hochschulabschlusses fest. Die Ursache für diese widersprüchliche Befundlage liegt zum Teil in den unterschiedlichen Beobachtungszeiträumen und Stichprobengrößen sowie in unterschiedlichen Operationalisierungen der zentralen Variablen begründet (Shavit et al. 2007; Breen et al. 2009). Weiterführende Studien scheinen die

<sup>1</sup> Das deutsche Bildungssystem gestaltet sich deutlich komplexer: Neben der Hauptschule, Realschule und den Gymnasien gibt es Sonderschulen, Gesamtschulen, Waldorfschulen, Kollegs, berufliche Gymnasien und verschiedene berufliche Schulen die zum Teil den Erwerb der Hochschulreife ermöglichen. Zudem unterscheiden sich die Bildungssysteme zwischen den einzelnen Bundesländern: Zum einen findet die Aufteilung in verschiedene Bildungsgänge in manchen Bundesländern früher statt (4. Schuljahr) als in anderen (6. Schuljahr), zum anderen wird in Zukunft in manchen Bundesländern die Realschule mit der Hauptschule zusammengelegt.

Ergebnisse von Müller & Haun zu bestätigen und stellen mehrheitlich eine Abnahme der Ungleichheiten fest (Jonsson et al. 1996; Schimpl-Neimanns 2000; Müller & Pollak 2004; Becker 2006; Breen et al. 2009; Hadjar & Berger 2010; Klein et al. 2010). Die verschiedenen Untersuchungen machen hierbei deutlich, dass die Analyse von Ungleichheitsentwicklungen nicht unproblematisch ist und geringfügige Änderungen im Forschungsdesign zu anderen Ergebnissen führen können. Zudem verfolgen die meisten der genannten Studien Analysestrategien, die mittlerweile in Frage gestellt werden. Zum einen ist die gängige Interpretation von Interaktionskoeffizienten zwischen Variablen der sozialen Herkunft und Kohorten in nichtlinearen Modellen problematisch (Ai & Norton 2003; Buis 2010), und zum anderen kann auch der Vergleich von Koeffizienten aus verschiedenen Modellen zu Verzerrungen führen (Mood 2010; Breen et al. 2011). Auspurg & Hinz (2011) machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass beispielsweise die bei Hadjar & Berger (2010) beobachtete Abnahme der Ungleichheiten bei der Verwendung von marginalen Effekten auch als Persistenz der Ungleichheiten interpretiert werden könnte.

Diese ‚Widersprüchlichkeit‘ und ‚Problematik‘ der Ergebnisse stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden Analyse dar und gibt Anlass zu der Frage, wie sich *erstens* die Ungleichheiten an den verschiedenen Bildungsübergängen über die Zeit entwickeln, welche Auswirkungen dies *zweitens* auf die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems insgesamt hat und in welcher Weise *drittens* die Ergebnisse von methodischen Weichenstellungen beeinflusst werden. Hierzu stellen wir einen Analyseansatz vor, der die oben genannten methodischen Probleme auf simple Weise umgeht und statt der herkömmlichen Analyse von Regressionskoeffizienten auf Mikroebene bewusst auf die Betrachtung genereller und aggregierter Entwicklungstrends abstellt. Zudem werden verschiedene Ungleichheitsmaße gegenübergestellt und gezeigt, in welcher Weise diese die Schlussfolgerungen beeinflussen.

Um die skizzierten Fragen in systematischer Weise untersuchen zu können, werden in den nachfolgenden Abschnitten zunächst verschiedene theoretische Erklärungsansätze vorgestellt und empirisch überprüft. Hierbei wird auf Basis von Zeitreihenanalysen die Ungleichheitsentwicklung an den zentralen Bildungsübergängen separat und für das deutsche Bildungssystem insgesamt bestimmt und vor dem Hintergrund der theoretischen Erwartungen, methodischen Schwierigkeiten und bildungspolitischen Bedeutung diskutiert.

## 2. Theoretische Überlegungen

Die Entwicklung sozialer Ungleichheiten kann sowohl aus mikro- als auch aus makrosoziologischer Perspektive betrachtet werden. Während sich makrosoziologische Ansätze verstärkt auf veränderte institutionelle und bildungspolitische Rahmenbedingungen beziehen, legen mikrosoziologische Ansätze den Schwerpunkt der Erklärung auf individuelle Entscheidungsprozesse und die zugrundeliegenden Einflussfaktoren. Da die Entscheidung, an höherer Bildung zu partizipieren, sowohl von individuellen Präferenzen, Möglichkeiten und Zielen auf der einen Seite als auch von den institutionell gegebenen Angeboten und Rahmenbedingungen auf der anderen Seite beeinflusst werden, betrachten wir im Folgenden den Erwerb höherer Bildung als das Ergebnis eines individuellen sequenziellen Entscheidungsprozesses (Mare 1980, 1981) unter den jeweils zu einem Zeitpunkt gegebenen Rahmenbedingungen. Zeitliche Veränderungen der sozialen Ungleichheiten sind nach diesem Verständnis immer auf das Zusammenspiel von veränderten Rahmenbedingungen und individuellen Entscheidungen zurückzuführen.

Ein Hochschulabschluss ist aus dieser Perspektive das Ergebnis der Entscheidung, einen zur Hochschulreife führenden Bildungsweg einzuschlagen (1. Übergang), auf diesem Weg die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben (1. Abschluss), im Anschluss daran ein Studium aufzunehmen (2. Übergang) und dieses erfolgreich mit einem Hochschulabschluss zu beenden (2. Abschluss). In jeder der vier skizzierten Phasen der Bildungskarriere stehen die Akteure vor der Entscheidung, das Bildungssystem vorzeitig zu verlassen oder aber die Bildungskarriere fortzuführen. Im Zuge der veränderten bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen schließen immer mehr Schülerinnen und Schüler ihre Bildungskarriere mit einem Hochschulabschluss ab; es ist allerdings weitgehend unklar, welche der sozialen Gruppen stärker von der Bildungsexpansion profitiert hat.

Im Folgenden steht daher die Frage im Vordergrund, wie sich mit der Bildungsexpansion und den Veränderungen auf Schul- und Hochschulebene das Bildungsverhalten der bildungsfernen und bildungsnahen Schichten in den verschiedenen Phasen der Bildungskarriere verändert und welche Auswirkungen dies auf die soziale Selektivität in späteren Phasen der Bildungskarriere und damit die Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem insgesamt hat. In der Literatur finden sich hierzu verschiedene theoretische Überlegungen, die die Erklärung der

Ungleichheitsentwicklung jeweils aus einer anderen Perspektive betrachten. Aus mathematischer Perspektive liegt die Abnahme der Ungleichheiten mit der Bildungsexpansion in der Natur der Sache („Maximally Maintained Inequality“), während aus soziologischer Perspektive die Erklärung entweder in einem geänderten Bildungsverhalten der privilegierten Gruppen (Konflikttheorie) oder der unterprivilegierten Gruppen (Wert-Erwartungstheorie) zu suchen ist.

Aus der Perspektive der „*Maximally Maintained Inequality*“-These (MMI-These; vgl. Raftery & Hout 1993) sollten mit steigender Bildungsbeteiligung die gruppenspezifischen Unterschiede innerhalb einer Bildungsstufe abnehmen. Aufgrund von ungleichen Bildungsbeteiligungsquoten und Sättigungseffekten im oberen Bereich können die „privilegierten“ Gruppen ihren Vorsprung nicht in dem Maße ausbauen wie die „unterprivilegierten“ Gruppen aufholen. Dies ist auf die bereits Mitte der 1970er Jahre vergleichsweise hohe Bildungsbeteiligung der privilegierten Gruppen zurückzuführen. Die Abstände in den Bildungsbeteiligungsquoten sollten sich also aufgrund eines „Ceiling-Effekts“ über die Zeit verringern. Zu einer merklichen Reduktion der sozialen Unterschiede wird es allerdings erst dann kommen, wenn eine der sozialen Gruppen den Sättigungsbereich erreicht hat. Die MMI-These geht demnach davon aus, dass mit steigender Bildungsbeteiligung die sozialen Ungleichheiten innerhalb einer Bildungsstufe abnehmen. Allerdings macht sie keine Aussage darüber, wie sich die Abnahme der Ungleichheiten auf der einen Bildungsstufe auf die sozialen Unterschiede bei der nächsthöheren Bildungsstufe auswirken.

Im Unterschied dazu wird aus *konflikttheoretischer Perspektive* erwartet, dass selbst wenn die Bildungsexpansion alle Bevölkerungsteile gleichermaßen betrifft, die Ungleichheiten zwischen den sozialen Gruppen am Ende der Bildungskarriere die gleichen bleiben (Collins 1971; Weber 1972; Bourdieu 1979; Vester 2006). Kinder aus privilegierten Gruppen verfügen über kulturelle Ressourcen, finanzielle Rahmenbedingungen und ein soziales Umfeld, welches für den schulischen Erfolg von Vorteil ist. Dieser Vorteil sollte sich nicht nur in den schulischen und studienbezogenen Leistungen zeigen, sondern aufgrund einer unterschiedlichen Informationsgrundlage und dem Bedürfnis nach kultureller Reproduktion auch in einem herkunftsspezifisch verschiedenen Entscheidungsverhalten (Boudon 1974; van de Werfhorst & Hofstede 2007; Grundmann et al. 2010). Demzufolge kommen Kinder aus privilegierten Familien mit den Rah-

menbedingungen in der Schule besser zurecht und setzen ihre Bildungskarriere häufiger erfolgreich fort. Der Schule bzw. Hochschule kommt aus dieser Perspektive eine Art Statuszuweisungsfunktion zu, deren Zuweisungskriterien den Regeln der privilegierten Gruppen folgen und deren Zuweisungskriterien eher von den privilegierten Gruppen erfüllt werden (Bourdieu 1982). Mit der Bildungsexpansion werden diese Hürden allerdings immer häufiger auch von bislang bildungsfernen Gruppen überwunden, und höhere Bildung verliert aus der Perspektive der privilegierten Gruppen ihren vormals exklusiven Charakter. Um den sozialen und beruflichen Status des Elternhauses reproduzieren zu können, sollten demnach insbesondere die privilegierten Gruppen bestrebt sein, weitaus stärker als bisher in höhere Bildung zu investieren oder sich auf eine andere Art und Weise einen exklusiven Wettbewerbsvorteil zu verschaffen (Bourdieu 1982; Lucas 2001, 2009; Vester 2006). Einen solchen Vorteil könnten die privilegierten Gruppen mit überdurchschnittlichen Leistungen, der Wahl stasträchtiger Ausbildungsrichtungen oder der Investition in (noch) höhere Bildung erlangen. Aus konflikttheoretischer Perspektive wäre demnach mit der Öffnung der zur Hochschulreife führenden Bildungswege für traditionell bildungsferne Gruppen eine soziale Schließung des Hochschulsystems zu erwarten (*Distinktionsprozesse*): Während die Unterschiede im Erwerb einer Hochschulreife abnehmen, sollten sich die sozialen Ungleichheiten beim Übergang ins Studium aufgrund eines geänderten Bildungsverhaltens der privilegierten Gruppen verstärken.

