

MANNHEIMER
ZENTRUM FÜR
EUROPÄISCHE
SOZIALFORSCHUNG



Bildungsungleichheit im sozialen Wandel

Walter Müller, Dietmar Haun
AB I / Nr. 7
Mannheim 1994

Arbeitspapiere

Working papers

Walter Müller
Dietmar Haun

Bildungsungleichheit im sozialen Wandel

Müller, Walter, Haun, Dietmar

Bildungsungleichheit im sozialen Wandel

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES)

Arbeitspapier AB I (Arbeitsbereich I) / Nr. 7

Mannheim 1994

Redaktionelle Notiz:

Prof. Walter Müller ist Inhaber des Lehrstuhls für Methoden der empirischen Sozialforschung und angewandten Soziologie der Universität Mannheim und Leiter von Projekten zur Bildungsentwicklung und Klassenbildung im Arbeitsbereich I des MZES. Dietmar Haun ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Methoden der empirischen Sozialforschung und angewandten Soziologie.

Inhalt

Einleitung	1
1. Zum theoretischen und methodischen Problem der Erklärung von Konstanz und Wandel der Ungleichheit der Bildungsbeteiligung	3
2. Analyseansatz und Methode: Untersuchung von sukzessiven Bildungsübergängen und -ergebnisquoten	11
3. Daten und Operationalisierungen der Variablen	13
4. Ergebnisse	16
4.1. Trends in Bildungsbeteiligungsquoten	16
4.2. Bildungsungleichheit im Wandel nach dem Mikrozensus	20
4.3. Bildungsungleichheit im Wandel nach den ALLBUS/SOEP Daten	28
5. Diskussion	39
Literatur	50
Anhang	54

Die Daten, die in diesem Beitrag benutzt werden, stammen aus der "Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften" (ALLBUS) aus den Jahren 1980 - 1992, aus dem Sozio-ökonomischen Panel der Jahre 1984 - 1986 und aus der Mikrozensus - Zusatzerhebung von 1971. Allen, die an der Erhebung, Aufbereitung und Distribution dieser Daten mitgewirkt haben, danken wir; insbesondere Bernhard Schimpl-Neimanns und Achim Wackerow von der Abteilung Mikrodaten, ZUMA, Mannheim, für die Unterstützung bei der Nutzung des Mikrozensus und bei der Bereitstellung von Referenzstatistiken für die Gewichtung der Umfragedaten. Wolfgang Karle danken wir für das reibungslose Funktionieren der EDV-Infrastruktur an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim und Thilo Ritz, Silvia Lubert und Dominik Marschollek für Mithilfe bei den Datenanalyse- und den Redaktionsarbeiten für diesen Beitrag. Teile des Aufsatzes konnte der Erstautor auf Einladung von Karl Ulrich Mayer im Kolloquium des Forschungsbereichs "Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung" des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, vortragen und dabei von einer gewinnbringenden Diskussion für die weitere Arbeit profitieren. Für weitere Anregungen und Diskussion zu früheren Fassungen danken wir Johann Handl und Heinz-Herbert Noll.

Einleitung

Das herausragende Moment in den weitreichenden Veränderungen im Bildungswesen der meisten entwickelten Länder waren in den zurückliegenden Jahrzehnten der große Anstieg der Bildungsbeteiligung und die deutliche Ausweitung der Bildungsgelegenheiten. Vor allem in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren wurde erwartet, daß mit dieser, gewöhnlich unter dem Begriff der Bildungsexpansion subsumierten Entwicklung, auch die bestehenden Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft kleiner würden. Mit dem Ziel der Verringerung sozialer Ungleichheiten wurden in den Bildungssystemen Bildungsgelegenheiten nicht nur erweitert, sondern teilweise weitreichende institutionelle Reformen durchgesetzt.

Der in der Hochphase der Bildungswerbung herrschende Optimismus, Bildungsungleichheiten könnten verringert werden, wurde jedoch relativ schnell durch eine bis heute anhaltende Skepsis abgelöst. Zu dieser pessimistischen Einschätzung hat nicht wenig die Verbreitung entsprechender Befunde der Bildungsforschung beigetragen. Auch in aktuellen Studien zur Bildungsentwicklung, die in jüngster Zeit eine Art Renaissance erfahren, wird die These unverändert fortbestehender sozialgruppenspezifischer Ungleichheiten vertreten. In dem umfassenden komparativen Projekt von Shavit und Blossfeld (1993) finden die Experten für elf von dreizehn Ländern keine Veränderung. Zusammenfassend kommen Blossfeld und Shavit zu dem Ergebnis: "The modernization theorists' hypothesis that educational expansion results in greater equality of educational opportunity must now be turned on its head: expansion actually facilitates the persistence of inequalities in educational opportunity" (Blossfeld / Shavit 1993: 22). Nur in Schweden und in den Niederlanden, die als Ausnahmen und "deviant cases" bezeichnet werden, zeigt sich eine Abnahme in der sozialen Ungleichheit der Bildungsbeteiligung.

Auch für die Bundesrepublik mehren sich Untersuchungsberichte, nach denen kein Ungleichheitsabbau stattgefunden hat. Mayer / Henz / Maas (1991:16) resümieren: "Educational expansion seems to have had no impact on the relative selectivity in educational attainment by parental origin". Die 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks diagnostiziert für die letzten Jahre im Hinblick auf die Hochschulausbildung sogar eine Auseinanderentwicklung der Sozialgruppen (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1989: 103). Blossfeld (1993) findet mit Daten des sozio-ökonomischen Panels, daß zwar bei einzelnen Übergängen im Bildungssystem die Einflüsse der sozialen Herkunft geringer würden, diese jedoch bei anderen Übergängen stärker würden, so daß insgesamt die Stärke der

Herkunftseinflüsse nicht als verringert, sondern allenfalls als gleichbleibend zu betrachten sei. Meulemann (1992:123) schließlich hält nach einer umfassenden Durchsicht weiterer aus zwei Jahrzehnten Forschung zur Ungleichheit der Bildungschancen vorliegenden Arbeiten fest: "Die Bildungsexpansion hat stattgefunden, aber sie hat die Ungleichheit der Bildungschancen nicht vermindert. Als Instrument einer Politik der Verminderung von Chancenungleichheit war die Bildungsexpansion erfolglos".

Kaum anders ist der Tenor bei Köhler (1992). Wenn er auch in seiner Aufarbeitung der amtlichen Bildungsstatistik an der einen oder anderen Stelle zu Ergebnissen kommt, die er in Richtung abnehmender Herkunftseinflüsse deutet, hebt er in seinem Resumée doch das Fortbestehen großer Ungleichheiten hervor. "Gemessen an den Erwartungen der Bildungsreformer muß man aufgrund der Mikrozensusdaten zunächst eine enttäuschende Bilanz ziehen: Zwar hat die Expansion zu einer geringfügigen Verminderung der sozialen Selektion beim Zugang zu weiterführenden Schulen beigetragen, aber die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nach wie vor sehr groß" (Köhler 1992: 80).

Die Folgerungen, die aus diesen Untersuchungen gezogen werden, sprechen also weitgehend übereinstimmend gegen die Annahme einer Egalisierung der Bildungschancen als Folge vermehrter Bildungsbeteiligung oder bildungspolitischer Reformen. Theoretische und methodische Gründe sind uns jedoch Anlaß, Konstanz und Wandel in den Mustern sozialer Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung und den erzielten Bildungsergebnissen erneut zu untersuchen. Dies geschieht im wesentlichen mit der Intention, über einen historisch möglichst weit zurück- und zugleich möglichst nahe an die Gegenwart heranreichenden Zeitraum mit umfassenderen Daten und verbesserten Methoden die Bildungsentwicklung zunächst zu beschreiben, soweit möglich jedoch auch alternative theoretische Erklärungen der beobachtbaren Veränderungen zu prüfen. Dabei gehen wir aus von einem Konzept von Bildungsungleichheit, das den üblicherweise verwendeten Begriff der Ungleichheit der Bildungschancen vermeidet, weil er nicht einheitlich definiert ist und leicht mißverstanden werden kann (siehe dazu u.a. Müller / Mayer 1976; Bertram 1981; Handl 1984; Handl 1985; Meulemann 1985: 280-286).¹ Um

¹ Unter der Vorstellung, daß Intelligenz und Leistungsvermögen relativ gleichmäßig auf unterschiedliche Sozialgruppen verteilt sind und daß im wesentlichen die unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen und die sozial selektiven Auswahl- und Förderungsmechanismen der Bildungsinstitutionen Ursachen für unterschiedlichen Bildungserfolg von Kindern aus unterschiedlicher Herkunft sind, wird in einem weiten Begriffsverständnis jede sozial geprägte Unterschiedlichkeit in den erzielten Bildungsergebnissen auch als Indikator für sozial ungleiche Bildungschancen betrachtet. In einem engeren Sinne werden Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und

auch sprachlich der jeweils gewählten empirischen und methodischen Umsetzung möglichst zu entsprechen, werden wir von Bildungsungleichheiten sprechen. Wir verstehen darunter Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen. Im folgenden Abschnitt soll zunächst die theoretische Perspektive kurz erörtert werden, in der die empirischen Befunde dann später gedeutet werden.

1. Zum theoretischen und methodischen Problem der Erklärung von Konstanz und Wandel der Ungleichheit der Bildungsbeteiligung

Da sich in längeren Zeiträumen viele Bedingungen ändern, ist es bei der Analyse sozialen Wandels außerordentlich schwierig, die entscheidenden Ursachen des Wandels zu isolieren. Wenn sich in unserem Beispiel herausstellen sollte, daß im Zeitverlauf die Ungleichheiten im Endergebnis nicht kleiner geworden sind, heißt dies noch nicht, daß ein potentiell dafür in Betracht kommender Faktor - wie beispielsweise die bildungspolitischen Reformmaßnahmen - unwirksam gewesen wäre. Er kann durch gleichzeitig in andere Richtung wirkende, ungleichheitsverstärkende Prozesse konterkariert sein. Ohne Berücksichtigung aller Bedingungen ist ungewiß, ob die Prüfung der Hypothesen auf einem adäquaten Erklärungsmodell beruht. Auch der vorliegende Beitrag wird eine befriedigende Lösung dieses Problems schuldig bleiben. Die folgenden Überlegungen sollen jedoch im Sinne einer Skizze der potentiell erklärungskräftigen Faktoren die Aufmerksamkeit dafür schärfen, an welcher Stelle die Erklärungsmodelle fehlspezifiziert sein können.

Meistens wird auf modernisierungstheoretische Hypothesen zurückgegriffen, wenn die Erwartung einer Abnahme von Bildungsungleichheiten begründet wird (vgl. Treiman 1970): Zunehmende Rationalisierung und Technisierung mache Bildung in modernen Gesellschaften generell wichtiger. Bildungsinstitutionen würden deshalb ausgebaut, der Zugang zu Bildung erleichtert, soziale Barrieren durch entsprechende Reformen verringert. Modernere Gesellschaften seien außerdem durch generell verbesserte Lebensbedingungen und ein geringeres Maß an Verteilungsungleichheit gekennzeichnet. Als Folge dieser Entwicklungen und zudem

Bildungsergebnissen nur insofern als Hinweis auf ungleiche Bildungschancen verstanden, als sie nach Kontrolle von Unterschieden in individuellen Fähigkeiten, Motivationen, Aspirationen oder anderer mit dem Bildungserfolg korrelierter individueller Leistungsmerkmale bestehen. Diese Sichtweise berücksichtigt nicht den Zusammenhang, der zwischen diesen Faktoren und den Bedingungen der sozialen Herkunft bestehen kann.

als Folge einer Angleichung in den ideellen Wertorientierungen, würden in einer Gesellschaft jenseits von Klasse und Stand (Beck 1986) auch Unterschiede zwischen sozialen Gruppen in der Nachfrage nach Bildung und in der tatsächlichen Bildungsbeteiligung geringer.

Die Gegenposition argumentiert vor allem mit Macht- und Kontroll-theoretischen Hypothesen ähnlich global. Bildungscredentials würden letztlich der Vorteilssicherung und der Vorteilslegitimierung für privilegierte Bevölkerungsgruppen dienen; vorteilhafte soziale Positionen seien strukturell nicht beliebig vermehrbare (positional goods), und deshalb würden bei Öffnung des Bildungswesens die Bildungsvoraussetzungen für den Positionszugang nach oben verschoben und an zunehmend neue Bedingungen geknüpft (Collins 1979; Bowles / Gintis 1976). Diese zu erreichen, sei letztlich wiederum nur mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen einer privilegierten Herkunft möglich (Bourdieu / Passeron 1970). Das Ergebnis sei eine inflationäre Entwertung von Bildungsabschlüssen bei weitgehender Reproduktion und Konstanz der bestehenden Ungleichheitsstrukturen (Boudon 1974).

Argumente auf dieser allgemeinen und abstrakten Ebene reichen nicht aus, um die Unterschiede zwischen spezifischen Bevölkerungsgruppen im Anteil an den Bildungsgütern, die in einer Gesellschaft verteilt werden und deren Veränderungen über die Zeit zu erklären. Dies gilt unabhängig davon, ob man diesen Verteilungsprozeß eher bestimmt sieht durch gruppenspezifisch unterschiedliche Nachfrage nach und Investitionen in Bildung oder durch raffinierte und oftmals den Akteuren nicht bewußte Mechanismen der Kontrolle, durch die das Bildungsangebot so gestaltet wird, daß die privilegierten Klassen jeweils den entscheidenden Vorteil wahren können. Ein realistisches Erklärungsmodell muß sowohl die Nachfrage- wie die Angebotsseite einschließen und darüber hinaus berücksichtigen, wie das Bildungsgeschehen mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, z.B. dem Erwerbssystem und dem Arbeitsmarkt, verknüpft ist. In diesem Sinne betrachten wir die folgenden Faktorenbündel als zentral:

- die im Bildungssystem etablierten institutionellen Bedingungen des Bildungserwerbes, u.a. die Struktur des Bildungsangebotes in unterschiedlichen Bildungsgängen mit den spezifischen Bildungsinhalten, Leistungsanforderungen, Zugangs- Bewertungs- und Selektionskriterien. Dazu gehören auch die verschiedenen Komponenten der auferlegten Bildungskosten, die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt bereitgestellten Bildungsplätze oder legale Vorschriften, die beispielsweise in einem bestimmten Lebensabschnitt die Partizipation an einem spezifischen Bildungsprogramm zur Pflicht machen. Alle diese institutionellen Bedingungen können durch Reformen oder andere Maßnahmen im Zeitverlauf geändert werden;

- die Fähigkeiten und Motivationen der einzelnen Schüler, die geforderten Leistungen zu erbringen;
- die ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen und Präferenzen, über die die Schüler im wesentlichen aufgrund ihrer familiären Herkunft verfügen. Sie lassen den Schülern und Eltern den Erwerb von Bildung als mehr oder weniger attraktiv erscheinen, beeinflussen das Erbringen der geforderten Leistungen und ermöglichen das Aufbringen der Bildungskosten für ein mehr oder weniger langes Verbleiben im Bildungssystem;
- schließlich: der jeweils eingeschätzte Ertrag von Bildung im Sinne des konsumptiven und investiven Nutzens für die spätere Lebensführung und die Erwerbsmöglichkeiten.

Im einzelnen können die unterschiedlichen Elemente und ihre Wirkung für das Ergebnis der letztendlich beobachtbaren Bildungsungleichheit nicht ausführlich erörtert werden. Eine interessante Diskussion insbesondere zum Verhältnis von limitierenden Ressourcen einerseits und Präferenzen und Nutzenerwägungen andererseits findet sich in Gambetta (1987). Eine befriedigende Erklärung muß auch die Interaktionen zwischen den Hauptelementen berücksichtigen. Beispielsweise werden die durch das Bildungssystem bei der Wahrnehmung von Bildung auferlegten materiellen Kosten - seien es direkter Aufwand oder entgangene Verdienstmöglichkeiten - nicht in ihrer absoluten Höhe entscheidend sein, sondern in ihrem Verhältnis zu den relativen Möglichkeiten, die Familien in verschiedenen sozialen Klassen haben. Für Familien einer gleichen Klasse können diese relativen Kosten bei einer allgemeinen Steigerung im Lebensniveau im Zeitablauf variieren. Die individuellen Fähigkeiten sind ebenfalls nicht (nur) in einem absoluten Sinne relevant. Ihre Bedeutung hängt davon ab, inwieweit die institutionellen Selektionsregeln darauf ausgerichtet sind und die individuelle Entwicklung einzelner Schüler berücksichtigen. Bei der Einschätzung von Erträgen ist besonders wichtig, inwieweit für den Zugang zu unterschiedlich vorteilhaften beruflichen oder andern Positionen Bildungsvoraussetzungen mehr oder weniger institutionell verfestigte Kriterien bilden. Diesbezüglich finden sich nicht nur ausgeprägte Unterschiede zwischen Ländern (Maurice / Sellier / Silvestre 1982; König / Müller 1986; Haller 1989; Allmendinger 1989). Im Zuge von Veränderungen in der Bildungsbeteiligung sind Verschiebungen in der beruflichen Verwertbarkeit einzelner Bildungsabschlüsse offensichtlich (Blossfeld 1985).²

Diese Überlegungen mögen verdeutlichen, wie verkürzt Versuche sind, unmittelbare Beziehungen zwischen der Expansion der Bildungsgelegenheiten und der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung etablieren zu wollen. Eine differenziertere

² Dabei ist es nicht einfach zu klären, wie solche Verschiebungen von Eltern oder Schülern wahrgenommen werden, in die subjektiven Bewertungen von Erträgen einfließen und die strategischen Kalküle bei Bildungsentscheidungen beeinflussen (Boudon 1974).

Behandlung des Verhältnisses von Bildungsexpansion und Ungleichheit der Bildungschancen erfordert entschieden spezifischere Hypothesen über einzelne Elemente des sozialstrukturellen Wandels der zurückliegenden Jahrzehnte und über ihre Auswirkungen auf die sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligung.

Einige Elemente dieses sozialstrukturellen und institutionellen Wandels, die als Randbedingungen für Bildungsentscheidungen und Bildungsnachfrage in unterschiedlichen Sozialgruppen betrachtet werden können, sind in Form einer Skizze in Übersicht 1 aufgelistet. In seiner oberen Hälfte sind Entwicklungen in ungleichheitsreduzierender Richtung aufgeführt; in der unteren Hälfte Entwicklungen, von denen umgekehrt eine stärkere Differenzierung in der Bildungsnachfrage zwischen verschiedenen Sozialgruppen und damit eine Erhöhung in der sozialen Ungleichheit der Bildungsbeteiligung erwartet werden kann.

Übersicht 1: Ungleichheitsrelevante Kontexte bei Bildungsentscheidungen im Zeitverlauf

Geburtsjahrgang 19..	30	40	50	60	70
Übertritt in weiterführende Schule 19..	40	50	60	70	80
Ungleichheitsreduzierend					
1. Institutioneller Wandel, Bildungsreformen					
- Hauptschule 9 Jahre				
- Erleichterter Übergang auf weiterführende Schulen	_____				
- Stipendien	_____				
2. Verbesserte Lebensbedingungen					
				
3. Klassenspezifisch veränderte Einschätzung des instrumentellen Wertes von Bildung (z.B. Landwirte)					

4. Ceiling-Effekte für bildungsnahe Schichten beim Übergang zu weiterführenden Schulen					

Ungleichheit verstärkend					
5. Erhöhte Konkurrenz um Bildungsplätze					
- Numerus Clausus	_____				
- große Geburtskohorten				
- höhere Bildungsbeteiligung der Frauen	_____				
- Zunahme bildungsorientierter Herkunftsmilieus	_____				
6. Abnehmende Bildungserträge					

Die Linien zeigen an, welche Geburtsjahrgänge in ihren Bildungsentscheidungen von den jeweiligen Entwicklungen als betroffen angenommen werden können. Punkte sollen andeuten, daß von einer Entwicklung (erst) vergleichsweise schwache Auswirkungen erwartet werden oder daß von einem Faktor nur ein Teil der Bevölkerung betroffen ist (wie z.B. bei der regional zu unterschiedlichen Zeitpunkten

erfolgten Einführung der neunjährigen Schulpflicht). Die Zeitachse enthält neben dem Geburtsjahr einer Kohorte auch eine Skala für die Jahre, in denen die überwiegende Zahl der Angehörigen eines Geburtsjahrgangs die Entscheidung für oder gegen den Übertritt in eine weiterführende Schule treffen mußten. Die aufgeführten Entwicklungen stehen mit den folgenden Hypothesen und Überlegungen in Verbindung:

1. Reformen oder andere institutionelle Veränderungen im Bildungssystem haben zu einer geringeren sozialen Selektivität der Bildungsinstitutionen geführt: Im Hinblick auf solche Reformen, die explizit auf den Abbau von Bildungsbarrieren und die Kompensation von Herkunftsnachteilen ausgerichtet waren, ist in Deutschland erstaunlich wenig geschehen (vgl. Fend 1982). Bedeutsam können jedoch auch Maßnahmen sein, die nicht das primäre Ziel hatten, den Übertritt in weiterführende Schulen zu erhöhen, beispielsweise die Verlängerung der Schulpflicht auf mindestens neun Schuljahre. Je mehr sich die Pflichtschulzeit der Schuldauer annähert, die benötigt wird, um einen höher bewerteten Abschluß auf der Realschule oder dem Gymnasium zu erwerben, umso größer dürfte der Anreiz für die Alternative mit dem größeren Ertrag sein. Eine Partizipationszunahme kann aus einer solchen Verschiebung der Anreizstruktur vor allem für Gruppen erwartet werden, für die der Übergang auf die weiterführenden Schulen wegen der deutlich längeren Schulzeit bis zur Mittleren Reife ein gewichtiger Kostenfaktor war.

2. Die allgemeine Verbesserung der Lebensverhältnisse hat zur Folge, daß auch für die Bevölkerungsgruppen am unteren Ende der Wohstandsskala die Mittel für eine weiterführende Ausbildung der Kinder leichter und mit weniger Einschränkungen verfügbar sind. Es ist zu erwarten, daß sich die allgemeine Wohlstandssteigerung in der schnellen Wachstumsphase der ersten Nachkriegsjahrzehnte für die Bildungsbeteiligung gruppenspezifisch unterschiedlich ausgewirkt hat. Vor allem in den unteren Einkommensgruppen dürften sich dadurch Spielräume für die Finanzierung weiterführender Bildung für die Kinder eröffnet haben, zumal in Verbindung mit den eingeführten Stipendienprogrammen. Für das ohnehin bildungsbeflissene Bildungsbürgertum dagegen dürfte die Verbesserung der ökonomischen Ressourcen keine gleichermaßen veränderte Ausgangslage für positive Bildungsentscheidungen geschaffen haben.

3. Die Einschätzung des instrumentellen Wertes von Bildung hat sich bei den traditionell bildungsfernen Schichten und Klassen so verändert, daß bei ihnen die Motivation für eine weiterführende Ausbildung besonders stark zugenommen hat.

Eine solche gruppenspezifisch unterschiedliche Veränderung in der Einschätzung des Ertrages von Bildung dürfte besonders in landwirtschaftlichen Familien zu erwarten sein. Während noch bis weit in die Nachkriegszeit hinein das 'learning by doing' auf dem Hof als hinreichende Qualifikation gelten konnte, haben die Technisierung und Verwissenschaftlichung der landwirtschaftlichen Produktionsmethoden sowie die kapitalintensive und rentabilitätsorientierte Betriebsführung den Stellenwert von Qualifikationserwerb durch Bildung erhöht. Veränderte Verwertungserwartungen sollten damit die Bildungsaspiration vor allem in Bauernfamilien erheblich verstärkt haben. Einen Beitrag zu einer höheren Einschätzung des Nutzens von Bildung bei anderen traditionell bildungsfernen Sozialgruppen (wie den Arbeitern) hat möglicherweise auch die in Deutschland gegen Ende der 60er Jahre einsetzende Bildungswerbung und öffentlichen Bildungsdiskussion geleistet. Ihre Effekte sind aber nachträglich nur schwer zu erfassen und zu quantifizieren.

4. Die Bildungsexpansion führt über "ceiling"-Effekte zum Abbau herkunftsspezifischer Ungleichheit. Bei dieser oft vertretenen Hypothese wird unterstellt, daß im Zuge der Bildungsexpansion bei den traditionell bildungsnahen Schichten eine Saturation eintritt. Der Rückstand bisher benachteiligter Bevölkerungsgruppen kann durch Erweiterung der Bildungsgelegenheiten am ehesten oder nur dann abgebaut werden, wenn die führenden Gruppen eine Obergrenze der Beteiligungsmöglichkeiten erreicht haben (vgl. Lutz 1983; Köhler 1992; Hout und Rafterys' (1990) Hypothese der 'maximally maintained inequality'). In der Bundesrepublik wird im Verlaufe der 60er Jahre beim Übergang auf weiterführende Schulen ein solches Niveau bei Kindern aus den bildungsfreudigsten sozialen Herkunftsbedingungen erreicht. Damit wären Bedingungen gegeben, die bei zunehmender Vermehrung der Bildungsplätze (z.B. durch Schulen in ländlichen Regionen) die Verringerung der sozialen Selektivität fördern sollten.

5. Erhöhter Wettbewerb um die zur Verfügung stehenden Bildungsplätze verstärkt die soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung. Mit der Bildungsexpansion kann aber auch eine Zunahme herkunftsspezifischer Ungleichheiten verbunden sein. Dies ist vor allem dann zu erwarten, wenn sich die Nachfrage nach Bildungsplätzen stärker erhöht als das entsprechende Angebot. Bei stark steigender Nachfrage sind subtile Mechanismen der Zugängerschwerung oder ein Abbau der Betreuungsintensität pro Schüler eine ebenso plausible Reaktion wie der Ausbau des Angebotes. Solche erhöhte Barrieren dürften sich für Kinder aus bildungsferner sozialer Herkunft hinderlicher auswirken als für Kinder aus bildungsorientierten Familienkontexten. In der Bundesrepublik können mehrere Entwicklungen in diesem Sinne wettbewerbsverstärkend gewirkt haben. Neben großen Geburtskohorten in

den Jahrgängen des Babybooms erhöht auch die Zunahme der Bildungsbeteiligung der Frauen die Nachfrage nach Bildungsplätzen. Der Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheit kann sich über den Mechanismus des Wettbewerbs um begrenzte Bildungsplätze in einer Verschärfung herkunftsspezifischer Ungleichheit auswirken. Auch der Umstand, daß ab Mitte der 60er Jahre vergleichsweise schnell ein zunehmend größerer Anteil von Kindern in Familien aufwächst, deren Eltern selbst eine längere Ausbildung genossen haben oder beruflich der Dienstklasse angehören, dürfte sich dann ab Mitte der 70er Jahre als erhöhter Wettbewerb in weiterführenden Schulen auswirken.³ Der offensichtlichste Indikator verstärken Wettbewerbs findet sich im numerus clausus, von dem seit etwa 1980 zunehmend mehr Studiengänge betroffen sind.

6. Sinkende Bildungserträge wirken sich stärker negativ auf die Bildungsbereitschaft von Kindern aus bildungsfernen Familien als auf Kinder aus den traditionellen Bildungsschichten aus. Seit etwa 1980 sind vermehrt Hochschulabsolventen und Personen in akademischen Berufen von Arbeitslosigkeit betroffen und es entsteht eine öffentliche Diskussion über geringer werdende Einkommensrenditen von Hochschulausbildung. Auswirkungen sind von diesen Entwicklungen für die Geburtsjahrgänge 1960 und folgende zu erwarten, für die zu Beginn der 80er Jahre die Entscheidung anstand, ob sie nach dem Abitur ein Hochschulstudium aufnehmen oder sich überhaupt mit dem Erwerb des Abiturs auf ein solches Studium vorbereiten sollen.

7. Veränderungen in der kulturellen Distanz zwischen Schule und Elternhaus beeinflussen die Entwicklung der Unterschiede der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen. Im Hinblick auf die Entwicklung kultureller Faktoren hat vor allem Bourdieu argumentiert, daß bei verringerter Bedeutung sozio-ökonomischer Einflußfaktoren kulturelle Faktoren an Bedeutung gewinnen und damit zur Sicherung bestehender Vorteile beitragen würden. Es sind jedoch durchaus auch gegenläufige Effekte denkbar, wenn etwa als Folge vermehrter Präsenz in den Medien der symbolische Code der Bildungsinstitutionen eine geringere Distinktion gegenüber der Alltagskultur aufweist oder wenn in den Bildungsinstitutionen selbst durch eine Verschiebung in der Zusammensetzung der Schülerzahlen aus unterschiedlicher sozialer Herkunft sich einzelne Elemente der

³ Wählt man als Indikator den Anteil von Kindern, deren Vater wenigstens das Abitur hat oder der Dienstklasse I oder II angehört, so beträgt dieser Anteil bei den Geburtsjahrgängen der 20er Jahre durchschnittlich 12 %, bei den Jahrgängen 1940-1959 durchschnittlich 20% bei nur leicht zunehmender Tendenz. Er steigt dann aber bei den Jahrgängen 1960-1964 und 1965-1969 schnell auf 27% bzw. 36% an (eigene Berechnungen auf der Basis ALLBUS-SOEP-Stichprobe; vgl. dazu auch Köhler 1992).

Kultur der Bildungsinstitutionen wandeln und sich damit die relative Distanz zu den kulturellen Mustern verschiedener Bevölkerungsgruppen verschiebt. Im Zuge der Bildungsexpansion kann sich in den Bildungsinstitutionen auf diese Weise die kulturelle Exklusivität abbauen und zur weiteren sozialen Öffnung beitragen. Weil hier Erwartungen widersprüchlich sind, und zeitlich auch nur schwer eingeordnet werden können, ist dieser Aspekt in Übersicht 1 nicht aufgeführt. Die Hypothesen selbst sollen aber in der weiteren Analyse einbezogen werden.

Zusammenfassend finden wir also für die zurückliegenden Jahrzehnte Entwicklungen, die sich für die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung in unterschiedlicher Richtung auswirken. Dabei zeigt ein Vergleich zwischen den in Übersicht 1 als ungleichheitsverstärkend und ungleichheitsreduzierend angenommenen Entwicklungen, daß eine Reihe ungleichheitsreduzierender Entwicklungen deutlich früher einsetzen, während in den späteren Jahrzehnten zunehmend Faktoren wirksam werden, von denen plausibel angenommen werden kann, daß sie ungleichheitsverstärkend wirken. Mit der Übersicht wäre also vereinbar, daß ein Abbau von Ungleichheit schon vor der historischen Phase einsetzt, in der üblicherweise die Bildungsexpansion lokalisiert wird. Für diese Phase hingegen gibt es - teilweise mit der Dynamik der Bildungsbeteiligung verbundene - Gegenprozesse - die egalisierende Wirkungen der Expansion abschwächen oder kompensieren.

Die den Hypothesen zugrundeliegenden Erklärungen setzen theoretisch unterschiedlich an. Sie müssen sich jedoch nicht gegenseitig ausschließen, sondern können sich ergänzen. Die Tatsache, daß die von ihnen prognostizierten Entwicklungen teilweise in unterschiedlicher Richtung verlaufen, macht eine empirische Überprüfung auf der Basis von Beobachtungen der kumulierten Endergebnisse dieser Prozesse schwierig. In einem strikten Sinn können einzelne Hypothesen im vorliegenden Beitrag auch deshalb nicht überprüft werden, weil direkte Messungen der für die Prüfung der Hypothesen relevanten Variablen (wie z.B. der kulturellen Distanz zwischen Schule und Elternhaus oder der Einschätzung des Nutzens von Bildung durch die beteiligten Akteure) nicht vorliegen. Die Plausibilität einzelner Hypothesen kann aber teilweise indirekt erschlossen werden durch aufmerksame Beobachtung von speziellen Details, in denen sich die Veränderung des Bildungsgeschehens in den zurückliegenden Jahrzehnten vollzogen hat. Die Teilaspekte, die uns zur Klärung alternativer Hypothesen besonders aufschlußreich erscheinen, sind die gesonderte Betrachtung

- i) der Dimensionen, in denen sich herkunftsspezifische Ungleichheiten verändert haben (sozio-ökonomischer Status, Klassenlage, Bildung der Eltern);

- ii) der Abschnitte in der Bildungslaufbahn, in denen Veränderungen beobachtbar sind;
- iii) der historischen Zeitpunkte, in denen Veränderungen vor allem stattgefunden haben.

2. Analyseansatz und Methode: Untersuchung von sukzessiven Bildungsübergängen und -ergebnisquoten

Unterschiedliche Ergebnisse über die Entwicklung von Bildungsungleichheiten sind zum Teil ein Resultat unterschiedlicher Variablen-Operationalisierungen und von divergierenden Analysestrategien und methodischen Verfahren. Die scheinbar naheliegendsten und in der Vergangenheit am häufigsten verwandten Verfahren sind einfache Vergleiche der in verschiedenen Herkunftsgruppen beobachtbaren prozentualen Verteilungen der von den Gruppenzugehörigen erreichten Bildungsabschlüsse. In der "status-attainment Forschung" dagegen wurde mit Techniken der linearen Regression untersucht, wie das erreichte Bildungsniveau der Kinder von Statusmerkmalen der Eltern abhängt (Blau / Duncan 1967); im Überblick Hopf 1992). Beide Verfahren haben für die Untersuchung von Veränderungen der Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung den großen Nachteil, daß bei ihnen keine klare Trennung möglich ist zwischen der allgemeinen Erhöhung der Bildungsgelegenheiten und der Bildungsbeteiligung einerseits und den davon unabhängigen Veränderungen in den sozialen Selektionsmechanismen im Bildungsprozeß andererseits.

Wir folgen in diesem Beitrag im wesentlichen der von Robert Mare (1980, 1981) entwickelten Vorstellung, daß es für die Analyse von Bildungsungleichheit vorteilhaft ist, den Bildungsprozeß als eine Bildungskarriere mit sukzessiven alternativen Optionen an entscheidenden Übergangspunkten zu untersuchen. Entsprechend sollen Gegenstand der Analyse die sukzessiven Entscheidungen sein, die die jeweiligen Schüler (unter dem Einfluß von Bedingungsfaktoren) dahingehend treffen, ob sie ihre Ausbildung mit dem Abschluß einer erreichten Bildungsstufe beenden oder auf die nächste, weiterführende Bildungsstufe übergehen, um den nächstmöglichen Bildungsabschluß zu erwerben. Auf diese Weise läßt sich der Bildungserwerb darstellen als eine Sequenz von Übergangswahrscheinlichkeiten in die jeweils nächsthöhere Bildungsstufe und in Beziehung setzen zu der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und anderen Erklärungsfaktoren sowie auch Veränderungen in diesen Abhängigkeiten im Zeitverlauf in die Modellbildung einbeziehen. Über Mare hinausgehend wollen wir aber den auch unter dem Aspekt

letztendlich erreichter Bildungsergebnisse untersuchen. Ähnlich wie bei der Übergangsanalyse kann die Latte für die als relevant erachteten Abschlußniveaus zunehmend höher angelegt werden. Wir untersuchen dann beispielsweise, wie die Wahrscheinlichkeit, mindestens das Abitur oder einen Hochschulabschluß zu erreichen von den Bedingungen der sozialen Herkunft abhängt, bzw. wie die Abhängigkeit der Abiturienten- oder der Hochschulabsolventenquote von der sozialen Herkunft der Schüler (oder weiteren Einflußfaktoren) im Zeitverlauf variiert.