Wird die Ungleichheitsentwicklung aus der *Perspektive der Wert-Erwartungstheorie* betrachtet, so würde man ebenfalls eine Zunahme der Ungleichheiten an den späteren Bildungsübergängen erwarten. Der Fokus der Erklärung liegt hierbei auf den veränderten Arbeitsmarktbedingungen und einem geänderten Bildungsverhalten der unterprivilegierten Gruppen. Bildungsentscheidungen werden aus dieser Perspektive als individuelle Investitionen in Humankapital vor dem Hintergrund von erwarteten (sicheren) Kosten und (unsicheren) Erträgen verstanden (Becker 1993; Helberger & Palamidis 1989). Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich demnach für die Fortsetzung der Bildungskarriere, wenn die erwarteten Erträge die Kosten überwiegen und davon ausgegangen wird, dass der angestrebte Abschluss auch erreicht werden kann (Erikson & Jonsson 1996). Da die Kinder aus bildungsfernen Familien in ihren finanziellen Möglichkeiten stark eingeschränkt sind und wie bereits

beschrieben in ihren schulischen und hochschulischen Leistungen Nachteile zu erwarten haben, sollten sie in allen Phasen der Bildungskarriere geringere Übergangswahrscheinlichkeiten aufweisen (Goldthorpe & Breen 2000). Auch zeigen sich hinsichtlich der erwarteten Erträge herkunftsspezifische Unterschiede, welche zum einen mit einer unterschiedlichen Informiertheit und zum anderen mit dem unterschiedlichen Bedürfnis nach Statuserhalt zusammenhängen (Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999). In der unterschiedlichen Einschätzung der Arbeitsmarktaussichten von Hochschulabsolventen spiegeln sich zum Teil die zwischen den Herkunftgruppen variierenden Anforderungen an die intergenerationale Statusreproduktion wider. Während in unterprivilegierten Gruppen schon mit dem Abschluss einer Berufsausbildung der berufliche und soziale Status der Familie hinreichend reproduziert wäre, ist in privilegierten Gruppen für die intergenerationale Statusreproduktion oftmals der Erwerb eines Hochschulabschlusses erforderlich. Mit den gestiegenen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes haben sich allerdings die Anforderungen an die elterliche Statusreproduktion in beiden Gruppen geändert. Um einen Ausbildungsplatz zu bekommen wird mittlerweile oftmals die Hochschulreife vorausgesetzt, während vor 30 Jahren ein Haupt- oder Realschulabschluss ausgereicht hätte (Mayer et al. 2007). Die Kinder aus traditionell bildungsfernen Familien werden demnach verstärkt ihren Anteil an zur Hochschulreife führenden Bildungsgängen erhöhen – nicht um ein Studium aufzunehmen, sondern um den gewünschten Ausbildungsplatz zu bekommen (*Ablenkungsthese*; vgl. Müller & Pollak 2004; Becker & Hecken 2008). Die Kinder aus sozioökonomisch besser gestellten Familien werden dagegen nach der Hochschulreife wie bisher einen Hochschulabschluss anstreben. Aus dieser Perspektive wäre demnach zu erwarten, dass sich auf der Sekundarstufe II insbesondere aufgrund eines geänderten Übergangsverhaltens der traditionell bildungsfernen Gruppen die sozialen Ungleichheiten reduzieren, während die Unterschiede beim Übergang ins Studium zunehmen.

In der Zusammenschau der drei Ansätze lässt sich Folgendes festhalten: Während sich die MMI-These auf die Ungleichheitsentwicklung jeweils innerhalb der beiden betrachteten Bildungsstufen beschränkt und aufgrund von Sättigungseffekten mit steigender Bildungsbeteiligung eine Abnahme der sozialen Ungleichheiten erwartet, legen die anderen beiden Ansätze die Vermutung nahe, dass es zu einer Verschiebung der Ungleichheiten von den früheren auf die späteren Bildungsübergänge kommt. Mit der

gestiegenen Bildungsbeteiligung und den Arbeitsmarktveränderungen sollten die sozialen Ungleichheiten auf der Sekundarstufe II zwar abnehmen (1. Übergang), aber in der Folge beim Übergang ins Studium zunehmen (2. Übergang). In den skizzierten Mechanismen der Ungleichheitsverschiebung unterscheiden sich die beiden Ansätze allerdings entscheidend: Konflikttheoretische Ansätze sehen die Ursache der Ungleichheitsverschiebung in einem geänderten Bildungsverhalten der privilegierten Gruppen (Distinktionsprozesse), während aus Perspektive der Wert-Erwartungstheorie die Erklärung eher in einem geänderten Bildungsverhalten der unterprivilegierten Gruppen zu suchen ist (*Ablenkungsthese*).

Es stellt sich folglich die Frage, inwieweit sich *erstens* mit den vorhandenen Daten eine solche gegenläufige Entwicklung beobachten lässt, *zweitens* auf wessen geändertes Bildungsverhalten diese Entwicklung zurückzuführen ist und *drittens*, inwieweit sich die erwarteten gegenläufigen Entwicklungen über die Zeit ausgleichen. Ergibt sich insgesamt ein Bild persistenter sozialer Ungleichheitsverhältnisse oder lässt sich eine Zunahme bzw. Abnahme ungleicher Zugangschancen beobachten?

### 3. Daten und Methoden

Um die im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Zusammenhänge und Annahmen empirisch prüfen zu können, sind in methodischer Hinsicht verschiedene Schwierigkeiten zu berücksichtigen. Die Interpretation der Ergebnisse hängt sehr stark davon ab, welches Analyseverfahren gewählt wird, welches Ungleichheitsverständnis der Analyse zugrunde liegt und wie sich die Herkunftskategorien zusammensetzen. Bei der Analyse von Veränderungen im Zeitverlauf sind daher mindestens vier methodische Besonderheiten zu beachten: Erstens ist es erforderlich, einen *Beobachtungszeitraum* zu wählen, der die wesentlichen Veränderungen im Zuge der Bildungsexpansion abdeckt (Lörz & Schindler 2009). Zweitens sollten möglichst *verschiedene Ungleichheitsmaße* herangezogen werden, welche soziale Ungleichheit nicht nur aus einer absoluten sondern auch aus einer relationalen Perspektive betrachten (Marks 2004). Drittens ist bei der *Definition der Herkunftskategorien* zu berücksichtigen, dass es sich bei sozialer Herkunft um ein mehrdimensionales Konzept handelt und es von dem betrachteten Untersuchungsgegenstand abhängt, welche Dimension sozialer Herkunft das Entscheidungsverhalten der Kinder maßgeblich beeinflusst (Jonsson et al.

2009). Und viertens ist es eine Frage des verwendeten *Referenzpunktes*, ob zunehmende oder abnehmende Ungleichheiten beobachtet werden. Hierbei unterscheiden sich Studien, die Ungleichheiten in Bezug auf den Bildungserfolg berechnen, und Studien, die sich ausschließlich mit den Ungleichheiten beim Übergang von der einen zur nächst höheren Bildungsstufe beschäftigen (Selz & Vallet 2006; Buis 2009).

In der nachfolgenden Analyse werden diese methodischen Aspekte explizit berücksichtigt und mit der Kombination zweier Datenreihen ein alternativer Weg der Analyse sozialer Ungleichheiten aufgezeigt. Während sich vorangegangene Studien meist auf den erfolgreichen Bildungsabschluss am Ende der Bildungskarriere beziehen, wird in dieser Arbeit der Fokus auf die verschiedenen Übergänge innerhalb des deutschen Bildungssystems gelegt und ausgehend von den dort ermittelten Ergebnissen die Bildungsbeteiligung insgesamt geschätzt. Ein Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass die Ungleichheitsentwicklung an den verschiedenen Übergängen des Bildungsweges separat analysiert und damit der Prozess der Entstehung sozialer Ungleichheiten differenziert betrachtet wird. Zudem zeichnen sich die beiden Datensätze durch große Fallzahlen und eine hohe Vergleichbarkeit über die Zeit aus und sie ermöglichen im Unterschied zu vorangegangenen Untersuchungen auch die Analyse aktueller Entwicklungen. Ein Nachteil dieses Vorgehens ist allerdings, dass Abbruch- und Wechselsecheidungen außer Acht gelassen werden und die Kombination der beiden Datenreihen gewissen Annahmen unterliegt. Zudem wird aufgrund der Datenlage lediglich die Spätphase der Bildungsexpansion ab Mitte der 1970er Jahre betrachtet.

Für die Analyse der Ungleichheitsentwicklung werden zwei verschiedene Datenquellen herangezogen, im Längsschnitt aufbereitet, synchronisiert und miteinander kombiniert. Für die Analysen auf der Sekundarstufe II verwenden wir die Mikrozensus-Erhebungen von 1976 bis 2006 (Scientific-Use-Files). Diese Daten enthalten Informationen über den angestrebten bzw. erreichten Bildungsabschluss der Haushaltsmitglieder. Da in den Mikrozensen keine Informationen über den Berufs- oder Bildungsabschluss der Eltern erhoben werden, konstruieren wir die soziale Herkunft lediglich für alle 18-jährigen Befragten auf Basis der Angaben ihrer Eltern. Auf diese Weise können wir differenziert nach der sozialen Herkunft den Anteil der 18-Jährigen noch im Elternhaus wohnenden Deutschen bestimmen, die sich in zur Hochschulreife führenden Bildungsgängen befinden oder bereits die Hochschulreife er-

worben haben. Auf Basis dieser Informationen ermitteln wir die herkunftsspezifischen Unterschiede auf der Sekundarstufe II. Dieses Vorgehen ist mit einigen Problemen verbunden. Zunächst wird der Anteil der Studienberechtigten an der altersgleichen Bevölkerung etwas überschätzt, da sich die Daten zum überwiegenden Teil auf Schulbesuchsquoten und nicht auf tatsächliche Schulabschlüsse beziehen. Es gibt allerdings keine Hinweise auf eine systematische herkunftsspezifische Verzerrung; es könnte vielmehr zu einer Unterschätzung der herkunftsspezifischen Unterschiede kommen, da 18-Jährige, die nicht mehr bei den Eltern leben, oftmals keine Hochschulreife anstreben. Dies sollte jedoch nicht allzu sehr ins Gewicht fallen, da nach eigenen Berechnungen in 95 Prozent der Fälle die 18-Jährigen noch im Elternhaus leben. Eine weitere Fehlerquelle, die möglicherweise zu einer Überschätzung der herkunftsspezifischen Unterschiede führt, liegt in der Möglichkeit die Hochschulreife noch zu einem späteren Zeitpunkt der Bildungskarriere zu erwerben, sei es in Form des zweiten Bildungsweges oder der Anerkennung beruflicher Kompetenzen. Dies betrifft zwar nur einen kleinen Teil der Bevölkerung (Hillmert & Jacob 2010), sollte aber mit Ausbau der berufsbildenden Schulen und Änderungen im Hochschulrahmengesetz über die Zeit an Bedeutung gewinnen. Insofern lassen unsere Analysen nur Aussagen über die sozialen Ungleichheiten des so genannten ersten Bildungsweges zu. Der kumulierte Datensatz zur Analyse der Ungleichheiten in der Sekundarstufe II beinhaltet insgesamt 75.301 Befragte.

Für die Analyse der Ungleichheitsentwicklung beim Übergang ins Studium werden die HIS-Studienberechtigtenbefragungen von 1976 bis 2006 herangezogen. Hierbei handelt es sich um in regelmäßigen Abständen stattfindende repräsentative Paneluntersuchungen des HIS-Instituts für Hochschulforschung. Bei diesen im Abstand von zwei bis drei Jahren stattfindenden Untersuchungen werden studienberechtigte Schülerinnen und Schüler eines Abschlussjahrgangs jeweils bis zu fünf Jahre nach Schulabgang über deren Pläne, Motive sowie Bildungs- und Erwerbsverläufe befragt. Der Großteil der Studienberechtigten nimmt in diesem Zeitraum ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität auf. Aufgrund eines veränderten Untersuchungsdesigns seit dem Jahr 1986 beziehen sich die vorliegenden Analysen lediglich auf die ersten zweieinhalb Jahre des nachschulischen Werdegangs. Um die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, bleiben Studienberechtigte unberücksichtigt, die zu einem späteren Zeitpunkt ein Hochschulstudium

**Tabelle 1** Bildungsübergänge nach Bildungs- und Berufshintergrund im Elternhaus (in v. H.)

		Studienberechtigten- quote (1. Übergang)	x	Studier- quote (2. Übergang)	=	Studienanfänger- quote (Insgesamt)
Arbeiter	HS	16,6	x	61,9	=	10,3
	MR/HZB	29,8	x	60,8	=	17,5
Angestellte/Beamte	HS	32,8	x	60,0	=	19,2
	MR	47,5	x	61,9	=	28,1
	HZB	72,4	x	73,7	=	52,9
Selbständige	HS/MR	30,0	x	63,9	=	19,1
	HZB	75,7	x	73,1	=	55,2

Quelle: Kumulierte Mikrozensus/HIS-Studienberechtigtenbefragungen 1976–2006

Anmerkung: HS = Hauptschulabschluss; MR = Mittlere Reife; HZB = Hochschulzugangsberechtigung

aufnehmen. Die herkunftsspezifischen Unterschiede werden auf diese Weise etwas unterschätzt, da sich insbesondere Studienberechtigte aus bildungsnahen Familien noch zu einem späteren Zeitpunkt für ein Studium entscheiden (Weiß & Steinger 2009). Diese Verzerrung dürfte allerdings zu vernachlässigen sein, da zweieinhalb Jahre nach Schulabgang knapp 95 Prozent der angehenden Studierenden bereits das Studium aufgenommen haben (Heine et al. 2007). Ein Problem könnte dagegen die sinkende Teilnahmebereitschaft der Befragten an sozial-empirischen Untersuchungen darstellen, insofern diese mit dem sozialen Hintergrund und der Zeit variiert. Die bildungsfernen Schichten sind in solchen Befragungen zwar tendenziell unterrepräsentiert, es gibt bislang allerdings keinen Hinweis darauf, dass sich dieses Problem über die Zeit verschärft.<sup>2</sup> Um die Vergleichbarkeit mit den Mikrozensusanalysen zu erhöhen, wird das HIS-Sample auf 19- bis 20-jährige Studienberechtigte beschränkt und die Analysen getrennt nach Geschlecht durchgeführt. Der kumulierte HIS-Studienberechtigten Datensatz beinhaltet insgesamt 107.529 Fälle.<sup>3</sup>

Da in beiden Datensätzen nicht für jedes Jahr Informationen vorliegen, findet ein Schätzverfahren An-

wendung, welches die erwarteten herkunftsspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten auch für die Zwischenjahre ermittelt. Hierzu berechnen wir für jedes Befragungsjahr eine herkunftsspezifische Bildungsbeteiligungsquote (beobachtbare Werte)<sup>4</sup> und verwenden diese Makrodaten, um mittels eines Smoothing-Verfahrens einen Trend über den gesamten Beobachtungszeitraum zu schätzen (geschätzte Werte). Hierbei handelt es sich um lokale polynomische Regressionen zweiten Grades, welche auf Basis einer Epanechnikov Kerndichtefunktion gewichtet werden (Gutierrez et al. 2003). Die Verwendung nicht-parametrischer Verfahren hat den Vorteil, dass nicht im Vorhinein ein funktionaler Zusammenhang zwischen Zeit und Bildungsbeteiligung unterstellt wird. Zudem werden durch diese Methode kurzfristige Schwankungen ausgeglichen und stabilere Trendaussagen möglich. Die beobachteten Werte streuen dementsprechend um die geschätzten Bildungsbeteiligungstrends (vgl. im Anhang Abbildung 8). Insgesamt berechnen wir auf Basis der Mikrozensus- und HIS-Studienberechtigten daten für sieben verschiedene Herkunftsgruppen die Bildungsbeteiligung beim ersten und beim zweiten Übergang und erhalten durch die Multiplikation der beiden Übergangsquoten eine sog. Studienanfängerquote für die Jahre 1976 bis 2006 (vgl. Tabelle 1).

Bei der Definition der Herkunftskategorien wird sowohl dem Aspekt des Bildungs- als auch des Berufshintergrunds Rechnung getragen. Auf der einen Seite wird unterschieden, welches höchste Bildungsniveau im Elternhaus vorliegt (Hauptschulabschluss; Mittlere Reife; Hochschulzugangsberechtig-

<sup>2</sup> Die Rücklaufquoten in den HIS-Studienberechtigten daten variieren zwischen 22,4 und 33,9 Prozent. Um die Repräsentativität der Ergebnisse zu gewährleisten, werden die Daten nach den Strukturmerkmalen Geschlecht, Art der Schule, Art der Hochschulreife und dem Bundesland der Schüler gewichtet.

<sup>3</sup> Sowohl die Mikrozensus- als auch die HIS-Daten beziehen sich zwischen 1976–1990 auf Westdeutschland und von 1990 bis 2006 auf Ost- und Westdeutschland zusammen. Wie sich aus separaten Analysen zeigt, haben die unterschiedlichen Bezugsgruppen vor und nach 1990 keinen verzerrenden Einfluss auf die Ergebnisse.

<sup>4</sup> Die Ermittlung der Quoten basiert auf listwise deletion, d. h. missing values werden ausgeschlossen.

gung), auf der anderen Seite wird die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe über den Beruf des Vaters bestimmt (Arbeiter; Angestellte/Beamte; Selbständige). Das Anliegen hierbei ist nicht, den singulären Effekt der Bildung oder der Berufsgruppe zu identifizieren. Vielmehr soll aus der Kombination der beiden Dimensionen eine sinnvolle Abgrenzung der verschiedenen sozialen Gruppen erfolgen.<sup>5</sup>

Der Analyse liegt demnach ein mehrdimensionales Verständnis sozialer Herkunft zugrunde. Beide Dimensionen hängen eng miteinander zusammen. Wie sich allerdings bereits aus Tabelle 1 zeigt, wirkt sich der Bildungs- und Berufshintergrund in unterschiedlichem Maße auf die Bildungsbeteiligung der Kinder aus. Kinder aus bildungsnahem Elternhaus meistern unabhängig von der beruflichen Stellung der Eltern häufiger sowohl den Übergang in die Sekundarstufe II (1. Übergang) als auch ins Studium (2. Übergang). Kinder aus bildungsfernen Familien, die zudem aus einem Arbeiterhaushalt kommen, weisen dagegen die geringste Wahrscheinlichkeit auf, am Ende ihrer Bildungskarriere ein Hochschulstudium aufzunehmen (10,3 Prozent, Studienanfängerquote).

Auf Basis der für jedes Jahr und jede Herkunftsguppe geschätzten Bildungsbeteiligungsquote betrachten wir die herkunftsspezifischen Unterschiede nach relativen und absoluten Gesichtspunkten. Hierzu werden sowohl an den beiden Bildungsübergängen sowie für die Bildungsbeteiligung insgesamt drei verschiedene Ungleichheitsmaße berechnet und deren Entwicklung über die Zeit betrachtet.

Die relativen Unterschiede werden anhand der *Chancenverhältnisse* OR (Odds-Ratio) der Übergangs- bzw. Beteiligungschancen zwischen Kindern aus Arbeiterfamilien (mit maximal Hauptschulabschluss) und Kindern aus Selbständigenhaushalten (mit Hochschulzugangsberechtigung) analysiert. Es handelt sich gewissermaßen um den Vergleich der beiden Extremgruppen. Ein Odds-Ratio von 1 steht für Chancengleichheit zwischen den beiden Herkunftskategorien, während Abweichungen davon

auf eine über- bzw. unterdurchschnittliche Chance des Bildungsübergangs der jeweiligen Gruppe gegenüber der anderen hindeuten. Das Odds-Ratio ist ein in der Literatur häufig verwendetes Maß, hat aber den Nachteil, dass es sich auf die Gegenüberstellung zweier Gruppen beschränkt.

Die absoluten Unterschiede zwischen allen Herkunftskategorien lassen sich anhand der *mittleren Distanz MD* ablesen. Hierbei wird die Prozentsatzdifferenz zwischen der Kategorie mit der höchsten Beteiligungsquote (oder Übergangswahrscheinlichkeit) und der mit der niedrigsten Beteiligungsquote berechnet und durch die Anzahl der Herkunftskategorien  $k-1$  geteilt. Auf diese Weise erhält man einen Durchschnittswert, welcher angibt, wie weit die Bildungsbeteiligungsquoten der verschiedenen sozialen Gruppen im Durchschnitt auseinander liegen.