In methodisch adäquater Weise kann sowohl das Konzept der sukzessiven Bildungsübergänge wie das Konzept sukzessive anspruchsvollerer Bildungsergebnisse mit Hilfe von logistischen Regressionsmodellen umgesetzt werden.⁴ In beiden Fällen wird untersucht, ob jemand mindestens einen bestimmten Bildungsabschluß (z.B. die Mittlere Reife) erzielt oder ob er in seiner Bildungskarriere nicht so weit kommt. Es besteht nur ein Unterschied zwischen der Analyse von Bildungsübergängen und Bildungsergebnissen. Bei der Analyse der Bildungsergebnisse wird stets die gesamte Untersuchungspopulation einbezogen und untersucht, welche Populationsmitglieder ein interessierendes Niveau erreichen oder nicht erreichen. Bei der Analyse der Bildungsübergänge verkleinert sich dagegen mit ansteigendem Bildungsniveau die Analysepopulation. Aus der Gesamtheit der Untersuchungspopulation werden schrittweise nur noch diejenigen Personen berücksichtigt, die ein sukzessive höher angelegtes Niveau erreicht haben und es wird geprüft, wer von diesen Personen auf diesem Niveau ausscheidet und wer zumindest die nächstfolgende Stufe (sowie evtl. daran anschließende weitere Stufen) erfolgreich bewältigt. Bezogen auf das deutsche Bildungssystem betrachten wir die folgenden Übergänge (T=Transitions) und Bildungsergebnisse (E) als zentral:⁵

- T2: Den Übergang von der Grundschule bzw. Hauptschule zu einer weiterführenden Schule (Realschule, Gymnasium bzw. in entsprechende Kurse einer Gesamtschule) und das Erreichen mindestens der Mittleren Reife;
- T3: Für diejenigen, die die Mittlere Reife erreicht haben: den Übergang in die höheren Klassen des Gymnasiums (oder anderer allgemeinbildender Angebote auf der Sekundarstufe II) und das Erreichen mindestens des Abiturs;

4 Technisch wird dies durch Bildung einer Serie von Dummyvariablen (je eine für jede betrachtete Bildungsstufe) umgesetzt. Diese Variablen werden jeweils mit 1 kodiert, wenn mindestens die betrachtete Stufe erreicht wird, dagegen mit 0, wenn sie nicht erreicht wird. Zur logistischen Regression vgl Agresti 1990; zu dem konkreten Anwendungsfall Gambetta (1987: 65-69).

5 Bildet man den Erwartungswert dieser Variablen erhält man bei den i Bildungsergebnis-Variablen die Bildungsergebnisquoten $E(E_i)$ und bei den ÜbergangsvARIABLEN die Übergangsraten $E(T_i)$; die für die logistische Regression erforderlichen Logits erhält man durch die Transformation $\ln [E(E_i)/(1-E(E_i))]$ bzw. $[E(T_i)/(1-E(T_i))]$.

- T4: Für diejenigen, die das Abitur erreicht haben: den Übergang in eine Hochschule / Universität und das Erreichen eines Hochschulabschlusses;
- E1: mindestens das Erreichen eines Hauptschul- *und* eines Berufsausbildungsabschlusses (Lehre oder vergleichbare berufliche Ausbildung)
- E2: das Erreichen mindestens der Mittleren Reife;
- E3: das Erreichen mindestens des Abiturs;
- E4: das Erreichen mindestens eines Fachhochschul- oder Hochschulabschlusses.

Die Analysen für T2 und E2 unterscheiden sich nicht voneinander, da vorausgesetzt wird, daß sich auf der untersten Selektionsstufe die Übergangsentscheidung auf die weiterführenden Schulen (für mindestens die Mittlere Reife) für alle Schüler stellt.⁶ Wegen des ausgesprochen hierarchischen Charakters des deutschen Bildungssystems gehen wir davon aus, daß dieser stufenweise Prozeß des Bildungserwerbs auch retrospektiv, auf der Basis von Informationen über den höchsten erreichten Bildungsabschluß einer Person ohne große Fehler rekonstruiert werden kann.⁷ Wer das Abitur erreichen will, muß zuvor in aller Regel die Mittlere Reife oder ein Äquivalent erworben haben. Ohne Abitur oder ein Äquivalent kann nur in Ausnahmefällen ein Hochschulabschluß erworben werden.

3. Daten und Operationalisierungen der Variablen

Ziel dieses Beitrages ist, die Entwicklung der Ungleichheit der Bildungsbeteiligung im Hinblick auf diese verschiedenen Übergangswahrscheinlichkeiten und Ergebnisquoten über einen möglichst langen Zeitraum zu verfolgen und die Befunde auch insofern abzusichern, daß sie mit unterschiedlichen Datenbasen wechselseitig auf Konsistenz überprüft werden. Als Daten werden die folgenden drei Quellen verwandt, die das umfangreichste und wohl auch verlässlichste Material darstellen, das zur Zeit für Deutschland zur Analyse des hier interessierenden Problems verfügbar ist:

1. Die Zusatzerhebung zum Mikrozensus 1971: In dieser Erhebung wurden einmalig in der Geschichte der amtlichen Statistik umfangreiche Informationen zur sozialen Herkunft der Bevölkerung erfaßt. Davon verwenden wir die Daten für die Geburtsjahrgänge 1920-1950. Zum Befragungszeitpunkt im April 1971 waren die jüngsten einbezogenen Befragten mindestens 20-21 Jahre alt. Damit können wir für alle Befragten die Bildungsübergänge bis einschließlich Abitur relativ verlässlich untersuchen. Da für diese Jahrgänge in allen relevanten Variablen für insgesamt 183.917 Fälle gültige Werte vorliegen, können mit diesem Datensatz für eng abgegrenzte Geburtskohorten sehr stabile Schätzwerte für die untersuch-

6 Der Übergang T1 und die entsprechende Ergebnisquote E1, mit denen wir in einem früheren Beitrag (Müller & Haun 1993) die Absolvierung einer Berufslehre im Anschluß an einen Hauptschulabschluß charakterisiert haben, bleibt hier unberücksichtigt.

7 Allerdings impliziert die Rekonstruktion dieser Entscheidungsfolge auf der Basis von Querschnittsdaten vereinfachende und nicht immer der Realität entsprechende Annahmen (vgl. hierzu Henz 1992). Je vielfältiger Bildungswege werden, umso hypothetischer wird eine Rekonstruktion des Bildungsweges auf der Basis von Daten über den letztendlich erreichten Bildungsabschluß. Die Analyse der hier untersuchten Abiturienten- und Hochschulabsolventenquoten ist aber von diesem Einwand kaum betroffen.

ten Einflußfaktoren gewonnen werden. Es gibt keine Quelle, die für das Bildungsgeschehen in der Zwischenkriegszeit und in ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik verlässlichere Ergebnisse liefern kann.

2. Die kumulierten Daten von insgesamt acht Erhebungen der "Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften" (ALLBUS). Die Daten für die Befragungen in den Jahren 1980, 1982, 1984, 1986, 1988, 1990, 1991 und 1992 wurden zusammengeführt, nachdem die interessierenden Variablen zuvor vergleichbar aufbereitet wurden.

3. Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP): Aus dem SOEP wurden Informationen bis zur Befragungswelle 1986 berücksichtigt, weil für die danach in die Stichprobe aufgenommenen Personen vergleichbare Informationen zur sozialen Herkunft teilweise fehlen.

Die Daten des SOEP und des ALLBUS wurden so aufbereitet, daß die genutzten Variablen vergleichbar sind. Vorausgehende getrennte Analysen der ALLBUS- und der SOEP-Daten haben gezeigt, daß sie praktisch identische Ergebnisse liefern. Deshalb wurden die ALLBUS-Daten und die SOEP-Daten zusammengeführt und vereint ausgewertet. Für alle in der Analyse relevanten Modelle und Parameter wurde (mit negativem Ergebnis) untersucht, ob sich der Schätzwert zwischen ALLBUS und SOEP signifikant unterscheidet.⁸ Der kumuliert ALLBUS-SOEP Datensatz enthält für die in die Untersuchung einbezogenen Geburtsjahrgänge 1910-1969 28.205 Befragte.⁹

Die Verwendung des jetzt schon über 20 Jahre alten Mikrozensus ist nicht nur zur Absicherung der Ergebnisse durch einen unabhängig gewonnenen Datensatz sinnvoll. Zum einen können in den ALLBUS-SOEP-Daten Informationen über die ältesten Geburtskohorten nur von Befragten resultieren, die zum Befragungszeitpunkt zum Teil schon über 70 Jahre alt sind. Sie stellen eine Stichprobe ihres Geburtsjahrgangs dar, die wahrscheinlich durch selektive Mortalität verzerrt ist und deren Ergebnisse deshalb nicht eindeutig interpretierbar wären. Finden wir mit den Mikrozensus-Daten, deren älteste Befragte zum Befragungszeitpunkt höchstens 50 Jahre alt sind, ähnliche Ergebnisse, sind die ALLBUS-SOEP-Befunde auch für die in diesen Erhebungen etwas unsichere, weiter zurückliegende Vergangenheit abgesichert. Die Mikrozensus-Daten ergänzen auch inhaltlich die ALLBUS-SOEP-Daten, insofern wichtige Variablen zu den Bedingungen der sozialen Herkunft (wie die Bildung der Mutter, die Geschwisterzahl, oder ob man als Kind von Vertriebenen oder Flüchtlingen in der Bundesrepublik aufgewachsen ist) nur in diesem Datensatz enthalten sind.

Zwischen dem Mikrozensus auf der einen Seite und ALLBUS-SOEP auf der andern Seite unterscheiden sich die für die Analyse zur Verfügung stehenden 'Herkunftsvariablen' teilweise. Im einzelnen verwenden wir die folgenden Variablen und Operationalisierungen:

Als Indikator für die "kulturellen Herkunftsressourcen" wird das Bildungsniveau der Eltern verwandt. Dies geschieht über eine Operationalisierung, bei der für den höchsten erreichten Bildungsabschluß ein Score vergeben wird, der der Anzahl der Bildungsjahre entspricht, die im Durchschnitt für das Erreichen dieses Abschlusses benötigt werden. Beim ALLBUS-SOEP-Datensatz konnte dafür nur das Niveau der allgemeinen Schulbildung des Vaters berücksichtigt werden. Für den Mikrozensus liegen dagegen differenzierte Informationen zur

8 In den ganz wenigen Fällen, in denen sich Unterschiede zwischen ALLBUS und SOEP zeigen, wurde eine entsprechende SOEP-Dummyvariable in die Schätzgleichung aufgenommen.

9 Zur Korrektur von Verzerrungen der Repräsentativität der ALLBUS- und SOEP-Stichprobe (vgl. Esser et al. 1989; Hartmann & Schimpl-Neimanns 1992) wurden die Fälle durch ein Redressment so gewichtet, daß die Bildungsverteilungen nach Geschlechts- und Kohortenzugehörigkeit in den verschiedenen Erhebungsjahren den entsprechenden Verteilungen des Mikrozensus entsprechen. Eine Überprüfung der multivariaten Analysen ohne Gewichtung hat aber gezeigt, daß die Schlußfolgerungen von der Gewichtung der Daten unabhängig sind.

schulischen und beruflichen Ausbildung von Vater und Mutter vor, sodaß das Bildungsniveau des Elternhauses in den Mikrozensus-Analysen sicher umfassender berücksichtigt ist als in den ALLBUS-SOEP-Ergebnissen. Die verwandten Scores sind analog zu den Definitionen von Blossfeld (1993) gebildet¹⁰

Als Indikatoren für die "sozio-ökonomischen Herkunftsbedingungen" werden drei unterschiedliche Konzepte in die Analyse mit einbezogen. Im Mikrozensus steht eine differenziert gemessene Variable zur beruflichen Stellung des Vaters zur Verfügung. Sie ist weitgehend vergleichbar mit der in den ALLBUS-SOEP-Daten durch das Goldthorpe'schen Klassenschema (Erikson / Goldthorpe 1992: 35-47; Kurz 1985) gemessenen Zugehörigkeit der Herkunftsfamilie zu einer sozialen Klasse.¹¹ Die für die nachfolgenden Analysen benutzte Klassengliederung unterscheidet zwischen sieben Kategorien:

- I **"Obere Dienstklasse"**: Akademische professionelle Berufe; leitende Angestellte und Beamte; Manager großer Produktionsbetriebe, Selbständige mit 50 und mehr Mitarbeitern.
- II **"Untere Dienstklasse"**: Semiprofessionen; qualifizierte Techniker und graduierte Ingenieure; Manager kleiner Betriebe; Arbeitsgruppenleiter und qualifizierte Sachbearbeiter.
- III **"Ausführende Nicht-Manuelle"**: Nicht-manuell tätige Angestellte in Verwaltung und Handel mit Routinetätigkeiten, Verkaufspersonal, Büroangestellte, einfache Dienstleistungen.
- IVab **"Kleinbürgertum"**: Selbständige außerhalb der Landwirtschaft mit höchstens bis zu 49 Mitarbeitern.
- IVc **"Selbständige Landwirte"**
- V,VI **"Qualifizierte Arbeiter"**: Facharbeiter, Meister, Vorarbeiter, einfache Techniker.
- VIIab **"Ungelernte Arbeiter"**: Un- oder angelernte Arbeiter, Arbeiter in der Landwirtschaft.

10 Im einzelnen sind die Scores in der folgenden Weise gebildet: Beim Mikrozensus: höchstens Volks-, Hauptschule =7; mittlere Reife oder Fachschule = 10; Abitur =13; Ingenieur-; Fachhochschule =15; Universität =18; mit Ausnahme von 15 und 18 wird der Score um 2 erhöht, wenn zusätzlich eine Lehre absolviert wurde. Bei ALLBUS-SOEP liegen nur Informationen zur Bildung der Scores 7 = kein Abschluß, 8 = höchstens Hauptschule, 10 = Mittlere Reife 12 = Fachhochschule und 13 = Abitur vor.

11 Die für den Mikrozensus benutzte Klassengliederung unterscheidet sich von den Kategorien des Goldthorpe'schen Schemas leicht in der Abgrenzung der obersten Kategorie. Die 'obere Dienstklasse' Goldthorpe's (akademische Berufe, leitende Angestellte und Beamte, Selbständige mit 50 und mehr Mitarbeitern) ist etwas exklusiver definiert als die Gruppe der 'gehobenen und leitenden Angestellten und Beamten' im Mikrozensus-Schema. Letztere enthält auch einige Fälle, die im Goldthorpe-Schema der 'unteren Dienstklasse' (Semiprofessionen; qualifizierte Techniker und graduierte Ingenieure, Arbeitsgruppenleiter und qualifizierte Sachbearbeiter) zugerechnet werden. Im Mikrozensus kann die 'Arbeiterelite' der Vorarbeiter und Meister zudem getrennt analysiert werden, während diese Differenzierung in den ALLBUS-SOEP-Daten aus Fallzahlgründen nicht sinnvoll vorgenommen werden kann. Zur genauen Abgrenzung der in diesem Beitrag verwandten Klassen des Goldthorpe-Schemas vgl. Müller / Haun (1993); zum Goldthorpe-Schema allgemein. Erikson / Goldthorpe (1992: 35-47).

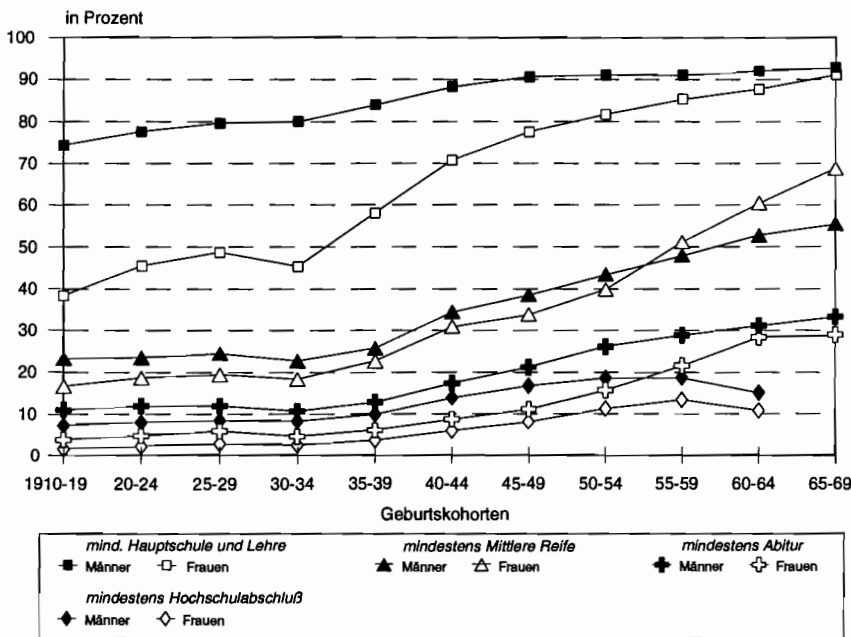
In den ALLBUS-SOEP-Analysen wird aus weiter unten dargestellten Gründen mit der Magnitude-Prestigeskala (MPS) von Bernd Wegener (1988) zusätzlich eine eindimensionale, vertikale Einstufung der Herkunftsbedingungen der untersuchten Personen berücksichtigt, die auf der Basis der ISCO-Berufsgruppe des Vaters konstruiert ist.