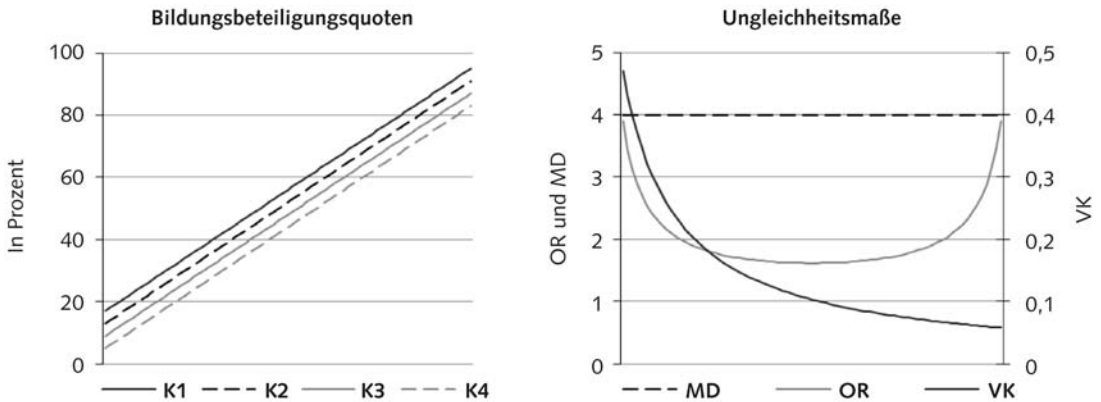
Als drittes Ungleichheitsmaß wird der *Variationskoeffizient VK* herangezogen. Im Unterschied zu den anderen beiden Maßen berücksichtigt der Variationskoeffizient sowohl die absoluten Abweichungen aller Herkunftskategorien vom Mittelwert als auch die Höhe des Bildungsniveaus innerhalb eines Jahres. Er berechnet sich aus der Standardabweichung dividiert durch den Mittelwert und variiert zwischen 0 (keine Unterschiede) und 1 (maximale Unterschiede). Es handelt sich demnach um ein relatives Ungleichheitsmaß, welches alle Herkunftskategorien bei der Berechnung der Ungleichheiten mit einbezieht.

Jedes der drei Maße ist geeignet, soziale Ungleichheiten zu identifizieren. Die Maße unterscheiden sich jedoch in der Art und Weise, wie die zeitliche Entwicklung der Ungleichheiten wiedergegeben wird. Um dies zu verdeutlichen, illustriert Abbildung 1 die Verläufe der drei Ungleichheitsmaße mit hypothetischen Daten. In diesem Beispiel steigen die Beteiligungsquoten von vier Gruppen linear und parallel über die Zeit an.

Da in diesem Fall der *absolute* Abstand zwischen den Gruppen jeweils konstant bleibt, zeigt die Mittlere Distanz ein gleichbleibendes Ungleichheitsniveau an. Die in diesem Zeitraum insgesamt gestiegene Bildungsbeteiligung hat darauf keinen Einfluss. Diese wirkt sich allerdings sehr stark auf den Variationskoeffizienten aus. Zwar bleibt im oben skizzierten Beispiel die Standardabweichung konstant. Da diese jedoch durch den Mittelwert geteilt wird, kommt man auf Basis des Variationskoeffizienten zu dem Ergebnis abnehmender Ungleichheiten. Das Odds-Ratio nimmt demgegenüber einen eher kontra-intuitiven Verlauf. Zu Beginn der

<sup>5</sup> Die Bildungskategorien innerhalb der Berufsgruppen decken sich nicht zwangsläufig. Bei den Arbeitern wurden die Bildungsabschlüsse Mittlere Reife (MR) und Hochschulreife (HZB) zusammengefasst, da letztere Kategorie sehr schwach besetzt ist. Dies trägt auch dem Umstand Rechnung, dass innerhalb der Arbeitergruppe die wesentliche Binnendifferenzierung nach Bildung zwischen Personen mit maximal Hauptschulabschluss und Personen mit einem höherwertigen Abschluss verläuft. Innerhalb der Gruppe der Selbständigen macht es hingegen mehr Sinn, die Abgrenzung zwischen der mittleren Reife und der Hochschulreife zu ziehen.





Anmerkung: In der linken Abbildung finden sich die Bildungsbeteiligungsquoten von 4 hypothetischen Herkunftskategorien (K1 bis K4). In der rechten Abbildung werden die aus den Bildungsbeteiligungsquoten berechneten Ungleichheitsmaße dargestellt (OR = Odds-Ratio; MD = Mittlere Distanz; VK = Variationskoeffizient).

Abb. 1 Hypothetische Bildungsbeteiligung und Ungleichheitsentwicklung

Expansionsphase nehmen die Ungleichheiten deutlich ab, während diese zum Ende der Expansionsphase wiederum ansteigen. Dies liegt daran, dass das Maß auf einem doppelten Verhältnis basiert: Das Verhältnis der Beteiligungsquote zur Gegenquote der einen Gruppe wird zum entsprechenden Verhältnis der anderen Gruppe in Relation gesetzt. Insbesondere wenn sich die Beteiligungsquoten auf sehr niedrigem oder sehr hohem Niveau befinden, kann das Odds-Ratio sehr hohe Werte annehmen.

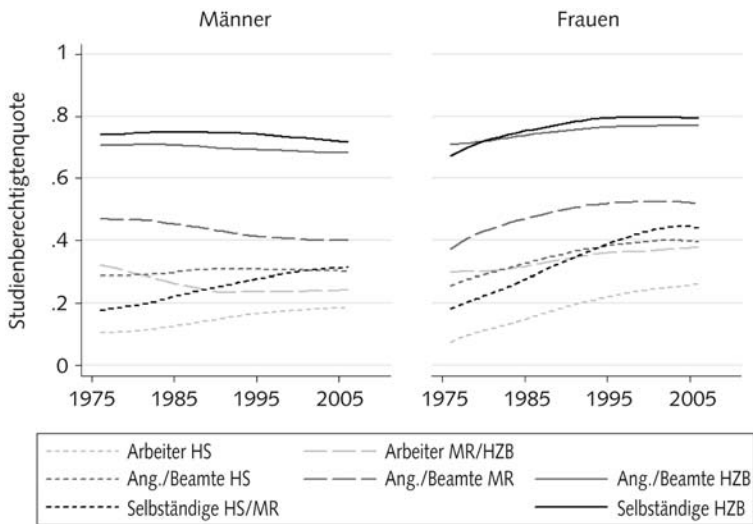
Die drei Ungleichheitsmaße reagieren demnach je nach Expansionsphase in unterschiedlicher Weise. Welches Maß zur Bestimmung der Entwicklung sozialer Ungleichheiten letztlich besser oder schlechter geeignet ist, lässt sich nicht eindeutig bestimmen (Marks 2004). Es bietet sich aber an, verschiedene Maße bei der Analyse von Ungleichheiten im Zeitverlauf zu verwenden und bei der Interpretation der Ergebnisse die Eigenschaften des verwendeten Ungleichheitsmaßes zu berücksichtigen. Auf Basis der drei beschriebenen Maße wird im Folgenden untersucht, inwieweit die herkunftsspezifischen Unterschiede über die Zeit an den verschiedenen Bildungsübergängen und über die gesamte Bildungskarriere zunehmen, abnehmen oder stabil bleiben. Die Analysen werden jeweils getrennt nach Geschlecht durchgeführt, da sich die Bildungsexpansion bei Männern und Frauen in unterschiedlicher Weise vollzogen hat und sich dies auf die Berechnung der Ungleichheiten auswirken kann (Becker & Müller 2011).

## 4. Ergebnisse

Die Analyse der Ungleichheitsentwicklung erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird die Entwicklung der herkunftsspezifischen Bildungsbeteiligung und der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Ungleichheitsmaße für den Erwerb der Hochschulreife (Abschnitt 4.1) und den daran anschließenden Übergang ins Studium (Abschnitt 4.2) betrachtet. Hierbei handelt es sich um eine Analyse der Ungleichheiten an den beiden entscheidenden Übergängen auf dem Weg zur Hochschule. Anschließend werden die Ergebnisse an beiden Übergängen miteinander kombiniert und so eine Aussage darüber getroffen, wie sich die Entwicklung der herkunftsspezifischen Ungleichheiten an den beiden Übergängen auf die soziale Durchlässigkeit des Bildungssystems insgesamt ausgewirkt hat (Abschnitt 4.3).

### 4.1 Ungleichheitsentwicklung beim Erwerb der Hochschulreife

Der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife bzw. der Fachhochschulreife ist in Deutschland eine entscheidende Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums. Die herkunftsspezifischen Unterschiede an dieser ersten Übergangsstufe sind erfahrungsgemäß, und wie aus Abbildung 2 hervorgeht, sehr hoch. Kinder, deren Eltern zu der Gruppe der Selbständigen oder der Angestellten/Beamten mit höherer Bildung gehören, haben eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, die Hochschulreife zu erwerben.



**Abb. 2** Erwerb der Hochschulreife nach Geschlecht und sozialer Herkunft (in v. H.)

Quelle: Mikrozensus (SUF) 1976–2006

Anmerkung: HS = Hauptschulabschluss; MR = Mittlere Reife; HZB = Hochschulzugangsberechtigung

ben, als Kinder aus Arbeiterhaushalten. Bemerkenswert ist an dieser Stelle der deutliche Einfluss der Bildungsherkunft auf die Bildungsbeteiligung der Kinder. Unabhängig von der beruflichen Stellung der Eltern wirkt sich ein höherer Bildungsabschluss der Eltern durchweg positiv auf den Erwerb der Hochschulreife aus. In allen betrachteten Herkunftskategorien haben Kinder aus bildungsnahen Familien eine höhere Wahrscheinlichkeit, die Hochschulreife zu erwerben. Es ist folglich insbesondere der Bildungshintergrund der Eltern und die damit verbundene Nähe zum Bildungssystem, die das Bildungsverhalten der Kinder beeinflusst. Dies steht im Einklang mit den Beobachtungen von Shavit et al. (2007).

Über die Zeit steigt die Bildungsbeteiligung bei den Frauen in allen und bei den Männern lediglich in den beiden unteren Herkunftskategorien stark an. Die Rangordnung zwischen den verschiedenen Herkunftskategorien blieb davon nicht unberührt, allerdings haben die Selbständigen und Angestellten/Beamten mit höherer Bildung nach wie vor die höchsten Übergangswahrscheinlichkeiten und die Arbeiterkinder die geringsten – und dies obwohl die unteren Herkunftskategorien mit am deutlichsten aufgeholt haben. Diese Entwicklung zeichnet sich sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen ab. Bei den Frauen steigern Kinder aus bildungsfernen Arbeiterhaushalten ihren Anteil an zur Hochschulreife führenden Bildungsgängen von 7 auf 26 Prozent (+ 19 Prozentpunkte), während diese Quote

bei den Selbständigen mit höherer Bildung lediglich um 12 Prozentpunkte gestiegen ist (von 67 auf 79 Prozent). Bei den Männern steigt die Studienberechtigtenquote der Arbeiterkinder aus bildungsfernen Haushalten von 10 auf 18 Prozent, während die Bildungsbeteiligungsquote der oberen beiden Kategorien vergleichsweise konstant verläuft bzw. leicht rückläufig ist.

Die getrennte Darstellung für Männer und Frauen verdeutlicht die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bildungsexpansion. In jeder der betrachteten Herkunftskategorien steigern die Frauen ihre Anteile über die Zeit stärker als die Männer – dies gilt insbesondere für die 1980er Jahre – sodass sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung mittlerweile umgekehrt haben und Frauen weitaus häufiger als Männer die Hochschulreife erwerben. Es sind demnach insbesondere die Frauen und die Kinder aus traditionell bildungsfernen Arbeiterfamilien, die auf der Sekundarstufe II zu den Gewinnern der Bildungsexpansion gehören.