4. Ergebnisse

4.1 Trends in Bildungsbeteiligungsquoten

Bevor wir auf die angezeigte komplexere Analyse eingehen, veranschaulichen wir mit der Darstellung einiger Bildungsergebnisquoten die Haupttrends der Bildungsbeteiligung. Wir beginnen mit einer Übersicht, die im wesentlichen den quantitativen Verlauf der Bildungsexpansion und die Annäherung der Bildungsbeteiligung der Frauen an die der Männer dokumentiert. Schaubild 1 zeigt auf der Basis der ALLBUS-SOEP-Daten für Männer und Frauen getrennt die Veränderungen in den Anteilen der mindestens erreichten Bildungsabschlüsse. Die Linien zeigen also nicht

Schaubild 1: Bildungsergebnisquoten nach Geschlecht



Basis: SOEP 1986 & ALLBUS 1980 - 92 (gewichtet nach Mikrozensus)

den Anteil einzelner Abschlüsse, sondern den Anteil der Personen die mindestens den Abschluß eines benanntem oder eines darüber liegenden Niveaus erreicht haben.

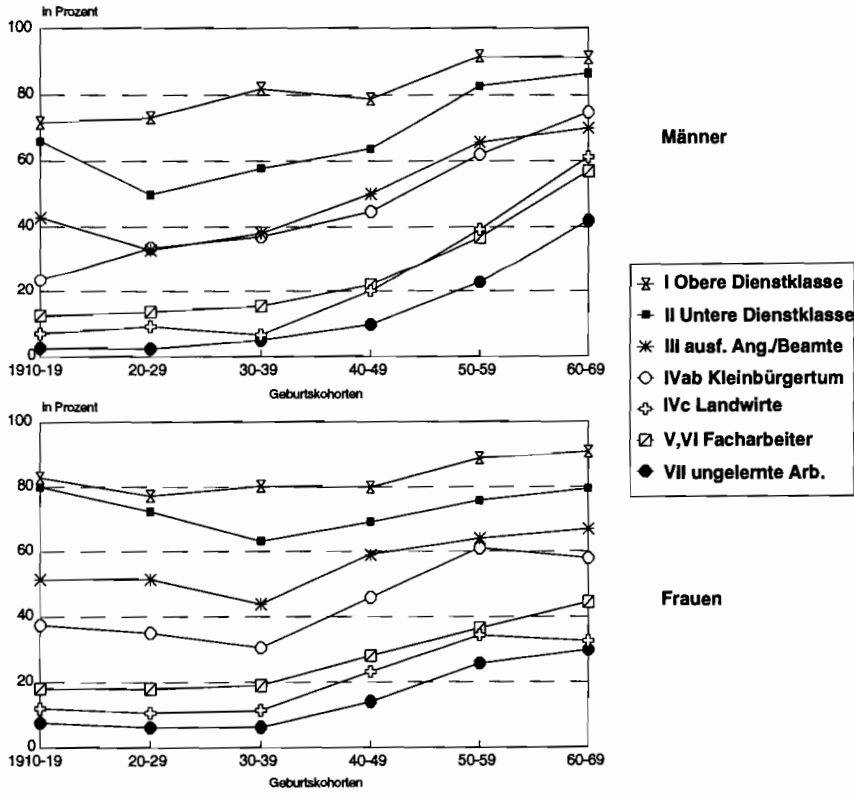
Aus diesem Schaubild lassen sich die Grundzüge der Bildungsentwicklung in Deutschland recht gut rekonstruieren (vgl. dazu Rolff 1980, Handl 1983; Köhler 1992). Nach den beiden obersten Linien, die hauptsächlich durch die Entwicklung der Berufslehren im Anschluß an einen Hauptschulabschluß geprägt sind, war es schon bei den zu Beginn des Jahrhunderts geborenen Männern mehr oder weniger selbstverständlich, nach dem Volksschulbesuch zumindest eine Lehre zu absolvieren. Frauen lagen in dieser Beziehung weit zurück. Für die Frauen nahm dann ab den 50er Jahren der Anteil der Lehrabsolventinnen nach einem Hauptschulabschluß sehr schnell zu und näherte sich dem Anteil der Männer an (s. hierzu auch Schaubild A1). Diese schnelle Erhöhung in der Beteiligung der Frauen an Berufslehren war der erste bedeutsame Schub des Ausgleichs von Bildungsungleichheit zwischen Männern und Frauen im Nachkriegsdeutschland.

Der entscheidende Einschnitt in der historischen Entwicklung der Beteiligung in den anspruchsvolleren Teilen des Sekundarschulwesens ergibt sich mit dem Ende des zweiten Weltkrieges. Die Zeit davor ist eine Periode allenfalls geringer Veränderungen. In der Zeit danach, d.h. mit der Kohorte 1935-1939, bei der frühestens in den Jahren 1945 - 1949 der Übertritt in weiterführende Schulen erfolgt, beginnt für beide Geschlechter ein vergleichsweise gleichmäßiger Anstieg, der sich für die Frauen zu dem Zeitpunkt beschleunigt, zu dem sie bei den Berufslehren allmählich die Quote der Männer erreichen. Dieser Anstieg führt später, zumindest bis zum Niveau der Mittleren Reife, zu einer höheren Beteiligung der Frauen als der Männer in den Realschulen und Gymnasien. Nach diesen Befunden setzt also die Expansion der Beteiligung in den weiterführenden Bildungsgängen des Sekundärniveaus nicht etwa erst in der Phase der Bildungswerbung in der zweiten Hälfte der 60er Jahre ein. Dies müßte sich in einem besonders ausgeprägten Anstieg bei den Geburtskohorten 1955-1959 zeigen. Die Expansion war zu diesem Zeitpunkt schon längst im Gange.

Für das Abitur und die Hochschulabschlüsse verlaufen die Linien für die Frauen über die gesamte Zeit weitgehend parallel unter den entsprechenden Linien für die Männer. Erst gegen Ende des Beobachtungszeitraumes sind Annäherungen in den Anteilswerten von Männern und Frauen beobachtbar. Die relativen Gewinne für die Frauen waren aber deutlich höher als die der Männer, weil die Zunahme der Prozentanteile von einem niedrigeren Ausgangspunkt aus erfolgte.

Wie haben sich nun im Zuge dieser Expansion für Männer und Frauen die Differenzierungen nach der sozialen Herkunft entwickelt? In Schaubild 2 belegen wir dies getrennt für Männer und Frauen mit einfachen Anteilsgrafiken für die Anteile derjenigen, die wenigstens eine Mittlere Reife erreichen.

Schaubild 2: Anteile von Befragten mit mindestens Mittlerer Reife (T2) nach Geschlecht, Herkunftsklassen und Geburtsjahrgängen



Basis: SOEP 1986 & ALLBUS 1980 - 92 (gewichtet nach Mikrozensus)

Nach diesen Grafiken unterscheiden sich in den jüngeren Kohorten die erreichten Bildungsabschlüsse deutlich weniger zwischen den Herkunftsklassen als in den

älteren Kohorten. In allen Fällen ist im Zeitverlauf die Spanne zwischen der Klasse mit den höchsten Abschlußquoten und der Klasse mit den niedrigsten Abschlußquoten kleiner geworden. Bemerkenswerterweise bleiben die Klassenunterschiede in der Vorkriegszeit ziemlich unverändert, während sie in den Nachkriegskohorten insbesondere bei den Frauen kontinuierlich geringer werden. Der Abbau der Klassenunterschiede erfolgte auch nicht erst zu dem Zeitpunkt, bei dem die bildungsfreudigste Klasse ein oberes "ceiling" erreicht hat: Die Klassenunterschiede werden schon mit den Kohorten 1940-49 kleiner, und damit zu einem Zeitpunkt, nach dem die obere Dienstklasse ihren Übertritt nochmals deutlich erhöht. Bis zum Niveau der Mittleren Reife ist also schon auf der Basis einfacher Anteilswerte eine Abnahme der Klassenunterschiede unverkennbar.¹²

In der Abiturientenquote und in der Quote der Hochschulabsolventen (vgl. Schaubild A2 und A3 im Anhang) ist dagegen eine solche Abnahme weniger klar festzustellen. Bei den Männern nehmen zwar die absoluten Spannen in den Prozentanteilen zwischen den bildungsfreudigsten und den bildungsfernsten Klassen ebenfalls ab. Bei den Frauen erhöhen sie sich jedoch in den jüngeren Kohorten. Allerdings wird der relative Vorsprung der bildungsnahen Klassen vor den bildungsfernen Klassen deutlich kleiner. Beispielsweise erreichten in den Vorkriegskohorten 1910-1939 ca. 1.3% aller Töchter von Landwirten oder Arbeitern mindestens das Abitur, im Vergleich zu 37 % bei den Töchtern aus der oberen Dienstklasse. Das Verhältnis betrug also 1:28 zuungunsten der Töchter von Landwirten und Arbeitern. In den Kohorten 1960-1969 erhöhte sich die Abiturientinnenquote bei den Töchtern von Landwirten und Arbeitern auf 15%, bei den Töchtern der oberen Dienstklasse jedoch auf 68%. Damit wurde die prozentuale Spanne größer, das Verhältnis reduzierte sich aber auf ca. 1:4,4. Ähnliches gilt für die Quote der Hochschulabsolventinnen.

Wir sind hier mit der von Johann Handl (1985) diskutierten Problematik konfrontiert, daß die absoluten Prozentsatzspannen ein unterschiedliches Ergebnis anzeigen können als das Verhältnis zwischen den Prozentanteilen. Sie kann vor allem dann auftreten, wenn im Zuge einer allgemeinen Erhöhung der Bildungsbeteiligung die Anteilswerte in beiden Vergleichsgruppen zunehmen.¹³ In solchen Fällen liegt es

¹² Ein ähnliches Muster, das im Abbau der Ungleichheiten zwischen den sozialen Klassen jedoch schon früher beginnt und vor allem bei den Frauen noch ausgeprägter ist, finden wir auch für die Absolvierung mindestens einer Lehre im Anschluß an die obligatorische Schulpflicht (vgl. dazu Schaubild A1 im Anhang).

¹³ Eine Erklärung dieses Phänomens liegt darin, daß Beteiligungsquoten vielfach logistischen Kurven folgen. Bei sehr niedriger Ausgangsbeteiligung muß sich in den beteiligungsbestimmenden Faktoren sehr vieles verändern, damit eine Erhöhung der Beteiligung eintritt. Auf einem mittleren Beteiligungsniveau reagiert das Beteiligungsverhalten dagegen sehr

besonders nahe, ein Maß für die Analyse des Zusammenhangs zwischen unabhängiger (Klassen-)Variablen und abhängiger (Bildungsbeteiligungs-) Variablen zu verwenden, das unabhängig ist von der allgemeinen Erhöhung der Beteiligungswerte. Ein solches Maß ist das Kreuzproduktverhältnis (odds-ratio), das - in logarithmierter Form - den Effektparametern in der logistischen Regression entspricht. Im folgenden konzentrieren wir uns auf solche Analysen der sozialen Differenzierungen bei den oben aufgeführten Bildungsübergängen und Bildungsergebnissen. Dabei greifen wir zunächst auf den Mikrozensus zurück. Er ermöglicht die Untersuchung zentraler Einflußgrößen der Bildungsbeteiligung und ihres Wandels von der Zwischenkriegszeit bis in die ersten beiden Jahrzehnte der Nachkriegszeit. Danach werden wir mit analogen Analysen der ALLBUS/SOEP-Daten die Entwicklungen bis in die jüngste Vergangenheit näher zu bestimmen versuchen.

4.2 Bildungsungleichheit im Wandel nach dem Mikrozensus

Der Mikrozensus von 1971 enthält mehrere Variablen, mit denen die sozialen Differenzierungen in der Bildungsbeteiligung und ihr Wandel mit einer hohen Stabilität der Messergebnisse untersucht werden kann. Als ersten Schritt gilt es ein Modell zu entwickeln, das die mit den Daten beobachtbaren Differenzierungen und die Veränderungen in den Bestimmungsgrößen der Bildungsbeteiligung im Zeitverlauf möglichst präzise und sparsam erfaßt. Die Auswahl dieses Modells kann aus Platzgründen nicht dargestellt werden (zur Verdeutlichung des Vorgehens siehe unten die entsprechenden Ausführungen zu ALLBUS/SOEP). Das ausgewählte und die Strukturen in den Daten am passgenauesten abbildende Modell enthält für die Erklärung aller in den Analysen betrachteten Bildungsübergänge und -Ergebnisse Parameter für die folgenden Variablen und Variableninteraktionen:

[1] C S K B_V B_M G V B_VS B_MS KS SC KC B_VC B_MC B_VSC B_MSC

Das ermittelte Modell berücksichtigt also die

- Haupteffekte für die Kohorten- (C), Geschlechts- (S) und Klassenzugehörigkeit (K), die Bildung von Vater (B_V) und Mutter (B_M) sowie die Geschwisterzahl (G) und Vertriebeneneigenschaft (V)

sensibel auf Veränderungen in Bestimmungsfaktoren, während bei hohem Beteiligungsniveau wiederum starke Veränderungen in den Bedingungskonstellationen erforderlich sind, um eine Veränderung des Beteiligungsverhaltens herbeizuführen. Beispielsweise was das Beteiligungsverhalten der Abiturientinnen- und Hochschulabsolventinnenquote anbetrifft, lag das Beteiligungsverhalten der Töchter aus Dienstklassenherkunft in einem für Zunahmen sehr reagiblen Bereich, während sich die Töchter aus Arbeiter- und Bauernfamilien auf einem sehr inflexiblen Niveau befanden (vgl. Gambetta 1987: 65-69).

- Unterschiede in der Wirkung auf die Bildungsbeteiligung von Töchtern im Vergleich zu Söhnen durch die Bildung von Vater (B_VS) und Mutter (B_MS) sowie die Klassenzugehörigkeit (K_S)
- Veränderungen in der Kohortenfolge
- in den Einflüssen der Geschlechts- (SC) und der Klassenzugehörigkeit (KC) und der Bildung von Vater (B_VC) und Mutter (B_MC) für die Bildung der Kinder,
- sowie in der unterschiedlichen Wirkung der Bildung der Eltern auf das Bildungsverhalten von Töchtern im Vergleich zu Söhnen (B_VSC , B_MSC).

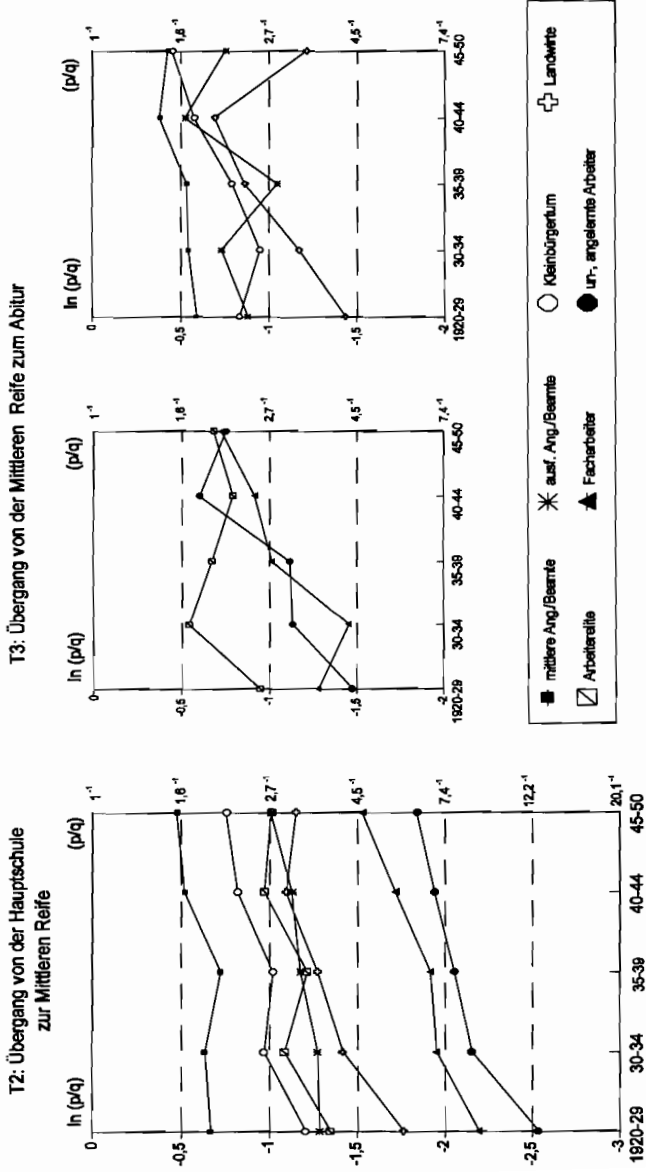
In den Modellprüfungen wurde eine Vielzahl weiterer Interaktionseffekte geprüft, beispielsweise, ob sich die Bedeutung der Geschwisterzahl in der Kohortenfolge verändert hat oder ob die Bildung der Eltern in unterschiedlichen sozialen Klassen unterschiedlich bedeutsam ist. Selbst bei der sehr großen Mikrozensus-Stichprobe waren aber keine der zusätzlich geprüften Effekte statistisch signifikant.

Schaubild 3 zeigt nun, wie sich (bei Kontrolle all dieser Variablen) nach den Mikrozensusdaten die Klassenzugehörigkeit auf das Bildungsverhalten beim Übergang von der Hauptschule zur Mittleren Reife (T2) und beim Übergang von der Mittleren Reife zum Abitur (T3) auswirkt und welche Veränderungen sich dabei im Zeitverlauf ergeben haben. Die Linien zeigen, in welchem Ausmaß die einzelnen Klassen gegenüber einer besonders bildungsfreudigen Referenzklasse zurückstehen und welchen Abstand die einzelnen Klassen voneinander haben.¹⁴ Das Bildungsverhalten von Kindern der Referenzklasse ist im Schaubild durch die Horizontale beim Punkt 0 gekennzeichnet. Die Referenzklasse ist gebildet aus den gehobenen und leitenden Angestellten und Beamten sowie den Freien Berufen, also bei Berufsgruppen, die der oberen Dienstklasse des Goldthorpe-Schemas annähernd entsprechen.