Wie sich bereits aus Abbildung 2 ablesen lässt, haben die herkunftsspezifischen Unterschiede im Zeitverlauf deutlich abgenommen. Der MMI-These entsprechend sinken mit zunehmender Bildungsbeteiligung die verschiedenen Ungleichheitsindikatoren merklich (vgl. Abbildung 3): Während sich die ungleichen Chancenverhältnisse (Odds-Ratio) bei den Männern zwischen 1976 und 2006 von 25 auf 11 verbessern (–56 %), reduzieren sich die mittleren

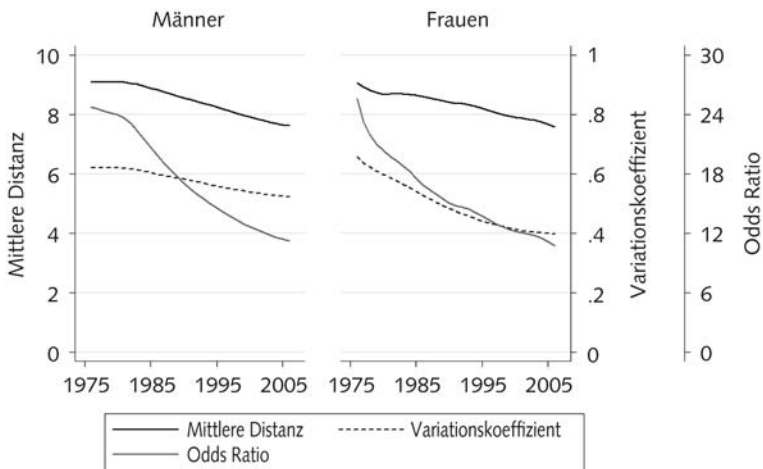


Abb. 3 Ungleichheiten beim Erwerb der Hochschulreife

Quelle: Mikrozensus (SUF) 1976–2006

Anmerkung: Die verschiedenen Ungleichheitsmaße berechnen sich auf Basis der Bildungsbeteiligungsquoten. Die Mittlere Distanz wird auf der linken vertikalen Skala abgetragen, während sich die Skala des Odds-Ratio und des Variationskoeffizienten jeweils auf der rechten Seite befindet. Die Skalierung der verschiedenen Ungleichheitsmaße fällt unterschiedlich aus und ist damit nicht direkt vergleichbar.

Interpretationshilfe: Das Odds-Ratio sinkt bei den Männern zwischen 1976 und 2006 von 25 auf 11. Das bedeutet, dass im Jahr 2006 Kinder aus Selbständigenhaushalten mit höherer Bildung eine elf Mal größere Chance haben, die Hochschulreife zu erwerben, als Kinder aus Arbeiterhaushalten ohne höhere Bildung.

Distanzen zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen lediglich von 9,1 auf 7,6 Prozent (–16 %) und der Variationskoeffizient sinkt von 0,62 auf 0,52 (–16 %). Bei den Frauen zeichnet sich eine ähnliche Entwicklung ab. Mit Blick auf die verschiedenen Ungleichheitsmaße scheint das Odds-Ratio vergleichsweise sensibel auf Niveaushiftungen zu reagieren, da sich die Bildungsbeteiligungsquoten der Arbeiterfamilien im Jahr 1976 noch am unteren Rand befanden. Die mittlere Distanz und der Variationskoeffizient sind demgegenüber vergleichsweise robust und lassen sich in dieser Expansionsphase nicht in demselben Maße von der zunehmenden Bildungsbeteiligung beeinflussen.

Unabhängig von dem herangezogenen Ungleichheitsmaß entsprechen allerdings alle drei empirischen Ergebnisse den theoretischen Erwartungen: Sowohl aus konflikttheoretischer Perspektive als auch aus Perspektive der Wert-Erwartungstheorie wurde eine Abnahme der sozialen Ungleichheiten auf der Sekundarstufe II erwartet. Damit bestätigen unsere Analysen die Befunde von Klein et al. (2010), wonach sich der rückläufige Trend der Ungleichheiten auch für jüngere Kohorten fortsetzt. Zu einer Abnahme der sozialen Unterschiede kommt es hierbei insbesondere aufgrund einer gesteigerten Bildungsbeteiligung der vormals bildungsfernen Gruppen. Die Erwartung der MMI-These, dass mit der Bildungsexpansion insbesonde-

re die unteren Kategorien aufholen und die gruppenspezifischen Unterschiede abnehmen, wird daher vorläufig bestätigt. Die MMI-These müsste allerdings dahingehend modifiziert werden, dass der Sättigungsbereich bereits bei 80 Prozent beginnt: Keine der betrachteten Herkunftskategorien übersteigt zwischen 1976 und 2006 diese Obergrenze. Es scheint in jeder Herkunftsgruppe einen Anteil an Schülerinnen und Schülern zu geben, die nicht für höhere Bildung zu mobilisieren sind. Zudem sinken die herkunftsspezifischen Unterschiede über den gesamten Zeitraum, was damit zusammenhängt, dass Herkunftsgruppen, die sich dieser Marke annähern, ihre Anteilswerte nicht in dem Maße steigern können, wie Gruppen, die von dieser Obergrenze weit entfernt sind.

#### 4.2 Ungleichheitsentwicklung beim Übergang ins Studium

Beim Übergang von der Sekundarstufe II ins Studium zeichnet sich demgegenüber eine andere Entwicklung ab: Zum einen fallen die herkunftsspezifischen Unterschiede deutlich geringer aus als beim Erwerb der Hochschulreife, zum anderen sinkt in der ersten Hälfte der 1980er Jahre die Bereitschaft zu studieren zunächst ab, nimmt allerdings Ende der 1980er wieder deutlich zu (vgl. Abbildung 4).

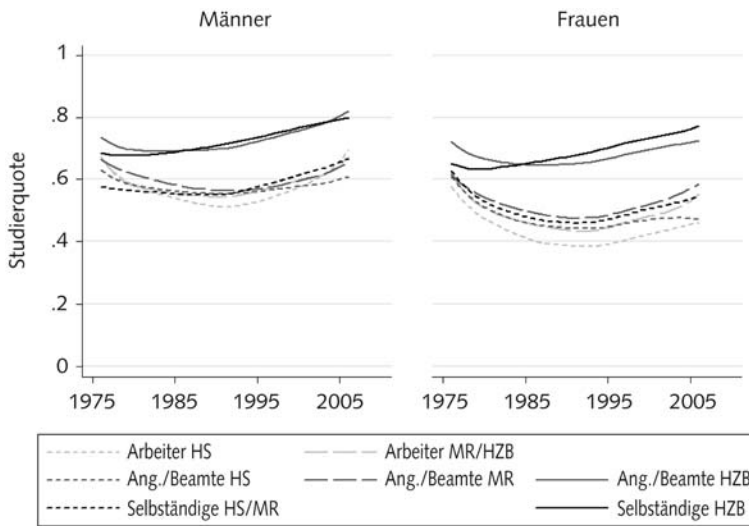


Abb. 4 Übergang ins Studium nach Geschlecht und sozialer Herkunft (in v. H.)

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragung 1976–2006

Anmerkung: HS = Hauptschulabschluss; MR = Mittlere Reife; HZB = Hochschulzugangsberechtigung

Die im Vergleich zum 1. Übergang geringer ausfallenden sozialen Unterschiede beim 2. Übergang entsprechen dem eingangs skizzierten Szenario einer sequenziellen Bildungskarriere, wonach an zeitlich nachgelagerten Bildungsübergängen die herkunftsspezifischen Unterschiede deutlich geringer ausfallen als an früheren. Eine mögliche Erklärung für diese über den Bildungsverlauf abnehmenden Ungleichheiten liegt zum einen in der leistungs- und motivationsbezogenen homogenen Gruppe der Studienberechtigten (*Selektionsthese*; vgl. Mare 1980, 1981), zum anderen aber möglicherweise auch in der größeren Unabhängigkeit des Entscheidungsprozesses von den Rahmenbedingungen im Elternhaus (*Lebenslaufhypothese*; vgl. Müller & Karle 1993).

Im Unterschied zu der kontinuierlich gestiegenen Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe II lässt sich bei den studienberechtigten Schulabgängern über die Zeit kein solcher Anstieg in der Studierbereitschaft erkennen – diese scheint vielmehr mit bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Arbeitsmarktentwicklungen zu variieren (Heine et al. 2006). Eine Erklärung für die in den 1980er Jahren zunächst gesunkene Studierbereitschaft liegt möglicherweise in Änderungen der BAföG-Regelungen oder ähnlichen zyklischen Effekten zu dieser Zeit, wengleich es schwierig ist, die direkten Zusammenhänge aufzuzeigen (Lauer 2000). Es sind insbesondere die traditionell bildungsfernen Gruppen, die Mitte der 1980er Jahre auf ein Studium verzich-

ten und in den Folgejahren ihre Übergangswahrscheinlichkeiten nicht in demselben Maße steigern wie die Selbständigen und Angestellten/Beamten mit höherer Bildung. Die MMI-These findet hierbei zunächst keine Bestätigung, da in dem betrachteten Zeitraum keine Saturierung zu beobachten ist: Während die Studierquote der Angestellten-, Beamten- und Selbständigenkinder aus bildungsnahen Familien bis zu einem Anteil von 80 Prozent stieg, konnten die unteren Herkunftskategorien ihre Studierquote nicht in demselben Maße steigern. Insbesondere bei den Frauen zeichnet sich eine deutlich niedrigere Studierbereitschaft der Arbeiterkinder aus bildungsfernen Familien ab. Während diese Gruppe beim Erwerb der Hochschulreife noch zu den Gewinnern der Bildungsexpansion zählte, gilt dies nicht für den Übergang ins Studium.