Die Parameter, die im Schaubild abgebildet sind, sind die Schätzwerte für die Relationen des Wahrscheinlichkeitsverhältnisses p/q für eine untersuchte Klasse im Vergleich zum gleichen Verhältnis bei der Dienstklasse. Dabei entspricht p der Wahrscheinlichkeit, einen bestimmten Übergang zu vollziehen, q dagegen der Wahrscheinlichkeit, diesen Übergang nicht zu vollziehen. Diese Wahrscheinlichkeitsverhältnisse sind in Schaubild 3 in zweifacher Weise aufgeführt. Nach dem jeweils links abgetragenen Maßstab handelt es sich um die Darstellung in der Skala des

¹⁴ Die Werte, die durch diese Linien abgebildet werden, ergeben sich durch die Addition der entsprechenden Parameter für (K) und (KC).

Schaubild 3: Effekte der Klassenzugehörigkeit* auf Bildungsübergänge nach Geburtsjahrgängen



Basis: Mikrozensus 1971, Modell [1] (s. Abschnitt 4.2)

* Schätzwerte für Effekte unterschiedlicher Herkunftsklassen im Vergleich zur "Oberen Dienstklasse" (Null-Linie) in logistischer Regression

natürlichen Logarithmus.¹⁵ Die eingetragenen Linien entsprechen dieser Skala. Die rechts abgetragene Skala behält zwar die logarithmierten Abstände bei, die aufgeführten Zahlen verdeutlichen jedoch das Vielfache, zu dem das Wahrscheinlichkeitsverhältnis der jeweils untersuchten Klasse hinter dem Wahrscheinlichkeitsverhältnis der Dienstklasse zurückliegt. Beispielsweise kann man in der oberen linken Teilgraphik aus dem am weitesten links stehenden Punkt der untersten Linie erkennen, daß in der ältesten Kohorte (1920-29) für die Kinder un- oder angelernter Arbeiter der Quotient der Wahrscheinlichkeiten, (wenigstens) die Mittlere Reife zu erreichen bzw. nicht zu erreichen, mehr als zwölf mal schlechter ist als für die Kinder eines Vaters, der der Dienstklasse angehört.

Im wesentlichen lassen sich aus Schaubild 3 die folgenden Erkenntnisse ableiten:

- Bei beiden Übergängen bestehen große Unterschiede zwischen den Klassen. Die Arbeiterkinder bleiben (mit Ausnahme der Kinder von Arbeitern in einer Meister- oder Vorarbeiterposition) mit Abstand am weitesten hinter den Kindern aus der Dienstklasse, aber auch hinter den Kindern aus allen anderen Klassen zurück. Unerwartet im Vergleich zu den Arbeiterkindern ist vielleicht, daß schon in den untersuchten Vorkriegskohorten die Bauernkinder eine relativ günstige Lage aufweisen. Bei den Übergängen, die wir hier betrachten, ist dies jedoch ein auch in anderen Ländern weithin gesicherter Befund (Müller / Karle 1993).¹⁶
- Die Klassenunterschiede sind beim Übergang zur Mittleren Reife deutlich ausgeprägter als beim Übergang von der Mittleren Reife zum Abitur. Da die verschiedenen Teilgrafiken im gleichen Maßstab gezeichnet sind, ist dies schon aus der Höhe der Teilgrafiken deutlich erkennbar. Der oben beim Modellvergleich hervorgehobene Befund geringerer Klasseneffekte bei weiter fortgeschrittenen Übergängen im Bildungssystem kommt hier in einem geringeren Differenzierungsraum unmittelbar visuell zum Ausdruck. Auch dieser Befund ist für viele Länder inzwischen bestätigt (Müller / Karle 1993; Shavit / Blossfeld 1993): Je weiter fortgeschritten eine Person in der Bildungskarriere ist, umso weniger hängen die weiteren Schritte von Bedingungen der sozialen Herkunft ab.
- Die Übergangschancen differenzieren von Kohorte zu Kohorte zunehmend weniger nach der Klassenzugehörigkeit. Der abnehmende Trend ist im wesentlichen nur für die vom Zusammenbruch nach dem Zweiten Weltkrieg hauptsächlich betroffene Kohorte 1935-39, für die der Übergang in die weiterführenden Schulen in die Not- und Krisenzeit der Jahre 1945-1949 fiel, unterbrochen.
- Beim Übergang zur Mittleren Reife verringert sich der Rückstand der Kinder aus der bildungsfernsten Herkunft zu den Kindern aus der bildungsfreudigsten Herkunft bei der logarithmischen Betrachtungsweise um wenigstens ein Viertel. Wählt man als Indikator das anschaulichere Chancenverhältnis p/q ,

¹⁵ Nach der linken Skala sind damit die eigentlichen logistischen Effekte abgetragen, wie sie für die nicht-standardisierten Koeffizienten für die einzelnen Prädiktoren in einer logistischen Regressionsanalyse geschätzt werden.

¹⁶ Die besondere Benachteiligung der Bauernkinder bestand in der Regel nicht in besonders niedrigen Übergangschancen auf weiterführende Schulen, sondern darin, daß sie vor allem bei den älteren Kohorten am häufigsten das Bildungssystem nach der Schulpflicht ohne Berufsausbildung verließen (Vgl. Müller und Haun 1993).

erscheint der Abbau noch eindrucksvoller. Während die Kinder ungelernter Arbeiter in der ältesten Kohorte beim Übergang zur Mittleren Reife zwölf mal schlechter abschnitten als Kinder aus der Dienstklasse, hat sich dieser Rückstand in der jüngsten Kohorte auf das sechsfache halbiert.

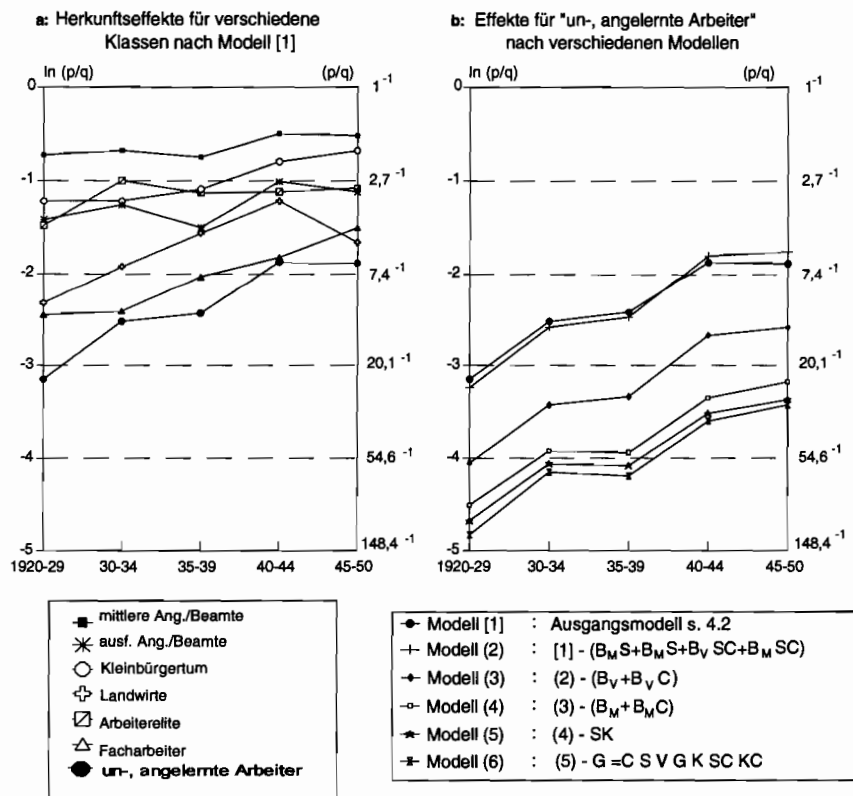
- Beim Übergang zum Abitur wurde nach diesem Maß die Ungleichheit um mehr als die Hälfte abgebaut. Für den Übergang von der Mittleren Reife zum Abitur ist bemerkenswert, daß in der jüngsten Kohorte (mit Ausnahme der zurückfallenden Bauernkinder) alle übrigen Klassenlinien zu einer nur noch geringen Streuung hin konvergieren. In der Kohorte 1945-50 unterscheiden sich die aufgeführten Klassen nur noch wenig voneinander und sie liegen auch deutlich weniger weit hinter der Referenzklasse zurück als in der ältesten Kohorte.
- Nach weiteren in Modell [1] geschätzten Parameter (ohne Tabelle/Schaubild) zeigt sich, daß bei allen untersuchten Übergängen die Bildungsbeteiligung der Töchter generell niedriger ist als bei den Söhnen. Die generelle Benachteiligung der Frauen nimmt bereits bei den mit dem Mikrozensus beobachtbaren Geburtsjahrgängen 1920 - 1950 ab. Daneben bestehen nur geringfügige klassenspezifisch wirksame Unterschiede zwischen dem Bildungsverhalten von Töchtern und Söhnen. Während Töchter von Selbständigen mehr Bildung bekommen als deren Söhne, stehen nach den Mikrozensusdaten auch die Töchter in Arbeiterfamilien in der Bildungsbeteiligung etwas stärker hinter den Söhnen zurück als im Durchschnitt aller Klassen. Nach weiteren Parametern wirkt sich (ohne Veränderung im Zeitverlauf) eine größere Geschwisterzahl negativ auf die Bildungsbeteiligung aus, während Kinder von Vertriebenen oder Flüchtlingen (unter jeweils gleichen übrigen Bedingungen) im Durchschnitt häufiger auf die jeweils nächsthöhere Bildungsstufe übergehen als vergleichbare Kinder aus der einheimischen Bevölkerung.¹⁷

Insgesamt ist in der Periode, die durch die Mikrozensusdaten untersucht werden kann, bei beiden Übergängen also zweifelsohne ein Abbau klassenspezifischer Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung erfolgt. Dabei kumulieren die Effekte aus beiden Übergängen: Die verringerte klassenmäßige Selektivität beim Übergang von der Mittleren Reife zum Abitur ist deshalb besonders bemerkenswert, weil sich dieser Abbau auf dem Hintergrund einer bereits verringerten sozialen Selektivität beim Übergang zur Mittleren Reife vollzieht. Den kumulierten Effekt beider Prozesse zeigt die linke Hälfte von Schaubild 4. Hier wird mit dem gleichen Modell, mit dem in Schaubild 3 die beiden Übergänge T2 und T3 getrennt untersucht werden, geprüft, wie sich die Klasseneffekte im Hinblick auf das kumulierte Ergebnis dieser beiden Übergänge, d.h. für die Abiturientenquote (E3) verändert haben. Es werden also nicht mehr einzelne Übergänge analysiert, sondern jeweils für alle Kinder einer gegebenen Herkunftsklasse die Wahrscheinlichkeiten, mit denen sie das Abitur

¹⁷ Die Interpretation dieses Befundes ist nicht eindeutig. Kinder von Vertriebenen und Flüchtlingen können eine höhere Bildungsbeteiligung aufweisen, weil für sie andere Alternativen ungünstiger waren als für die einheimische Bevölkerung und deshalb die Eltern vor allem auf Bildung für ihre Kinder gesetzt haben. Es ist jedoch auch denkbar, daß nach Flucht und Vertreibung die Eltern 'unter ihrem Niveau' beschäftigt waren, und die höhere Bildungsbeteiligung ihrer Kinder das zuvor erworbene Sozialniveau reflektiert, das nicht angemessen kontrolliert werden konnte.

erreichen. Hier zeigt sich die Abnahme der Herkunftseffekte als noch ausgeprägter. Während für die Kinder ungelerner Arbeiter in der ältesten Kohorte das Chancenverhältnis wenigstens das Abitur zu erreichen oder davor aus dem Bildungssystem auszuschneiden noch mehr als zwanzigmal ungünstiger war als für Kinder aus der Dienstklasse, ist bis zur Kohorte 1945-50 dieser Rückstand bereits auf das siebenfache zurückgegangen.

Schaubild 4: Effekte der Klassenzugehörigkeit* auf Abiturientenquote (E3) nach Geburtsjahrgängen



Basis: Mikrozensus 1971, Modellspezifikation s. Abschnitt 4.2
 * Schätzwerte für Effekte unterschiedlicher Herkunftsklassen im Vergleich zur "Oberen Dienstklasse" in logistischer Regression.

Die bislang diskutierten Befunde beziehen sich auf die Klasseneffekte und ihre Veränderung, die wir in einem Modell finden, in dem alle oben in [1] aufgeführten Effekte kontrolliert sind. Diese Effekte sind z.T. enge Korrelate der

Klassenzugehörigkeit (Bildung der Eltern, Geschwisterzahl). Deshalb würden die Klasseneffekte als stärker erscheinen, wenn diese Korrelate nicht explizit berücksichtigt würden. Um zu verdeutlichen, in welchem Ausmaß dieses tatsächlich der Fall ist, wird am Beispiel der Abiturientenquote in der rechten Teilgrafik von Schaubild 4 illustriert, wie sich das Weglassen einzelner in unserem Modell kontrollierter Einflußgrößen auf die resultierende Stärke der Klasseneffekte auswirkt. Dabei sind nur die Ergebnisse für den Rückstand der un- und angelesenen Arbeiter zur Referenzklasse aufgeführt. Die oberste Linie (mit dem ovalen Symbol) entspricht also genau der Linie für das vollständige Modell, wie es in der linken Teilgrafik zugrundeliegt. Die darunter liegenden Linien bilden die resultierenden Klasseneffekte für Modelle ab, in denen - wie in der Legende angegeben - sukzessive weniger Einflußfaktoren berücksichtigt sind.

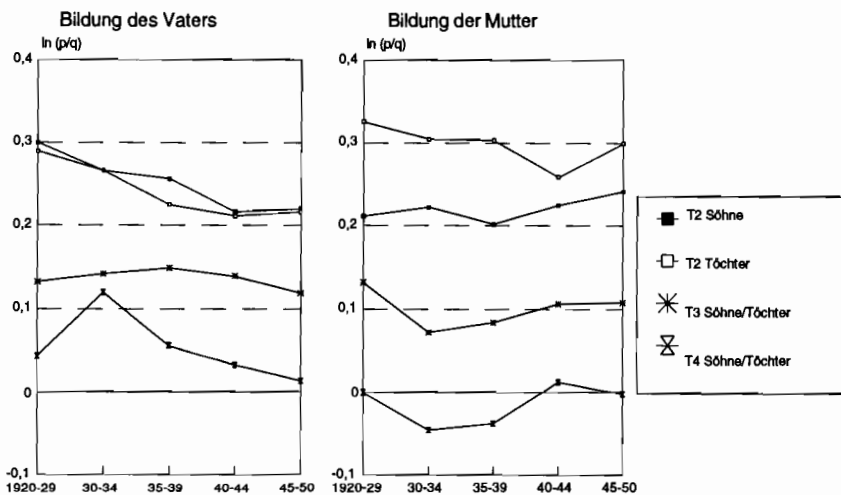
Nach den Ergebnissen würden Klasseneffekte insbesondere dann massiv stärker in Erscheinung treten, wenn die Bildung von Vater und Mutter nicht explizit als Einflußgröße berücksichtigt würde. Auch die Vernachlässigung der Geschwisterzahl (G) und unterschiedlicher Klasseneffekte für Töchter und Söhne (KS) wirkt sich, wenn auch nur schwach in der gleichen Richtung aus. Was aber durch den Vergleich der unterschiedlichen Modelle besonders deutlich wird, ist folgendes: Der Abbau klassenspezifischer Ungleichheit wird nicht durch Gegenentwicklungen in den anderen Ungleichheitsdimensionen kompensiert. Eher im Gegenteil: Auch in den mit Klassenzugehörigkeit korrelierten Dimensionen muß ein leichter Ungleichheitsabbau stattgefunden haben, denn ohne die gesonderte Berücksichtigung dieser Dimensionen und ihrer Entwicklung im Zeitverlauf wäre der Abbau klassenspezifischer Ungleichheit noch etwas stärker ausgefallen. Im Schaubild ist dies daran zu erkennen, daß die unterste Linie etwas steiler nach oben verläuft als die oberste Linie.

Eine explizite Prüfung der Hypothese, daß kulturbestimmte Einflußfaktoren eine größere Rolle bekommen, wenn die Wirkung sozio-ökonomischer Faktoren abnimmt, ermöglicht Schaubild 5.¹⁸ Ähnlich wie bei den Klasseneffekten nehmen auch Einflüsse der Bildung der Eltern von Übergang zu Übergang ab. Die Bildung der Eltern ist am einflußreichsten bei der Entscheidung zum Übergang auf die

¹⁸ Die im Schaubild aufgeführten Effekte sind aus den Gleichungen nach Modell [1] geschätzt. Bei der Auslegung der Ergebnisse in Schaubild 5 ist zu beachten, daß die Bildung der Eltern als Bildungsjahre operationalisiert in die Regression einging. Da für die Kinder umso günstigere Chancen bei Bildungsübergängen erwartet werden können, je mehr Bildungsjahre ihre Eltern erhielten, sind im Unterschied zu den vorausgehenden Schaubildern positive Effekte zu erwarten. Ein Abbau von Ungleichheit ist dann gegeben, wenn (wiederum umgekehrt wie zuvor) sich die Linien von oben nach unten der Ordinaten annähern.

Mittlere Reife. Beim Übergang von dort zum Abitur ist sie schon deutlich weniger wichtig, und

Schaubild 5: Effekte der Bildung der Eltern auf Bildungsübergänge der Kinder



Basis: Mikrozensus 1971, Modell [1] (s. Abschnitt 4.2)
Effekte für Bildungsjahre in logistischen Regressionen

beim Übergang vom Abitur zu einem Hochschulabschluß erweist sie sich selbst in der Mikrozensus-Stichprobe als nicht einmal statistisch signifikant. Im Hinblick auf Entwicklungen in der Zeit ergeben sich nur wenig signifikante Veränderungen. Am deutlichsten gegen die Hypothese kompensierender Bildungseffekte spricht, daß beim Übergang zur Mittleren Reife die Bedeutung der Bildung des Vaters im Zeitverlauf systematisch abnimmt. Dies verstärkt den Abbau herkunftsspezifischer Ungleichheiten, den wir bereits bei der Diskussion der Klassenvariablen gefunden haben. Die Analysen belegen für den Übergang zur Mittleren Reife auch eine unterschiedliche Rolle der Bildung von Vater und Mutter für Söhne und Töchter. Wie das Schaubild zeigt, ist bei diesem Übergang die Bildung der Mutter bedeutsamer für das Bildungsverhalten der Töchter als für dasjenige der Söhne. Bei den späteren Übergängen ist eine solche Differenzierung nicht mehr zu beobachten (vgl. dazu auch Handl 1988).