Richtet man den Blick auf die Entwicklung der herkunftsspezifischen Unterschiede, so zeigt sich, dass diese im Zeitverlauf beim Übergang ins Studium tendenziell eher zunehmen. Damit setzt sich die bereits von Müller und Pollak (2004) aufgezeigte Ungleichheitsverschiebung auch bei den aktuelleren Jahrgängen fort. Hierbei sind die herkunftsspezifischen Unterschiede bei den Frauen deutlich stärker ausgeprägt als bei den Männern (vgl. Abbildung 5). Bei den Männern steigen sowohl die relativen als auch absoluten Ungleichheiten zwischen 1976 und 2006 an. Das Chancenverhältnis zwischen Kindern von Selbständigen mit Abitur und Kindern von Arbeitern mit maximal Hauptschulabschluss ver-

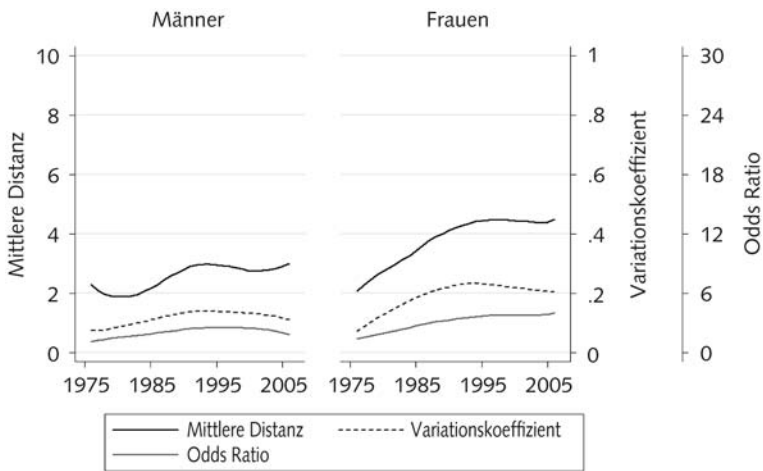


Abb. 5 Ungleichheiten beim Übergang ins Studium

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragung 1976–2006  
Anmerkung: siehe Anmerkung zu Abb. 3

größert sich insgesamt von 1,1 auf 1,7 (+54 %), die mittlere Distanz von 2,3 auf 3,0 Prozentpunkte (+23 %) und der Variationskoeffizient von 0,08 auf 0,11 (+27 %). Die herkunftsspezifischen Unterschiede vergrößern sich insbesondere in den 1980ern und verlaufen anschließend weitgehend stabil auf höherem Niveau. Die stärkere Ungleichheitszunahme bei den Frauen macht deutlich, dass diese etwas sensibler auf studien- und arbeitsmarktbezogene Veränderungen reagieren. Sie lassen sich deutlich stärker als die Männer von einem Studium abhalten, wenn die Rahmenbedingungen ungünstig erscheinen (Lörz et al. 2011). Auch wenn sich zwischen 1976 und 2006 kein kontinuierlicher Anstieg der Ungleichheit beobachten lässt, so sprechen die Ergebnisse für die theoretischen Erwartungen. Während sich beim Erwerb der Hochschulreife die Zugangschancen für traditionell bildungsferne Herkunftsgruppen tendenziell verbessern, verstärken sich die sozialen Selektivitäten beim Übergang ins Studium.<sup>6</sup> Sowohl die absoluten als auch die relativen Unterschiede im Jahr 2006 fallen deutlich höher aus als noch im Jahr 1976.

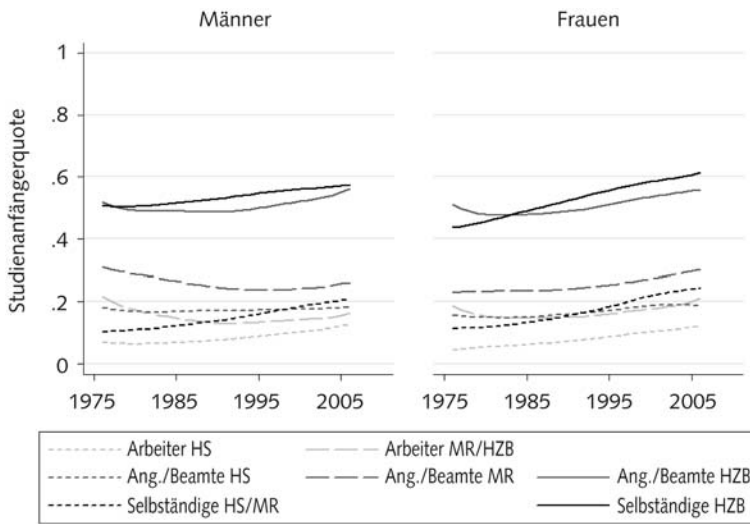
Diese Entwicklung wurde zwar sowohl aus konflikttheoretischer Perspektive als auch aus der Per-

spektive der Wert-Erwartungstheorie prognostiziert. Allerdings lässt sich anhand der aggregierten Darstellung nicht eindeutig erkennen, welche Prozesse und Mechanismen diesen Entwicklungen tatsächlich zugrunde liegen. Auf der einen Seite geben die in der Phase der 1980er Jahre sinkenden Studierquoten der bildungsfernen Gruppe Hinweise auf eine zunehmende Ablenkung dieser Gruppen vom Hochschulsystem (Ablenkungsthese), andererseits geben die im weiteren Verlauf stärker ansteigenden Übergangsquoten der bildungsnahen Gruppen Anlass zu der Vermutung, dass diese Gruppen aufgrund der veränderten Bedingungen der intergenerationalen Statusreproduktion stärker als bisher in höhere Bildung investieren (Distinktionsprozesse). Es lässt sich demnach nicht eindeutig erkennen, welche Prozesse im Zuge der Bildungsexpansion angestoßen wurden; es ist durchaus denkbar, dass die Erklärung für die Zunahme der Ungleichheiten beim Übergang ins Studium sowohl in Ablenkungs- als auch Distinktionsprozessen liegt.

### 4.3 Ungleichheitsentwicklung insgesamt

Die gegenläufigen Entwicklungen auf der Sekundarstufe II (Abnahme der Ungleichheiten) und dem Übergang ins Studium (Zunahme der Ungleichheiten) geben Anlass zu der Frage, inwieweit die unterschiedlichen Entwicklungen systematisch zusammenhängen und ob sich diese über die gesamte Bildungslaufbahn betrachtet ausgeglichen haben. In einem dritten Analyseschritt werden daher die Zusammenhänge zwischen den beiden Übergängen be-

<sup>6</sup> Zeit und Ungleichheit sind beim ersten Übergang signifikant negativ (Pearson-Korrelation =  $-0.66$ ) und beim Übergang ins Studium signifikant positiv korreliert (Pearson-Korrelation =  $+0.41$ ). Signifikanztests auf Grundlage der 95 %-Konfidenzintervalle um die Trends der Beteiligungsquoten zeigen, dass die Befunde zur Ungleichheitsentwicklung im betrachteten Zeitraum substantiell sind (Ergebnisse sind auf Anfrage bei den Autoren erhältlich).



**Abb. 6** Studienanfängerquote nach Geschlecht und sozialer Herkunft (in v. H.)

Quelle: Mikrozensus/HIS-Studienberechtigtenbefragung 1976–2006

Anmerkung: HS = Hauptschulabschluss; MR = Mittlere Reife; HZB = Hochschulzugangsberechtigung

trachtet und die Ungleichheitsentwicklung über beide Übergangsstufen hinweg in Referenz zur altersgleichen Bevölkerung analysiert.

Die an beiden Übergängen zu beobachtenden gegenläufigen Ungleichheitsentwicklungen sind signifikant negativ korreliert.<sup>7</sup> Eine Verbesserung der Zugangschancen für traditionell bildungsferne Gruppen auf der Sekundarstufe II ist demnach mit einer Zunahme der Ungleichheiten beim Übergang ins Studium verbunden. Bei den Männern sind alle drei Ungleichheitsmaße signifikant negativ korreliert ( $K_{OR1|OR2} = -0,51$ ;  $K_{MD1|MD2} = -0,68$ ;  $K_{VK1|VK2} = -0,36$ ); bei den Frauen fallen die negativen Zusammenhänge, aufgrund der kontinuierlichen Zu- und Abnahme, sogar noch etwas stärker aus ( $K_{OR1|OR2} = -0,58$ ;  $K_{MD1|MD2} = -0,84$ ;  $K_{VK1|VK2} = -0,90$ ).

Kombiniert man die Ergebnisse der beiden vorangegangenen Untersuchungsschritte, dann führen die gegenläufigen Entwicklungen auf beiden Bildungsstufen und die Obergrenze von 80 Prozent an beiden Übergängen dazu, dass im Vergleich zur altersgleichen Bevölkerung die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme zwischen den verschiedenen Her-

kunftskategorien von 10 bis 60 Prozent variiert. Die Abstände zwischen den verschiedenen Herkunftskategorien verlaufen dabei weitestgehend stabil (vgl. Abbildung 6). Die Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Arbeiterfamilien haben erwartungsgemäß die niedrigsten Wahrscheinlichkeiten, ins Hochschulsystem zu gelangen, während jene aus bildungsnahen Selbständigenhaushalten mit am häufigsten ein Hochschulstudium aufnehmen. Die hohen sozialen Ungleichheiten beim Erwerb der Hochschulreife spiegeln sich demnach deutlich in den Ungleichheiten am Ende der Bildungskarriere wider. Obwohl aufgrund der herkunftsspezifischen Unterschiede an beiden Übergängen zu erwarten wäre, dass die Unterschiede im Endeffekt noch deutlicher ausfallen, zeigen sich sowohl aus absoluter als auch aus relationaler Perspektive geringere Unterschiede als an den einzelnen Übergängen.<sup>8</sup>

Aufgrund der zunehmenden Bildungsbeteiligung aller Herkunftsgruppen und der unterschiedlichen Sensibilität der Ungleichheitsmaße gegenüber Niveauverschiebungen zeigt sich das eingangs angesprochene widersprüchliche Bild zugleich abnehmender und zunehmender Ungleichheiten: Während die relativen Unterschiede (Odds-Ratio; Variations-

<sup>7</sup> Hierbei handelt es sich um eine Pearson-Korrelation der verschiedenen Ungleichheitsmaße auf Makroebene (beobachtbare Fälle). Alle Zusammenhänge wurden nach Geschlecht getrennt durchgeführt und sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 5 % ( $K_{OR}$  = Korrelation Odds-Ratio;  $K_{MD}$  = Korrelation Mittlere Distanz;  $K_{VK}$  = Korrelation Variationskoeffizient).

<sup>8</sup> Dies lässt sich damit erklären, dass aufgrund der jeweiligen Übergangswahrscheinlichkeiten zwischen 0 und 1 die herkunftsspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten mit fortschreitender Bildungskarriere enger zusammenrücken und damit die Unterschiede geringer ausfallen.

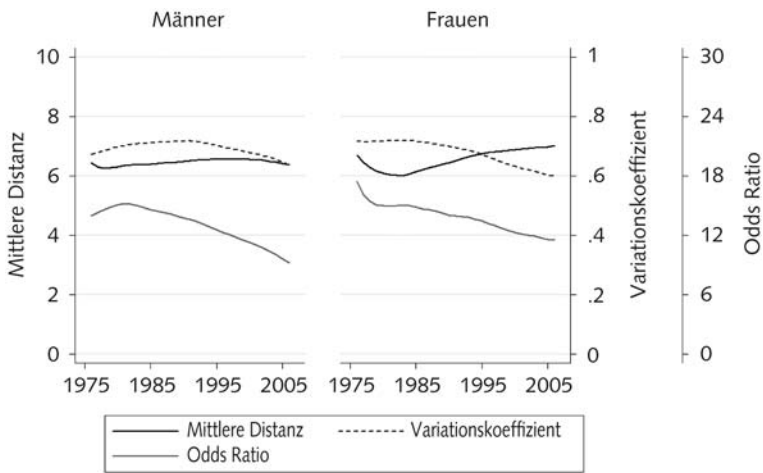


Abb. 7 Ungleichheiten beim Hochschulzugang (Insgesamt)

Quelle: Mikrozensus/HIS-Studienberechtigtenbefragung 1976–2006  
Anmerkung: siehe Anmerkung zu Abb. 3

koefizient) aufgrund der in diesem Zeitraum zu beobachtenden Bildungsexpansion abnehmen, verlaufen die absoluten Unterschiede (mittlere Distanz) bei den Männern weitgehend konstant und bei den Frauen vergrößern sie sich sogar (von 6,7 auf 7,0 Prozentpunkte; vgl. Abbildung 7). Es ist demnach eine Frage des Ungleichheitsverständnisses, zu welcher Aussage man hinsichtlich der Ungleichheitsentwicklung insgesamt gelangt. Bezieht man sich auf die absoluten Diskrepanzen, so lassen sich weitgehend stabile Ungleichheitsverhältnisse beobachten; findet ein relatives Ungleichheitsmaß Anwendung, so zeigt sich eine Abnahme der Unterschiede.

Insgesamt bleibt allerdings festzuhalten, dass an beiden Bildungsübergängen herkunftsspezifische Unterschiede bestehen und eine Verbesserung der Zugangschancen auf der Sekundarstufe II mit einer Verschlechterung der Zugangschancen beim Übergang ins Studium einhergeht. Trotz dieser gegenläufigen Entwicklungen gelangen mittlerweile deutlich mehr Kinder aus traditionell bildungsfernen Familien ins Hochschulsystem.

## 5. Zusammenfassung und Diskussion

Vor dem Hintergrund einer teilweise widersprüchlichen Befundlage und den aufgezeigten methodischen Schwierigkeiten beschäftigte sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, inwieweit sich im Zuge der Bildungsexpansion eine Zunahme, Abnahme oder Persistenz herkunftsspezifischer Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung abzeich-

net hat. Aus der bisher geführten Persistent-Inequality-Debatte ging zum einen hervor, dass sich der Abbau der Bildungsungleichheit größtenteils in der Periode unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg vollzogen hat (Shavit et al. 2007), und zum anderen, dass eine solche Analyse mit verschiedenen methodischen Schwierigkeiten verbunden ist (Auspurg & Hinz 2011). Auf Basis eines alternativen Analyseansatzes konnte im Einklang mit den Befunden von Klein et al. (2010) gezeigt werden, dass sich der Rückgang der Ungleichheiten zumindest hinsichtlich des Zugangs zur Hochschulreife seit den 1980er Jahren sichtbar fortsetzt. Die Ergebnisse machen hierbei deutlich, dass sich die sozialen Unterschiede beim Erwerb der Hochschulreife in der Kohortenfolge zwar verringern, die Ungleichheiten beim anschließenden Übergang ins Studium allerdings deutlich zunehmen. Die sozialen Selektivitäten haben sich demnach tendenziell von der Sekundarstufe II auf das Hochschulsystem verschoben. Zur Erklärung dieses Phänomens wurden verschiedene theoretische Überlegungen skizziert, welche die Ursache der Ungleichheitsverschiebung in einem geänderten Bildungsverhalten der traditionell bildungsfernen Gruppen (Ablenkungsthese) oder einem geänderten Bildungsverhalten der traditionell bildungsnahen Gruppen (Distinktionsprozesse) suchen. Wie die Ergebnisse verdeutlichen, ist die Verringerung der Ungleichheiten auf der Sekundarstufe II insbesondere auf eine gestiegene Bildungsbeteiligung der unteren Herkunftskategorien zurückzuführen. Die Zunahme der Unterschiede beim Übergang ins Studium lässt sich demgegen-

über nicht ohne weiteres einer einzelnen Herkunftsgruppe zuschreiben. Während Mitte der 1980er Jahre insbesondere die Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien auf eine Studienaufnahme verzichten, nimmt die Studierbereitschaft der Angestellten-, Beamten- und Selbständigenkinder aus bildungsnahen Familien kontinuierlich zu. Auf Basis der dargestellten Makrotrends lässt sich folglich nicht eindeutig bestimmen, inwieweit die Zunahme der Ungleichheiten beim Übergang ins Studium auf Ablenkungs- oder Distinktionsprozesse zurückzuführen ist. Hierfür müsste in weiterführenden Analysen auf Mikroebene genauer analysiert werden, welche Motive und Beweggründe in den verschiedenen Herkunftsgruppen zum Erwerb der Hochschulreife bzw. zu der Aufnahme eines Hochschulstudiums führen und wie sich diese Faktoren im Zeitverlauf verändern. Auch inwieweit institutionelle Veränderungen, wie der Ausbau der Fachhochschulen, zu einer zusätzlichen Inklusion oder Exklusion geführt haben, müsste in weiterführenden Untersuchungen geklärt werden.

Insgesamt gleichen sich die beiden gegenläufigen Entwicklungen am 1. Übergang (Abnahme der Ungleichheiten) und am 2. Übergang (Zunahme der Ungleichheiten) zum Teil aus, sodass am Ende der Bildungskarriere die *absoluten* Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen weitgehend stabil verlaufen. Dieses Ergebnis darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es an beiden Übergängen zu deutlichen Veränderungen gekommen ist. Bei der Analyse der Ungleichheitsentwicklung reicht es folglich nicht aus, nur die Absolventenquoten zu betrachten, sondern es bietet sich eine differentielle Betrachtung der verschiedenen Übergangsstufen an. Zudem macht die Analyse darauf aufmerksam, dass es eine Frage des Ungleichheitsverständnisses ist, zu welcher Aussage man hinsichtlich der Ungleichheitsentwicklung gelangt. Nach absoluten Gesichtspunkten wird eine Persistenz bzw. eine leichte Zunahme der herkunftsspezifischen Unterschiede festgestellt (mittlere Distanz), während sich nach relativen Gesichtspunkten mit der Bildungsexpansion eine Abnahme der herkunftsspezifischen Unterschiede abzeichnet (Odds-Ratio; Variationskoeffizient). Welches Maß zur Analyse von Ungleichheiten besser oder schlechter geeignet ist, kann abschließend nicht geklärt werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es allerdings empfehlenswert, sich die Eigenschaften und Besonderheiten der verwendeten Ungleichheitsmaße bewusst zu machen und diese mit Blick auf die im Zeitverlauf veränderten Bildungsbeteiligungsquoten zu interpretieren.

Der in diesem Beitrag vorgestellte Analyseansatz ermöglicht mit der Kombination der Mikrozensus- und HIS-Studienberechtigten Daten eine differenzierte Analyse an den beiden entscheidenden Übergängen des deutschen Bildungssystems über einen längeren Zeitraum. Zudem wird mit Bezug auf zwei weitgehend vergleichbare Datenreihen die Wahrscheinlichkeit von über die Zeit variierenden Stichprobenfehlern reduziert. Die Verknüpfung der beiden Datenreihen ist allerdings mit gewissen Annahmen und Problemen verbunden: Zum einen werden auf Basis der Mikrozensen die herkunftsspezifischen Unterschiede beim Erwerb der Hochschulreife unterschätzt, da nur die Bildungswege der 18-jährigen noch im Elternhaus lebenden Studienberechtigten betrachtet werden. Nach bisherigem Kenntnisstand verstärken sich die Ungleichheiten tendenziell durch nachgeholt Abschlüsse (Hillmert & Jacob 2005). Zum anderen kann die höhere Teilnahmebereitschaft der studierwilligen Studienberechtigten in den HIS-Befragungen zu einem Bias bei der Bestimmung der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium führen. Diese Ungenauigkeiten dürften aber keine grundlegenden systematischen Verzerrungen unserer Befunde bewirken, da sich der vorliegende Beitrag auf die zeitlichen Entwicklungstrends der Unterschiede konzentriert und nicht auf eine exakte Abschätzung des Ausmaßes der Ungleichheiten. Die Analysen wurden bewusst als grobe Trendanalysen umgesetzt, um im Unterschied zu bisherigen Untersuchungen kurzfristige periodische Schwankungen und Stichprobenverzerrungen auszugleichen. Auf diese Weise wird zwar nicht das exakte Ausmaß der Ungleichheiten zu einem jeweiligen Zeitpunkt bestimmt, aber es kann eine genauere Aussage über die langfristige Entwicklung der Ungleichheiten im Zeitverlauf getroffen werden.

Aus bildungspolitischer Sicht lassen sich aus unserem Beitrag folgende Schlüsse ziehen. Zunächst kann festgehalten werden, dass trotz eines deutlichen Rückgangs der sozialen Ungleichheiten auf der Sekundarstufe II nach wie vor ein beachtliches Ausmaß an Bildungsungleichheit besteht. Dies gilt sowohl für den Zugang zur Hochschulreife als auch für den Zugang zur Hochschulbildung. Der hohen sozialen Selektivität beim frühen Übergang in die weiterführenden Bildungsgänge kommt dabei eine Schlüsselrolle zu (Becker 2009; Neugebauer & Schindler 2012). Dies wäre somit der vorrangige Ansatzpunkt, wenn das politische Ziel darin besteht, mehr ‚Begabungsreserven‘ aus den bildungsfernen Gruppen für den akademischen Bereich zu mobilisieren. Darüber hinaus machen unsere Ergeb-

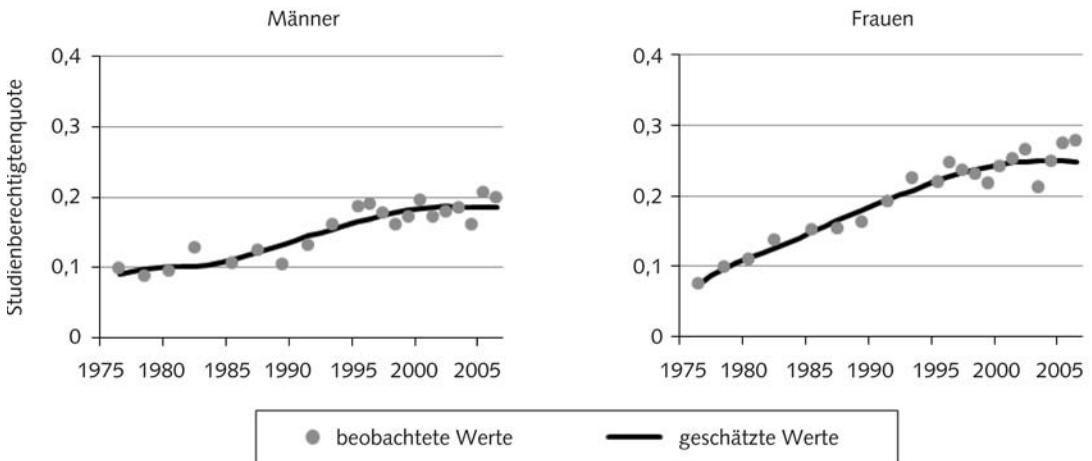


nisse deutlich, dass der Aufholprozess, der für bildungsferne Gruppen beim Zugang zur Hochschulreife zu verzeichnen ist, auf der Etappe vom Abitur zur Hochschule zum Teil wieder verpufft. Auch machen die periodisch schwankende Studierbereitschaft und die Zunahme der Ungleichheiten beim Übergang ins Studium auf die höhere Risikoaversion und Sensibilität der Frauen aus bildungsfernen Familien gegenüber arbeitsmarkt- und hochschulbezogenen Veränderungen aufmerksam. Die Anfang der 1980er Jahre in den Medien breit diskutierte Akademikerarbeitslosigkeit und die geänderte Darlehensregelung im BAföG zum Nachteil der Studierenden scheint sich insbesondere auf die Studierneigung der Frauen negativ ausgewirkt zu haben. Aus einer optimistischen Auslegung dieser Befunde lässt sich ableiten, dass durch eine günstige Gestaltung der Anreizstrukturen politisch induzier-

te Maßnahmen tatsächlich eine Steigerung der Studierquoten auch in traditionell bildungsfernen Gruppen bewirken können.