4.3 Bildungungleichheit im Wandel nach den ALLBUS/SOEP Daten

Wie haben sich diese Entwicklungen in der jüngeren Vergangenheit fortgesetzt? Dies können uns die weiter an die Gegenwart heranreichenden ALLBUS/SOEP-Daten zeigen. Dabei gehen wir zunächst ausführlicher auf den Prozeß der Auswahl des Modells ein, das eine möglichst exakte Abbildung der tatsächlichen Übergangsmuster an den untersuchten Bildungsabschnitten aufweist und dennoch bei einer Vielzahl berücksichtigter Variablen und Veränderungen in der Zeit so einfach wie möglich ist. Danach werden wir dann für das präferierte Modell ähnlich wie beim Mikrozensus einige der für unsere Argumentation besonders relevanten Parameter ausführlicher diskutieren.

Zur Dokumentation der Modellauswahl sind in Tabelle 1 für die kumulierten ALLBUS-SOEP-Daten einige Ergebnisse unterschiedlicher logistischer Regressionsmodelle zusammengefaßt, die jeweils separat für die Bildungsübergänge T2 bis T4 sowie für die Bildungsergebnisquoten E3 und E4 berechnet sind. Durch den systematischen Vergleich dieser Modelle lassen sich die relativen Erklärungsbeiträge der verschiedenen Einflußfaktoren für das Bildungsverhalten bestimmen. In der Tabelle sind die Freiheitsgrade und die Werte der jeweiligen Chi-Quadratstatistik als Maßzahl für das Ausmaß der durch die einbezogenen Variablen erklärten Annäherung der Modellschätzungen an die beobachtete Wirklichkeit (Devianz), aufgeführt.¹⁹ Die Werte beziehen sich auf zwei Referenzmodelle (a0 und b0), sowie auf Veränderungen in der erklärten Devianz, die sich im Vergleich zum jeweiligen Referenzmodell (RM) durch das Weglassen (bzw. Hinzufügen) einzelner Faktoren in den Modellen a1 bis a7 bzw. b1 bis b7 ergeben. Die Ausgangsmodelle dieses Vergleichs sind jeweils im oberen Abschnitt von Tabelle A und B aufgeführt. Die Modelle a8-a13 sowie b8-b13 enthalten die Nettoeffekte für die in der ersten Spalte bezeichneten Variablen, d.h. den Devianzbeitrag, den die untersuchten Variablen allein erklären, unabhängig von dem zusätzlichen Beitrag durch ihre Korrelation mit den weiteren im Referenzmodell (RM1 bzw. RM2) enthaltenen Variablen. Aus Gründen der Einfachheit sind die Vorzeichen der Veränderungen nicht aufgeführt. Sie entsprechen in allen Fällen den jeweils in der ersten Spalte enthaltenen Vorzeichen.

¹⁹ Für einzelne Modelle ist die Zahl der Freiheitsgrade in den Modellen für T4 und E4 deshalb niedriger als für T2, T3 und E3, weil bei T4 und E4 die jüngste Kohorte 1960-1969 noch nicht ein Alter erreicht hat, zu dem die entsprechenden Analysen sinnvoll durchgeführt werden könnten. Die Chi-Quadrat-Statistik ist berechnet als $-2 * (L_i - L_0)$, d.h. als Differenz zwischen der Devianz (Log-Likelihood-Wert) des betrachteten Erklärungsmodells i und derjenigen des Basismodells 0, das lediglich die Konstante als Prädiktor enthält. Die Anzahl der Freiheitsgrade (DF) resultiert aus der Anzahl der im Erklärungsmodell berücksichtigten Parameter.

In einer ersten Serie von Modellvergleichen (Tabellenteil A) betrachten wir zunächst die Effekte der einzelnen Variablen ohne Berücksichtigung von Veränderungen im Zeitverlauf. Ein zentraler Befund der Analyse ist schon im Referenzmodell 1 (a0) enthalten. Von Übergang zu Übergang wird das Devianzmaß massiv kleiner. Ein Teil dieser Abnahme resultiert daraus, daß das Devianzmaß proportional zur Größe der Risikopopulation (N) variiert und daß diese wegen des sukzessiven Ausscheidens aus dem Ausbildungssystem von Übergang zu Übergang kleiner wird. Die damit zusammenhängende Komponente macht aber nur einen geringeren Anteil im Rückgang des Maßes aus. Inhaltlich gewandt belegt dies: Der weit überwiegende Teil des Bildungsgeschehens entscheidet sich beim Übergang auf die weiterführenden Schulen. Neben diesem globalen Befund zeigen die Nettoeffekte der einzelnen Variablen, daß das Bildungsverhalten in den unterschiedlichen Abschnitten der Bildungslaufbahn durch unterschiedliche Einflußgrößen und in unterschiedlicher Stärke bestimmt ist.

Die Kohortenzugehörigkeit (C), mit der der generelle Anstieg in der Bildungsbeteiligung erfaßt wird, erweist sich beim Bildungsübergang T2 als die mit Abstand erklärungskräftigste Einzelvariable (s. Modell a8). Die von Kohorte zu Kohorte ansteigende Bildungsbeteiligung kommt im wesentlichen durch eine erhöhtes Übertrittsverhalten beim Zugang in die weiterführenden Schulen und deutlich weniger durch Veränderungen an späteren Entscheidungsstellen zustande. Diese Beobachtung unterstreicht die Schamierfunktion des ersten Übergangs. Die mit der Geschlechtszugehörigkeit verbundene Ungleichheit ist dagegen bei der Entscheidung zum Verbleib auf einer allgemeinbildenden Schule nach der mittleren Reife (T3) besonders ausgeprägt.²⁰ Im Vergleich zu den Männern setzt in allen Kohorten eine deutlich geringere Zahl von Frauen ihre Allgemeinbildung nach der mittleren Reife fort.

Die in Modell a10 gemessenen Gesamteinflüsse der verschiedenen Dimensionen von Herkunftsbedingungen erweisen sich als mit Abstand bedeutsamste Differenzierungsfaktoren der Bildungsbeteiligung im gesamten Zeitraum der Untersuchung. Die damit verbundenen Ungleichheiten werden auch nicht annähernd durch die schon nicht geringen Unterschiede in der Beteiligung zwischen den verschiedenen Kohorten erreicht. Dabei zeigt sich in der Abfolge der Übergänge von T2 bis T4, daß bei der Entscheidung für oder gegen den Übergang auf die nächste Bildungsstufe soziale Bedingungsfaktoren eine zunehmend

²⁰ Der geringe Effekt des Geschlechts bei T2 resultiert zum Teil daher, daß in den älteren Kohorten die Chancen der Frauen auf einen mittleren Bildungsabschluß unter denen der Männer lagen, später jedoch darüber. Modell a9 schätzt aber einen über alle Kohorten gleichen Geschlechtseffekt, und insoweit einen 'falschen Durchschnitt'.

geringere Bedeutung haben, je höher das bereits erreichte Bildungsniveau ist. Auch hierbei beruht die Abnahme der Devianzwerte nur zum geringeren Teile auf der von Übergang zu Übergang kleiner werdenden Risikopopulation. Aufgrund ihrer hohen Interkorrelation erfassen die unabhängigen Nettoeffekte der Einzeldimensionen der sozio-ökonomischen und kulturellen Bedingungen der Herkunftsfamilie nur einen relativ geringen Teil der gemeinsamen Gesamteffekte dieser Variablen. Ihre relative Stärke bei den verschiedenen Übergängen ist dennoch aufschlußreich. Die deutlich geringste Bedeutung hat das mit dem Berufsprestige des Vaters gemessene Statusniveau (P). Wesentlich ausgeprägter und in ähnlicher Stärke wirken sich dagegen Bildung (B) und Klassenzugehörigkeit (K) des Vaters aus. Dabei beeinflusst die Klassenzugehörigkeit am stärksten den Übergang auf die mittlere Reife (T2). Die Fortsetzung des Bildungsweges danach (T3) hängt dagegen hauptsächlich vom Bildungsniveau des Vaters ab.

Wenn auch beim Übergang zum Abitur und vor allem zu einem Hochschulabschluß soziale Einflußgrößen nur noch eine geringe Rolle spielen; so heißt dies wegen der sozialen Selektivität bei den vorausgehenden Übergängen nicht, daß es insgesamt wenig von der sozialen Herkunft abhängt, ob jemand schließlich ein höheres Bildungsniveau erreicht oder nicht. Dies geht aus der Analyse der Bildungsergebnisquoten E3 und E4 hervor. Untersucht man, wer mindestens das Abitur (E3) oder einen Hochschulabschluß (E4) erwirbt, ist das Erklärungspotential der HerkunftsvARIABLEN durchaus hoch. Als Folge der kumulativen Wirkung der sozialen Selektivität bei der Sequenz der Übergänge erweisen sich die Effekte der sozialen Herkunft (insbesondere im Zusammenwirken der verschiedenen Teilaspekte) durchgehend als die bedeutsamsten Erklärungsgrößen.

Was nun Veränderungen in der Wirkung einzelner Variablen im Zeitablauf betrifft, so müssen sich solche als Interaktion mit der Kohortenvariablen zeigen. Im Referenzmodell b0 sind diese zusätzlich zu den Haupteffekten von RM1 berücksichtigt. Die Devianzmaße in RM2 sind durchgehend signifikant höher als die entsprechenden Maße von RM1. Wandel in der Zeit hat also stattgefunden. Welcher Wandel dies im einzelnen ist, zeigen die Nettoeffekte aus den Modellen b8-b14, die aus dem Vergleich der Modelle b0-b7 resultieren. Danach sind Veränderungen durchgehend für alle Übergangs- und Ergebnisbetrachtungen für die Geschlechtsvariable und (mit Ausnahme von T4) auch für die Klassenvariable zu beobachten.²¹ Auch der Einfluß der (mit der Bildung des Vaters gemessenen)

²¹ Bei der Klassenvariablen ergeben sich signifikante Veränderungen in der Kohortenfolge nur für die Kinder von Landwirten und die der beiden Arbeiterklassen. In den Modelltests sind deshalb bei der Klassenvariablen nur die Interaktionen der Kohortenzugehörigkeit mit diesen drei Klassen berücksichtigt (siehe hierzu Tabelle A1).

kulturellen Herkunft ändert sich, wenn auch weniger stark, (signifikant bei T2 und in den Grenzbereichen der Signifikanz bei der Abiturienten- und Hochschulabsolventenquote E3 und E4). Der bereits geringe Haupteffekt des väterlichen Sozialprestiges unterliegt dagegen über die Zeit hinweg keinem statistisch bedeutsamen Wandel. Von besonderem Interesse ist der Vergleich zwischen den Modellen b8 und b9. Sie zeigen vergleichend das Ausmaß des Wandels in der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und nach den sozialen Herkunftsbedingungen insgesamt. Daß zwischen Männern und Frauen Bildungsungleichheit sich verringert hat, wissen wir aus vielen Untersuchungen. Wie man aus der Gegenüberstellung sehen kann, hat sich, gemessen an der Devianzerklärung, die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung auch zwischen sozialen Herkunftsgruppen in ähnlicher Größenordnung verändert. Die Veränderung der Ungleichheit nach Herkunftsbedingungen vollzog sich vergleichsweise stärker beim ersten Übergang, während die Annäherung zwischen den Geschlechtern ausgeprägt (man stelle die kleinere Risikopopulation in Rechnung!) auch auf den höheren Stufen der Bildungslaufbahn zu beobachten ist.

In den bisherigen Modellen wird unterstellt, die Bedingungen der sozialen Herkunft seien bei Söhnen wie bei Töchtern in gleicher Weise wirksam. Eine Prüfung der Haltbarkeit dieser Annahme ergibt nur eine Herkunftsbedingung, die für Söhne und Töchter im Hinblick auf das Bildungsverhalten unterschiedliche Konsequenzen hat. Dieses gilt für Kinder des selbständigen Kleinbürgertums. Der entsprechende Interaktionseffekt ($S*K_{IVab}$) ist in Modell (b6) zusätzlich zu den Parametern des Referenzmodells b0 berücksichtigt. Er ist für alle untersuchten Übergangs- und Bildungsergebnisvariablen signifikant und für alle Kohorten unverändert wirksam, wie aus der isolierten Effektstärke von Modell b13 hervorgeht. Inhaltlich zeigt sich, daß die Töchter in Familien des selbständigen Kleinbürgertums systematisch mehr Bildung bekommen als ihre Brüder (wohl zur Kompensation des betrieblichen Erbes, das nach Ergebnissen der Mobilitätsforschung häufiger an die Söhne geht). Eine Art Gegenprobe durch Modell b14, das für keine Übergangs- und Ergebnisvariable signifikant ist, bestätigt diesen Befund.²²

²² Modell b14 berücksichtigt zusätzlich zu b13 die Gesamtheit aller möglichen geschlechtsspezifischen Effekte und deren Interaktionen mit der Herkunfts- und Kohortenzugehörigkeit. Da es gemessen an der großen Zahl der dafür zusätzlich geschätzten Parameter nur eine geringe, nicht signifikante Verbesserung der Devianzerklärung erzielt, kann von einer im Zeitverlauf unveränderten Homogenität der Folgen der Herkunftsbedingungen für die Söhne und Töchter ausgegangen werden. Der nicht-signifikante Erklärungsbeitrag der in Modell b14 untersuchten Parameter bestätigt auch, daß neben den in Modell b8 isolierten generellen Annäherung der Bildungsbeteiligung der Frauen an die der Männer keine weiteren Veränderungen in der Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Bildungsbeteiligung stattgefunden haben.

Tabelle 1: Nettoeffekte aus dem Vergleich logistischer Regressionsmodell für sukzessive Bildungsübergänge und Bildungsergebnisse

Modell	DF (T4,B4)	T2	T3	T4	E3	E4
A. Modelle ohne Berücksichtigung zeitlicher Veränderungen						
(a0)=RM1 C S B K P	13 (12)	6253,20	1289,40	126,12	4249,84	2278,39
(a1) S B K P	9 (9)	4983,39	1158,85	81,95	3691,02	2089,61
(a2) C B K P	12 (11)	6248,95	905,40	93,39	3985,39	2001,32
(a3) C S	5 (3)	1755,68	393,44	74,31	1074,56	538,81
(a4) C S K P	12 (11)	5711,75	1151,61	124,84	3866,95	2079,86
(a5) C S B P	7 (6)	5604,35	1244,71	112,24	3937,88	2109,93
(a6) C S B K	12 (11)	6188,51	1272,47	121,26	4206,93	2248,70
(a7) C	4 (3)	1747,88	61,04	46,76	845,30	299,47
Haupteffekte						
(a8) a0-a1 -C (Kohorte)	4 (3)	1269,80	130,56	44,17	558,82	188,78
(a9) a0-a2 -S (Geschlecht)	1 (1)	4,24	385,01	32,73	264,45	277,07
(a10) a0-a3 -B K P	8 (8)	4497,51	895,97	51,81	3175,28	1739,58
(a11) a0-a4 -B (Bildung) ¹	1 (1)	541,44	137,80	1,28 n.s.	382,87	198,51
(a12) a0-a5 -K (Klausur)	6 (6)	648,84	44,70	13,88 *	311,96	168,46
(a13) a0-a6 -P (Berufsperspektive)	1 (1)	64,68	16,94	4,86 *	42,91	29,69
B. Modelle mit Berücksichtigung des zeitlichen Wandels						
(b0)=RM2 RM1 CS CB CK CP	37 (30)	6459,32	1357,42	171,71	4396,05	2361,67
(b1) RM1 CB Ck CP	33 (27)	6374,23	1326,26	141,70	4329,71	2320,48
(b2) RM1CS	17 (15)	6338,39	1320,97	157,00	4304,44	2310,12
(b3) RM1CS CK CP	33 (27)	6436,47	1349,66	167,09	4386,73	2353,00
(b4) RM1CS CB CP	25 (21)	6399,50	1334,24	159,48	4362,92	2341,27
(b5) RM1CS CB CK	33 (27)	6456,20	1350,77	170,32	4390,05	2360,59
(b6) RM2+S*K_IVab	38 (31)	6465,48	1371,14	176,58	4412,69	2374,21
(b7) RM2SB SK SP CSB CSK CSP	70 (56)	6499,03	1415,35	201,03	4450,25	2397,26
Interaktionseffekte						
(b8) b0-b1 -C*S	4 (3)	85,09	31,16	30,01	66,34	41,19
(b9) b0-b2 -CB CKCP	20 (15)	120,93	36,45	14,71 n.s.	91,61	51,55
(b10) b0-b3 -C*B	4 (3)	22,85	7,76 n.s.	4,62 n.s.	9,32 *	8,67 *
(b11) b0-b4 -C*K	12 (9)	59,82	23,18	12,23 n.s.	33,13	20,40
(b12) b0-b5 -C*P	4 (3)	3,12 n.s.	6,65 n.s.	1,39 n.s.	6,00 n.s.	1,08 n.s.
(b13) b0-b6 +S*K_IVab ²	1 (1)	6,16	13,72	4,87	16,64	12,54
(b14) b0-b7 +CSB CSK CSP ³	32 (25)	33,55 n.s.	44,21 n.s.	24,45 n.s.	37,56 n.s.	23,05 n.s.
C. Endmodelle						
(b15) EM: RM1 CS CB CK S*KIVab		6462,37	1358,59	157,08	4407,06	2373,37
(b16) EM + ALLBUS/SOEP ⁴		6483,30	1370,10	157,08	4410,92	2373,37
N		19527	7948	2728	18872	15395

Signifikanz: n.s.=p> .10; * = .05<p<.10

¹ Bildung des Vaters in Schuljahren² Interaktion Geschlecht*Klasse IVab (Kleinbürgertum)³ Zusätzlich zu RM2 enthält dieses Modell Parameter für SB, SK, SP, CSB, CSK. Herausgerechnet ist der Effekt von S*K-IVab⁴ Die Parameter und Teststatistiken dieser Modelle sind in Tabelle a1 aufgeführt. In den Modellen beinhaltet sind die statistisch signifikanten Interaktionseffekte in Abhängigkeit von der jeweils untersuchten Bildungsstufe

Die beiden letzten Zeilen enthalten unsere Endmodelle, die die - bei gegebenen Variablen - in den Daten enthaltenen Strukturen passgenau abbilden. Sie enthalten nur noch die Variablen, die letztendlich einen signifikanten Erklärungsbeitrag leisten. Im Modell b16 sind dabei auch spezielle Parameter für die wenigen - insgesamt marginalen Ergebnisunterschiede zwischen den ALLBUS- und den SOEP-Daten berücksichtigt.²³ Die geschätzten Parameter für diese Modelle sowie die entsprechenden Teststatistiken sind in Tabelle A1 im Anhang wiedergegeben. Analog zur Darstellung beim Mikrozensus greifen wir zentrale Parameter der herkunftsbedingten Ungleichheiten heraus und stellen deren zeitliche Veränderung graphisch dar.

Schaubild 6 zeigt den Wandel der Klasseneffekte an den sukzessiven Bildungsübergängen T2, T3 und T4, wie sie mit Modell b16 geschätzt werden. Die Linien symbolisieren wiederum die Beteiligungsrelationen einzelner Klassen im Vergleich zu der oberen Dienstklasse (Null-Linie), unter Kontrolle aller übrigen im Modell enthaltenen Variablen. Die waagrecht durchgezogenen Linien in den einzelnen Grafiken repräsentieren konstante Ungleichheitsrelationen für diejenigen Klassen, für die im Kohortenverlauf keine statistisch signifikanten Veränderungen in ihrer relativen Lage zur oberen Dienstklasse zu beobachten sind. Dies trifft zu bei der unteren Dienstklasse, bei der Klasse der ausführenden Angestellten und Beamten und beim selbständigen Kleinbürgertum. Die in den Linien für die übrigen Klassen sichtbaren zeitlichen Veränderungen betreffen ausschließlich die bildungsfernen Klassen der Landwirte und Arbeiter. Insgesamt finden wir für den Zeitraum bis zur Kohorte 1949, der durch beide Datensätze (Mikrozensus und ALLBUS/SOEP) beobachtet werden kann, in hohem Maß übereinstimmende Befunde. Unterschiede zwischen diesen Quellen betreffen durchwegs nicht die Substanz der Aussagen, sondern resultieren aus der teilweise unterschiedlichen Untersuchungsanlage, die bewußt zur optimalen Ausschöpfung der in den beiden Datenquellen enthaltenen Informationen gewählt wurde.²⁴ Die wesentlichen

²³ Die im Endmodell b15 aufgenommenen Variablen und Variableninteraktionen berücksichtigen die in den Modellen b8 - b14 signifikanten Erklärungsbeiträge. Beim Modell für T3 wird CB nicht berücksichtigt und beim Modell für T4 bleiben CB und CK unberücksichtigt. Im Endmodell b16 sind wie in Fußnote 27 beschrieben zusätzlich Unterschiede in den Ergebnissen zwischen ALLBUS und SOEP berücksichtigt. Die Parameter und Teststatistiken dieser Modelle sind in Tabelle A1 im Anhang dargestellt.

²⁴ Als solche mit der Untersuchungsanlage zusammenhängende Unterschiede zwischen den Mikrozensus- und ALLBUS/SOEP-Daten erscheinen uns folgende Aspekte von Relevanz:

1. Der Ungleichheitsabbau nach den ALLBUS-SOEP-Daten scheint ausgeprägter zu sein als nach den Mikrozensus-Daten. Dieser Eindruck resultiert hauptsächlich aus der Art der gewählten graphischen Darstellung. Da der Beobachtungszeitraum des ALLBUS sich auf 60 Jahre, der des Mikrozensus nur auf 30 Jahre erstreckt, die Grafiken in der Zeitachse aber ungefähr gleich breit

Ergebnisse zu den untersuchten Übergängen können wie folgt zusammengefaßt werden:

Nach dem Modell für die ALLBUS-SOEP-Daten sind im Unterschied zum Mikrozensus die Abstände für die Klasse der ausführenden Angestellten und Beamten sowie der unteren Dienstklasse zur oberen Dienstklasse zum Teil sehr gering. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die Differenzierung zwischen den verschiedenen Klassen bei den ALLBUS-SOEP-Daten auf der Basis eines Modells geschätzt wird, in dem Statusunterschiede der Herkunft außer durch die Klassenvariable gleichzeitig durch die Variable des Sozialprestige des Berufs des Vaters kontrolliert sind.²⁵ Die gesonderte Berücksichtigung der vertikalen Prestigedimension als Variable im Modell absorbiert weitgehend die Differenzierung zwischen den nicht-manuellen Klassen, aber nicht die Distanzen zur Dienstklasse, die für die Arbeiterklasse, das Kleinbürgertums und die Landwirte bestehen. Kinder aus diesen Herkunftsklassen zeigen ein von der Dienstklasse abweichendes Bildungsverhalten, das durch ein vertikales Statusmaß offensichtlich nicht angemessen erfaßt wird.

Die Abnahme der klassenstrukturell bedingten Ungleichheit ist am ausgeprägtesten beim Übergang von der Grund- und Hauptschule zur Mittleren Reife (T2) und betrifft sowohl die Kinder aus Arbeiter- als auch aus Bauernfamilien. Einzig an dieser frühen Selektionsstufe setzt sich der Trend reduzierter Ungleichheiten auch in den Folgejahren nahezu ungebrochen fort. Der Egalisierungstrends verläuft schubartig in zwei historischen Phasen: bei den Kohorten 1940-1949 sowie 1960-1969. Wird das für diese Selektionsstufe typische Lebensalter des Kindes von etwa 10 Jahren beim Übergang berücksichtigt, so können die 50er und 70er Jahre als die eigentlichen Egalisierungsperioden identifiziert werden. Die hohen Chancenabstände der Vorkriegszeit, insbesondere der Bauernkinder und der Kinder ungelerner Arbeiter gegenüber den Dienstklassen, verringern sich zunächst in den Jahren des Wiederaufbaus und des zunehmenden Wohlstands während der Wirtschaftswunderjahre. In der Phase der Bildungsexpansion der 70er Jahre löst sich die vormals hohe Beteiligungsdifferenzierung zwischen den Kindern von Landwirten, Facharbeitern und des Kleinbürgertums weitgehend auf und führt zu einer veränderten, dreigeteilten Ungleichheitsstruktur in einem insgesamt deutlich zusammengeschrumpften Differenzierungsraum.

Am Übergang T3 von der Mittleren Reife zum Abitur zeigen sich veränderte Herkunftseinflüsse nur für die Klassen der ungelerten Arbeiter und Facharbeiter. Die noch bei den Übergängen im ersten Nachkriegsjahrzehnt (Kohorte 1930-1939) zu beobachtende Egalisierung bei den Personen aus Arbeiterfamilien kehrt sich im Zeitverlauf nahezu vollständig um, so daß gegen Ende der Untersuchungsperiode eine weitgehend ähnliche Ungleichheitsstruktur vorherrscht wie in den

angelegt sind, erscheinen die Linienvläufe für die ALLBUS-SOEP-Daten steiler als für die Mikrozensus-Daten.

2. Gegenüber dem Mikrozensus finden wir mit den Daten von ALLBUS/SOEP eine erhöhte Beteiligung der Kinder der 'Facharbeiterklasse', z.B. in Relation zu den Landwirten. Eine Ursache dieser Divergenz liegt darin, daß in der ALLBUS/SOEP-Analyse die Facharbeiter (VI) mit der Arbeiterelite (V) zusammengefaßt sind, während im Mikrozensus diese Klassen getrennt auswertbar sind. 3. Schließlich beobachten wir nach den Mikrozensus-Daten für die mittleren und ausführenden Angestellten und Beamten sowie die Selbständigen eine leichte, signifikante Abnahme der Distanzen zur oberen Dienstklasse im Zeitverlauf, die wir nach den ALLBUS-SOEP-Daten so nicht feststellen können. Einzelne Anzeichen in dieser Richtung finden sich zwar in den ALLBUS-SOEP-Daten ebenfalls. Sie sind aber statistisch nicht signifikant. Hier vermuten wir, daß in der um ein Vielfaches größeren Mikrozensus-Stichprobe Entwicklungen stabil als signifikant erkannt werden können, die bei der von größeren Zufallsschwankungen betroffenen kleineren ALLBUS-SOEP-Stichprobe nicht als hinreichend sicher beobachtet werden können.

Geburtskohorten vor 1930. Diese Entwicklung ist zumindest teilweise darauf zurückzuführen, daß die Erhöhung der Teilnahme an weiterführenden Schulen bei Arbeiterkindern vor allem in der Zunahme des Realschulbesuches bestand. Realschüler erwerben aber nach der Mittleren Reife seltener das Abitur als Gymnasiasten (vgl. [Schimpl-Neimanns / Lüttinger 1993]). Es wird damit verständlich, daß die Verringerung von Herkunftseffekten beim Übergang auf die Mittlere Reife mit einer teilweise Verstärkung von Herkunftseffekten beim Übergang von der Mittleren Reife zum Abitur einhergeht.²⁵

Beim Übergang T4 bleiben die Herkunftseffekte für den gesamten Untersuchungszeitraum unverändert.

Im Vergleich der sukzessiven Bildungsübergänge erweist sich vor allem die relative Position der beiden Selbständigen-Klassen, des Kleinbürgertums und der Landwirte als aufschlußreich. Während beim Übergang zur Mittleren Reife Kinder von nicht-Nach dem Modell für die ALLBUS-SOEP-Daten sind im Unterschied zum Mikrozensus die Abstände für die Klasse der ausführenden Angestellten und Beamten sowie der unteren Dienstklasse zur oberen Dienstklasse zum Teil sehr gering. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die Differenzierung zwischen den verschiedenen Klassen bei den ALLBUS-SOEP-Daten auf der Basis eines Modells geschätzt wird, in dem Statusunterschiede der Herkunft außer durch die Klassenvariable gleichzeitig durch die Variable des Sozialprestige des Berufs des Vaters kontrolliert sind.²⁶ Die gesonderte Berücksichtigung der vertikalen landwirtschaftlichen Selbständigen schon immer nur vergleichsweise wenig hinter Kindern aus der Dienstklasse zurückstanden (dies zeigen auch die Mikrozensus-Daten), vergrößert sich entgegen der für die übrigen Klassen geltenden Regelmäßigkeit dieser Abstand zur Dienstklasse von Übergang zu Übergang. Es liegt die Interpretation nahe: Im selbständigen Kleinbürgertum bemühen sich die Eltern zwar darum, Kindern eine über die minimale Schulpflicht hinausreichende Ausbildung zu verschaffen. Bei den sukzessive höheren Bildungsübergängen gewinnen jedoch berufliche Alternativen (z.B. praktische Vorbereitungen für das Hineinwachsen in den elterlichen Betrieb) Vorrang vor dem Fortsetzen der Bildungslaufbahn. Eine geradezu umgekehrte Strategie läßt sich für die Kinder der Landwirte erschließen: Wenn mit dem ersten Übergang eine Entscheidung für Bildung getroffen und erfolgreich realisiert ist, wird die Bildungsoption ähnlich wie bei der Dienstklasse möglichst bis zum Ende verfolgt.

²⁵ Beim Übergang von der Mittleren Reife zum Abitur finden wir den einzigen inhaltlich bedeutsamen Unterschied zwischen den Daten des ALLBUS und des SOEP. Nach dem SOEP würde man für die Kinder ungelernter Arbeiter der beiden jüngsten Kohorten bei T3 auf eine noch größere Tendenz verstärkter Ungleichheit schließen, was den Befunden von Peter Blossfeld (1993) entspricht. Die Differenz zwischen ALLBUS und SOEP zeigt sich jedoch interessanterweise bei der Analyse der Ergebnisquoten E3 und E4 nicht. Deshalb messen wir ihm keine große Bedeutung bei, zumal beim SOEP die Schätzung bei der jüngsten Kohorte auf sehr wenigen Fällen basiert. Für die Interpretation der Befunde zu T3 ist bei der jüngsten Kohorte besondere Vorsicht auch deshalb erforderlich, weil einzelne Angehörige dieser Kohorten das Abitur noch nach dem Befragungszeitpunkt erwerben mögen. Wenn nach Untersuchungen über den Zweiten Bildungsweg (Siara 1986) Angehörige aus den Arbeiterklassen das Abitur häufiger erst später erwerben als Angehörige aus den Dienstklassen, dann wäre die hier gefundene Zunahme der Klassendifferenzen für die jüngste Kohorte zumindest teilweise ein methodischer Artefakt.

²⁶ Der singuläre Erklärungsbeitrag dieser Variablen ist zwar (nach den in Tabelle 1 präsentierten Ergebnissen) vergleichsweise schwach. Aber in diesem Maß sind bereits die Unterschiede der Herkunftsbedingungen, die in einer unterschiedlichen Platzierung auf einer vertikalen Prestigedimension zum Ausdruck kommen, in Rechnung gestellt.

Hier: Schaubild G.

Zusammenfassend hängt also nur der Einstieg in die weiterführenden Bildungswege der Realschule und des Gymnasiums und das Erreichen der Mittleren Reife bis in die jüngste Zeit hinein zunehmend weniger von Herkunftsbedingungen ab. Bei der Fortsetzung der Bildungskarriere danach nehmen die Ungleichheiten zunächst ab, dann aber wieder zu. Es könnte der Eindruck entstehen, die Bildungsexpansion habe zwar durch eine soziale Öffnung beim Eintritt in die Gymnasien und die Realschulen den Erwerb der Mittleren Reife zu einer Art neuer schulischer Minimalqualifikation werden lassen, dabei jedoch die entscheidende soziale Selektion nur um eine Stufe nach oben auf den Zeitpunkt nach der Mittleren Reife verschoben. Daß eine solche Schlußfolgerung verfehlt ist, belegt ein erneuter Perspektivenwechsel auf die Analyse von Bildungsergebnisquoten.

Schaubild 7: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Bildungsergebnisquoten nach Geburtsjahrgängen

Basis: SOEP 1986 & ALLBUS 1980 - 92 (gewichtet nach Mikrozensus)
zu den Modellen und Parametern siehe Tabelle A1.

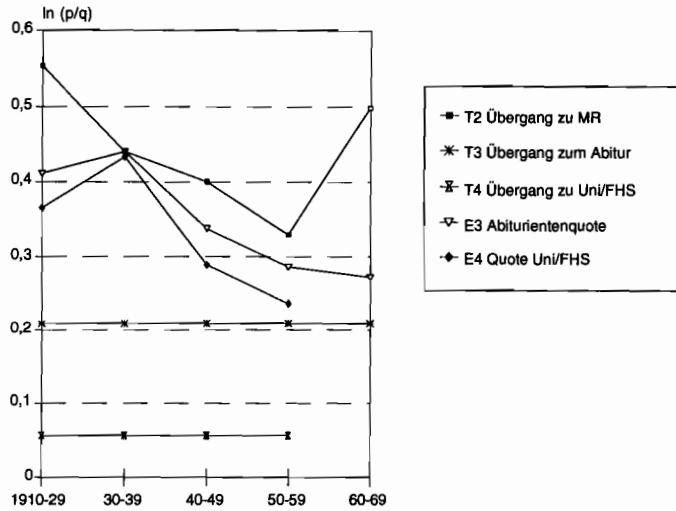
Hierzu zeigt Schaubild 7, wie sich die Folgen der Klassenzugehörigkeit der Eltern auf die Abiturientenquote und die Quote der Fachhochschul- und Hochschulabsolventen im Zeitverlauf verändert haben. Danach ist der Abstand zur oberen Dienstklasse vor allem bei den Kindern aus den Bauernfamilien und den Arbeiterfamilien eindeutig geringer geworden. Am schnellsten abgenommen hat die Ungleichheit bereits für die Geburtsjahrgänge 1930-1939, die in den Wirtschaftswunderjahren von 1950-1959 das Abitur erreichten. Für Kinder von Landwirten und ungelerten Arbeitern setzt sich der Egalisierungstrend auch in der Folgezeit fort, während die Beteiligungsrelationen der Facharbeiterkinder im Zeitverlauf mehr oder weniger auf dem erreichten Niveau stagnieren. In der jüngsten Kohorte zeigt sich ein (vorläufiges?) Ende des Egalisierungstrends auch bei Kindern ungelerner Arbeiter. Vor allem aufgrund der oben beobachteten erhöhten Ungleichheit beim Übergang zum Abitur vergrößern sich die Beteiligungsabstände dieser Personengruppe zu der oberen Dienstklasse wiederum leicht. Ungeachtet dieser zeit- und gruppenspezifischer Variationen, belegen die Ergebnisse jedoch in längerfristiger Perspektive eine deutliche Abnahme der klassenstrukturell bedingten Ungleichheiten in den Chancen auf das Abitur oder einen Hochschulabschluß.