Unser Beitrag war zunächst als eine Bestandsaufnahme zur Entwicklung der Bildungsungleichheit angelegt und hat den bisherigen Kenntnisstand um aktuelle Entwicklungen, einen alternativen Analyseansatz und die dabei zu beachtenden methodischen Schwierigkeiten erweitert und ergänzt. Die hierbei stattfindenden Prozesse zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Bildungsentscheidungen bedürfen jedoch weiterführender Analysen. Erst ein tieferes Verständnis der zugrunde liegenden Prozesse und Mechanismen ermöglicht die Identifikation konkreter Ansatzpunkte zur Reduktion der bestehenden Bildungsungleichheiten.

## Tabellenanhang



Quelle: Mikrozensus 1976-2006

Anmerkung: Berechnung der Makrotrends am Beispiel der Studienberechtigtenquote der Arbeiter (HS).

**Abb. 8** Ermittlung der Makrotrends mittels lokaler polynomischer Regressionen

## Literatur

- Ai, C. & E.C. Norton, 2003: Interaction Terms in Logit and Probit Models. *Economic Letters* 80: 123–129.
- Auspurg, K. & T. Hinz, 2011: Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 62–73.

- Barone, C., 2006: Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology* 40: 1039–1058.
- Baumert, J., W. Bos & R. Lehmann, 2002: TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, G.S., 1993: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago & London: University of Chicago Press.

- Becker, R., 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27–61 in: A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R., 2009: Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 563–593.
- Becker, R. & E. Hecken, 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60: 7–33.
- Becker, R. & W. Müller, 2011: Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. S. 55–75 in: A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Blossfeld, H.-P., 1993: Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany: A Longitudinal Study of Cohorts Born Between 1916 and 1965. S. 1–23 in: Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Persistent Inequality – Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Boudon, R., 1974: *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., 1979: *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., 1982: *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breen, R., R. Luijkx, W. Müller & R. Pollak, 2009: Non-persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology* 114: 1475–1521.
- Breen, R., K.B. Karlson & A. Holm, 2011: A Reinterpretation of Coefficients from Logit, Probit, and Other Non-Linear Probability Models: Consequences for Comparative Sociological Research (June 14, 2011). <http://ssrn.com/abstract=1857431>
- Buis, M.L., 2009: Not All Transitions Are Equal: The Relationship between Inequality of Educational Opportunities and Inequality of Educational Outcomes. Working Paper, download: <http://www.dsl.unimi.it/dslwtemp/upload/BuisPaper.pdf>
- Buis, M.L., 2010: Stata Tip 87: Interpretation of Interactions in Nonlinear Models. *Stata Journal* 10: 305–308.
- Collins, R., 1971: Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review* 36: 1002–1019.
- Erikson, R. & J.O. Jonsson, 1996: *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Stockholm: Westview.
- Esser, H., 1999: *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.
- Gutierrez, R.G., J.M. Linhart & J.S. Pitblado, 2003: From the help desk: Local Polynomial Regression and Stata Plugins. *Stata Journal* 3: 412–419.
- Goldthorpe, J.H. & R. Breen, 2000: Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. S. 182–205 in: J.H. Goldthorpe (Hrsg.), *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Grundmann, M., U.H. Bittlingmayer, D. Dravenau & O. Groh-Samberg, 2010: *Bildung als Privileg und Fluch*. S. 51–78 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.) *Bildung als Privileg?* Wiesbaden: VS.
- Hadjar, A. & J. Berger, 2010: *Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen sozialer Ungleichheit und Geschlecht*. *Zeitschrift für Soziologie* 39: 182–201.
- Handl, J., 1985: Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37: 698–722.
- Heine, C., C. Kerst, J. Egel, E. Müller & S.M. Park, 2006: *Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Albtraum? Eine empirische Analyse der Studienfachwahl*. ZEW Wirtschaftsanalysen 81. Baden-Baden: Nomos.
- Heine, C., H. Spangenberg & M. Lörz, 2007: *Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgänger und Schulabgängerinnen*. HIS Forum Hochschule 12/2007. Hannover: HIS.
- Heine, C., H. Quast & M. Beuße, 2010: *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. HIS Forum Hochschule 3/2010 Hannover: HIS.
- Helberger, C. & H. Palamidis, 1989: *Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage*. S. 205–220 in: P.A. Döring (Hrsg.), *Bildung in sozioökonomischer Sicht. Festschrift für Hasso von Recum zum 60. Geburtstag*. Köln: Böhlau.
- Hillmert, S. & M. Jacob, 2005: *Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation: Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57: 414–442.
- Hillmert, S. & M. Jacob, 2010: *Selections and Social Selectivity on the Academic Track: A Life-Course Analysis of Educational Attainment in Germany. Research in Social Stratification and Mobility* 28: 59–76.
- Jonsson, J.O., C. Mills & W. Müller, 1996: *A Half Century of Increasing Educational Openness? S.183–206* in: R. Erikson & J.O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education be Equalized?* Stockholm: Westview.
- Jonsson, J.O., D.B. Grusky, M. Di Carlo, R. Pollak & M.C. Brinton, M.C., 2009: *Microclass Mobility: Social Reproduction in Four Countries*. *American Journal of Sociology* 114: 977–1036.
- Klein, M., 2011: *Trends in the Association between Educational Attainment and Class Destinations in Germany: Looking inside the Service Class. Research in Social Stratification and Mobility. Advance Access, doi 10.1016/j.rssm.2011.03.002*.
- Klein, M., S. Schindler, R. Pollak & W. Müller, 2010: *Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung*. S. 47–73 in: J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS.

- Köller, O., R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), 2004: Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich.
- Lauer, C., 2000: Enrolments in Higher Education in West Germany – The impact of social background, labour market returns and educational funding. ZEW Discussion Paper No. 00–59.
- Lörz, M. & S. Schindler, 2009: Educational Expansion and Effects on Transition to Higher Education: Did the Effect of Social Background Characteristics Decline or just Moved to the Next Stage? S. 97–109 in: R. Becker & A. Hadjar (Hrsg.), Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion. Wien, Bern & Berlin: Haupt.
- Lörz, M., S. Schindler & J. Walter, 2011: Gender Inequalities in higher education. Extent, development and mechanisms of gender differences in enrolment and field of study choice. *Irish Educational Studies* 30: 179–198.
- Lucas, S.R., 2001: Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology* 106: 1642–1690.
- Lucas, S.R., 2009: Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment: A Formal Analysis. *Rationality and Society* 21: 459–511.
- Mare, R.D., 1980: Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75: 295–305.
- Mare, R.D., 1981: Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review* 46: 72–87.
- Marks, G.N., 2004: The Measurement of Socio-Economic Inequalities in Education: A Further Comment. *Acta Sociologica* 47: 91–93.
- Mayer, K.-U., W. Müller & R. Pollak, 2007: Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. S. 240–265 in: Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Hrsg.), Stratification in Higher Education. Stanford: Stanford University Press.
- Mood, C., 2010: Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review* 26: 67–82.
- Müller, W. & D. Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–42.
- Müller, W. & W. Karle, 1993: Social Selection in Educational Systems in Europe. *European Sociological Review* 9: 1–22.
- Müller, W. & R. Pollak, 2004: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? S. 311–352 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS.
- Müller, W., S. Steinmann & R. Schneider, 1997: Bildung in Europa. S. 177–246 in: S. Hradil & S. Immerfall (Hrsg.), Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Neugebauer, M. & S. Schindler, 2012: Early Transitions and Tertiary Enrolment: The Cumulative Impact of Primary and Secondary Effects on Entering University in Germany. *Acta Sociologica*.
- Raftery, A.E. & M. Hout, 1993: Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education. *Sociology of Education* 66: 41–62.
- Schindler, S. & D. Reimer, 2010: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 623–653.
- Schimpl-Neimanns, B., 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636–669.
- Selz, M. & L.A. Vallet, 2006: La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. *Données sociales – La société française*: 101–107.
- Shavit, Y., M. Yaish & E. Bar-Heim, 2007: The Persistence of Persistent Inequality. S. 39–60 in: S. Scherer (Hrsg.), From Origin to Destination: Trends and Mechanisms in Social Stratification Research. Frankfurt am Main: Campus.
- Statistisches Bundesamt, 2011: Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2009. Wiesbaden.
- Van de Werfhorst, H.G. & S. Hofstede, 2007: Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology* 58: 391–415.
- Vester, M., 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen, Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. S. 13–54 in: W. Georg (Hrsg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK.
- Watermann, R. & K. Maaz, 2010: Soziale Herkunft und Hochschulzugang – eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. S. 311–329 in: W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster: Waxmann.
- Weber, M., 1972: *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Weiß, F. & H.M. Steininger, 2009: Educational Family Background and the Realisation of Educational Career Intentions. Papier präsentiert beim EQUALSOC EDUC Group Meeting “Differentiation in Higher Education and its Consequences for Social Inequality”. Tallinn.

**Autorenvorstellung**

Markus Lörz, geb. 1976 in Karlsruhe. Studium der Sozialwissenschaften in Wuppertal und Mannheim. Von 2006 bis 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter am HIS-Institut für Hochschulforschung; seit 2009 Projektleiter ebendort.

Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Ungleichheitsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung und Längsschnittdatenanalyse.

Wichtigste Publikationen: Räumliche Mobilität und soziale Selektivität (mit M. Krawietz), *KZfSS* 63, 2011; Mechanisms of Social Inequality Development (mit S. Schindler), *European Sociological Review* (Advance Access), 2011.

Steffen Schindler, geb. 1977 in Stuttgart. Studium der Sozialwissenschaften in Stuttgart und Mannheim. Seit 2006 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung der Universität Mannheim.

Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Wichtigste Publikationen: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung (mit D. Reimer), *KZfSS* 62, 2010: 623–653; Early Transitions and Tertiary Enrolment in Germany (mit M. Neugebauer). *Acta Sociologica* 2012 (im Erscheinen).