Die Befunde verringerter Ungleichheit zwischen Herkunftsklassen werden auch in den ALLBUS/SOEP-Daten wie im Mikrozensus durch die Indikatoren für die kulturellen Herkunftsressourcen bekräftigt. Als Indikator für den kulturellen Einflußfaktor zeigt Schaubild 8 (analog zu Schaubild 5) die aus den Regressionsmodellen ermittelten Schätzwerte für den Einfluß der Bildung des Vaters auf das Bildungsverhalten der nachfolgenden Generation an den jeweiligen Bildungsabschnitten für die mit den ALLBUS-SOEP-Daten erfaßten Geburtskohorten.

Nach den Ergebnissen der Mikrozensus-Analyse zeigte sich bis in die Jahre der unmittelbaren Nachkriegszeit neben ansonsten konstanten Verhältnissen eine reduzierte Abhängigkeit von kulturellen Herkunftsressourcen beim Übergang von der Hauptschule zur Mittleren Reife. Für den Zeitraum, der sich mit den Mikrozensusdaten überdeckt (d.h. bis zur Kohorte 1940-49), werden diese Befunde mit den ALLBUS-SOEP-Daten repliziert. Während die wie beim Mikrozensus ohnehin gering ausgeprägten Bildungseinflüsse des Vaters bei den Übergängen zum Abitur (T3) und zur Hochschulausbildung (T4) über die Zeit hinweg konstant bleiben, nehmen sie für den Übergang zur Mittleren Reife bis zur Kohorte 50-59 ab. Bei der jüngsten Kohorte wird jedoch beim Übergang T2 wiederum fast das Ausgangsniveau der ersten Kohorte erreicht. Diese "Trendwende" beim Übergang auf die weiterführenden Schulen ist auch insofern schwer zu interpretieren als die über die sukzessiven Übergänge kumulativen Effekte der Bildung des Vaters

sowohl für die Abiturientenquote wie für die Hochschulabsolventenquote einen bis in die jüngste beobachtbare Kohorte anhaltenden Trend verminderter kultureller Herkunftseinflüsse anzeigen. Insgesamt ist wohl auch mit den ALLBUS-SOEP-Daten hinsichtlich der kulturell bedingten Ungleichheitsstrukturen eine, wenn auch eher schwach ausgeprägte und in der jüngsten Zeit nicht mehr sicher festgestellte Egalisierungstendenz zu konstatieren.

Schaubild 8: Einfluß der Bildung des Vaters auf Bildungsübergänge und Bildungsergebnisse der Kinder



Basis: SOEP 1986 & ALLBUS 1980 - 92 (gewichtet nach Mikrozensus);
zu Modellen und Parametern siehe Tabelle A1.
Effekte für Bildungsjahre in logistischer Regression.

5. Diskussion

Nach wie vor ist die Bildungsbeteiligung offensichtlich durch die ökonomischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen der familiären Umwelt, in der Kindern aufwachsen, geprägt. Die damit einhergehenden Ungleichheiten sind teilweise, aber keineswegs vollständig, über Unterschiede in den Fähigkeiten und Motivationen der Kinder, die in diesen unterschiedlichen Kontexten aufwachsen, vermittelt (Sewell und Hauser 1975; Meulemann 1985; Mare 1981; Mare 1993; Hopf 1992). Wenn Ungleichheiten auch keineswegs verschwunden sind, so sind sie doch in der Gegenwart in einem nicht zu übersehenden Ausmaß niedriger als sie noch in der Zwischenkriegszeit oder in den ersten Nachkriegsjahren waren. Die Verringerung von Bildungsungleichheiten zwischen Männern und Frauen ist seit langem

unbestritten. Nach den in diesem Beitrag analysierten Daten haben die Ungleichheit nach sozialen Herkunftsbedingungen in fast ähnlichem Ausmaß wie die zwischen den Geschlechtern abgenommen.

Bei allen in diesem Beitrag benutzten Quellen (ALLBUS, SOEP, Mikrozensus) sind wir zu übereinstimmenden Schlußfolgerungen gekommen. Die Befunde sind sogar im Detail erstaunlich ähnlich. Woran liegt also die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse dieser Analyse zu den einleitend referierten Studien begründet? Eine gründliche Abklärung dieser Frage würde eine gesonderte Auseinandersetzung mit den einzelnen vorliegenden Untersuchungen und teilweise auch spezielle Reanalysen der Daten erfordern. Im Rahmen dieses Aufsatzes können wir nur auf einige grundsätzliche Punkte eingehen.

Eine Verringerung von Ungleichheit erfolgt (in der Regel) allenfalls in kleinen Schritten, bei denen es Rückschläge geben kann.²⁷ Schon aus diesem Sachverhalt ergibt sich eine Tendenz zu Forschungsbefunden, aus denen leicht auf unveränderte Ungleichheit geschlossen wird. Weitere Gründe für Unterschiede in den Ergebnissen früherer Untersuchungen resultieren aus der Verwendung von Analyseverfahren, Maßzahlen und Variablenoperationalisierungen, die sich inzwischen zur Analyse von Veränderungen der Ungleichheit der Bildungsbeteiligung als problematisch erwiesen haben.

- Um überhaupt eine als bedeutsam erscheinende Reduktion von Ungleichheiten feststellen zu können, muß ein langer Zeitraum untersucht werden. Die meisten Untersuchungen aber sind auf die Analyse vergleichsweise kurzer Zeiträume angelegt. In solchen Untersuchungen wird die Verringerung von Ungleichheit im Vergleich zu den weiterhin bestehenden großen Ungleichheiten als gering erscheinen. Interessante Unterschiede zwischen kurzfristiger und langfristiger Betrachtung, finden sich bei Köhler (1992) sowie im Bericht zur 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (BMBW 1989:99-110). Man kann auch die folgende Argumentationssequenz finden (z.B. Klemm 1987, Köhler 1992): In den Daten zeigen sich selbst bei kurzfristiger Betrachtung faktisch Ergebnisse, aus denen auf einen geringen Ungleichheitsabbau geschlossen wird. In den Schlußfolgerungen wird aber hauptsächlich auf die fortgesetzt bestehenden Ungleichheiten hingewiesen. Die Sekundärrezeption folgt dann im wesentlichen dem, was in den Schlußfolgerungen der Primärforscher steht (z. B. Weishaupt et al. 1988; Meulemann 1992).

²⁷ In einer durch Märkte und Machtasymmetrien geprägten Gesellschaftsordnung sind Prozesse der Ungleichheitsakkumulation inhärent. Leichter als Ungleichheit abzubauen, ist es, den ungleichheitsgenerierenden Kräften freien Lauf zu lassen. So mag eine (möglicherweise übertriebene) öffentliche Diskussion über Akademikerarbeitslosigkeit sich so nachhaltig auf bildungsferne Sozialgruppen auswirken, daß gewonnenes Terrain sehr schnell wieder aufgegeben wird.

- Da selbst bei einer Abnahme von Ungleichheit die grundlegenden Ungleichheitsmuster nicht völlig verschwinden oder sich in das Gegenteil umkehren, ist es mit kleinen Stichproben fast unmöglich, das Weniger an Ungleichheit nachzuweisen. Der Weiterbestand der Grundmuster und Zufallsfehler wirken dahin, daß Veränderungen nicht stabil beobachtet und als signifikant erkannt werden können, weil sie innerhalb der Fehlertoleranzen liegen.²⁸.
- Was die Untersuchungsmethoden betrifft, ist Maßen und Analyseverfahren mit Skepsis zu begegnen, die nicht zu trennen erlauben zwischen den Effekten einer generellen Veränderung der Bildungsbeteiligung und der Entwicklung gruppenspezifischer Partizipationsquoten. Dies gilt für die Analyse einfacher Prozentwertvergleiche von Bildungsbeteiligungsquoten (z.B. Klemm 1987; Weishaupt et al. 1988; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1989) wie für Analysen auf der Basis linearer Regressionsanalysen (Mayer / Henz / Maas 1991)²⁹. Auch die Verwendung des Devianzmasses in log-linearen Modellen (Müller 1978, Handl 1985) als Maß für das Ausmaß von Ungleichheit kann zu inadäquaten Schlußfolgerungen führen, die den hier gefundenen Ergebnissen widersprechen.³⁰
- Auch die unterschiedliche Operationalisierung zentraler Variablen kann unterschiedliche Ergebnisse zur Folge haben. So wird in den Länderstudien des Shavit/Blossfeld-Projektes die Berufszugehörigkeit des Vaters mit dem Score einer Prestigeskala operationalisiert. Dies ist jedoch eine Herkunftsvariable, für die auch wir keine Veränderungen feststellen können.
- Ein kontinuierlich wiederkehrendes Problem von Studien, die in der Tradition des von Mare (1980) vorgeschlagenen Analysedesigns konzipiert sind (u.a. die Studie von Blossfeld 1993; Shavit / Blossfeld 1993), besteht in der Frage nach der Gesamteinschätzung des Entwicklungstrends von Bildungsungleichheiten. Während die Analyse an sukzessiven Bildungsübergängen interessante Details über die vorhandenen Ungleichheitsstrukturen an dem jeweils fokussierten Bildungsabschnitt offenbart, bleibt die Frage, wie sich die soziale Selektivität an den frühen Übergangspunkten auf die Ungleichheitsstrukturen an den späteren Bildungsabschnitten auswirkt hat, unbeantwortet. Zur Klärung dieser Frage wird dann vielfach eine konventionelle lineare Regressionsanalyse des höchsten erreichten Schulabschlusses durchgeführt. Um zu einer Gesamteinschätzung zu gelangen, haben wir dagegen die uns adäquater erscheinenden logistischen Modelle von Bildungsergebnisquoten berechnet.

28 Dabei geht es nicht darum, mit einer möglichst großen Stichprobe auch minimale Veränderungen als statistisch signifikant erkennen zu können. Die inhaltliche Signifikanz muß sich an der *Größe* der als stabil beobachteten Effektveränderungen erweisen, die nach unseren Ergebnissen teilweise sehr beachtlich ist.

29 Noch problematischer sind Analysen, die auf den selektiven Stichproben von Schülern in verschiedenen Bildungsgängen oder von Studierenden bzw. Studienanfängern basieren und deren Verteilung nach der sozialen Herkunft mit geschätzten Verteilungen der Elterngeneration in der Gesamtbevölkerung verglichen wird. Wenn auch in den Untersuchungen des Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1989) große Mühe auf die Ermittlung der Verteilungen der Elterngeneration verwandt wird, sind solche Schätzungen doch mit beachtlichen Unsicherheitsmargen verbunden.

30 So findet Handl (1985) auf der Basis von auch in diesem Beitrag verwandten Daten in den Effektparametern wie wir in diesem abnehmende Ungleichheit. Er revidiert aber diesen Befund auf der Grundlage der in den Modellen gefundenen Devianzwerte. Die Größe der Devianzwerte ist jedoch auch von den Randverteilungen der Variablen bestimmt und kann deshalb in diesem Fall nicht als Maß für Ungleichheit interpretiert werden.

- Im Hinblick auf bildungsbezogene Ungleichheiten können unterschiedliche theoretische Aspekte von Interesse sein. In diesem Beitrag steht die ungleiche Bildungsbeteiligung von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Kontexten im Vordergrund. Eine ganz andere, ungleichheitstheoretisch nicht weniger interessante Frage ist es, welche sozialen Klassen die Bildungsinstitutionen bevölkern und von den entsprechenden öffentlichen Gütern profitieren. Bei dem in den letzten Jahrzehnten schnellen Wachstum der Dienstklassen ist es sehr gut möglich, daß selbst bei Abnahme der Bildungsungleichheit in dem von uns untersuchten Sinne ein zunehmend größerer Anteil der verfügbaren Bildungsplätze von Kindern aus gehobener sozialer Herkunft besetzt und damit ein größerer Anteil der Bildungsressourcen von diesen Gruppen in Anspruch genommen wird.

Schließlich ist zu beachten, auf welche Zeitperioden sich die jeweiligen Untersuchungen erstrecken. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf einen historisch weit zurückreichenden Zeitraum, der in der Gegenwart mit den Geburtskohorten abschließt, die gegen Ende der 80er Jahre die weiterführenden Schulen besuchten. Die insgesamt weitreichende Ungleichheitsverringering ergibt sich hauptsächlich im langfristigen Vergleich. Bei der Analyse der Bildungsübergänge zeigt sich für die 80er Jahre ein Ungleichheitsabbau nur noch beim ersten Übergang auf die weiterführenden Schulen³¹. Beim Übergang von der Mittleren Reife zum Abitur verstärken sich dagegen nach einer Abnahme bis zu den frühen 60er Jahren danach die Ungleichheitsrelationen wiederum. Aus diesen Ergebnissen kann jedoch nicht auf eine unverminderte Konstanz oder gar verstärkte Selektivität der Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft geschlossen werden. Vielmehr hatte die Analyse der Ergebnisquoten (die so konzipiert ist, daß sie die Übergangsprozesse an den vorausgehenden Bildungsabschnitten mit berücksichtigt) zum Ergebnis, daß sich für Kinder aus traditionell bildungsfernen Klassen, wie insbesondere den Landwirten und den Arbeitern, in Folge des vermehrten Übergangs zu weiterführender Bildung auch verringerte Ungleichheitsrelationen im Erreichen von den höheren sekundären und tertiären Abschlüssen einstellen. Erst in der jüngsten Untersuchungsphase deutet sich partiell ein Ende dieses Egalisierungstrends an.

Wenn nun eine Abnahme von Ungleichheiten zwar deskriptiv nachgewiesen ist, so ist damit noch nicht erklärt, weshalb diese Entwicklung eingetreten ist. Wenn eine systematische Erklärung wegen der Vielfalt der Veränderungen schwierig ist, so

³¹ Nach den besten verfügbaren Daten zur Untersuchung des sozial selektiven Besuchs unterschiedlicher Schultypen (Mikrozensus) ergibt sich bei der deutschen Bevölkerung in den 80er Jahren ein Ungleichheitsabbau im wesentlichen daraus, daß Kinder aus allen Arbeiterfamilien im Alter von 13 bzw. 14 Jahren zwar im Besuch der Realschule den Rückstand zu Kindern aus Familien höherer Angestellter und Beamter leicht abbauen konnten. Beim Besuch des Gymnasiums gilt dies nur für Arbeiterkinder, deren Eltern wenigstens eine Berufslehre absolviert hatten (vgl. hierzu Schimpl-Neimanns & Lüttinger 1993: 98-103, insb. Tabelle 3.3).

können zur Prüfung der Plausibilität der einleitend erörterten Hypothesen nun zunächst die Befunde zusammengefaßt werden zu i) den unterschiedlichen Dimensionen der Herkunftsbedingungen, ii) den einzelnen Übergängen und Abschnitten in der Bildungslaufbahn und iii) den Zeitpunkten, in denen Veränderungen vor allem stattgefunden haben.

i) Im Hinblick auf unterschiedliche Dimensionen der Herkunftsbedingungen hat die Ungleichheit sich überhaupt nicht in der Statusdimension des Prestiges verändert. Die Bildung der Eltern - dies konnte vor allem für den Vater überprüft werden - wird im Zeitverlauf leicht weniger wichtig für das Bildungsverhalten der Kinder. Eindeutig am stärksten haben Ungleichheiten zwischen sozialen Klassen abgenommen. Die Differenzen der Bildungsbeteiligung zur bildungsfreudigsten Klasse sind gruppenspezifisch unterschiedlich geringer geworden. Die Kinder der Arbeiter und der Landwirte konnten am stärksten aufholen.

ii) Unter den verschiedenen Bildungsstufen und Übergängen des deutschen Bildungssystems liegt im Untersuchungszeitraum der Schlüssel für das Verständnis der Abnahme von Ungleichheit beim Übergang zu den weiterführenden Schulen. Bei diesem für die gesamte weitere Bildungslaufbahn entscheidenden Übergang haben bis zur jüngsten untersuchten Kohorte unterschiedliche Herkunftsbedingungen stets die größte selektive Rolle gespielt. Ihre Bedeutung hat aber gerade bei diesem Übergang am stärksten abgenommen, mit nachhaltigen Konsequenzen auch für die soziale Ungleichheit in der Beteiligung auf den höheren Stufen des Bildungssystems. Es handelt sich nicht (nur) um eine Ungleichheitsreduktion beim Übergang zu dem inzwischen mehr oder weniger selbstverständlich gewordenen und damit im Vergleich zu früher teilweise entwerteten Abschluß der Mittleren Reife. Damit verbunden ist eine verringerte Ungleichheit bis hin zu den Hochschulabschlüssen.

iii) Zeitlich hat die Ungleichheit keineswegs ausschließlich oder besonders stark in der historischen Periode abgenommen, die gemessen an den Schülerzahlen und später an den überfüllten Universitäten als die Periode der Bildungsexpansion seit Beginn der 70er Jahre gilt. Das bedeutet jedoch noch nicht, daß die Verringerung von Ungleichheit nicht mit generell vermehrten Bildungsangeboten und Bildungsmöglichkeiten verbunden war. Eine kontinuierliche Zunahme der Beteiligung in den weiterführenden Stufen des Bildungswesens setzt ja schon mit Beginn der 50er Jahre ein, in denen die Ungleichheiten am meisten abgenommen haben.

Was läßt sich daraus für die in Teil I angeführten sieben Erklärungsalternativen folgern?

Zu 1: Die Hypothese, spezifische Reformen im Bildungssystem seien für die Abnahme sozialer Ungleichheiten verantwortlich, ließe sich dann überzeugend überprüfen, wenn zu einem bestimmten Zeitpunkt relativ weitreichende Veränderungen im Bildungssystem durchgesetzt worden wären (z.B. flächendeckende Einführung neuer Schulformen wie die Gesamtschule, Verschiebung des Übertrittszeitpunktes, Veränderung der Übertrittsmodalitäten und -kriterien, Erweiterung der Bildungsangebote in ländlichen Regionen oder andere kosten-senkende Maßnahmen), von denen eine Abnahme sozialer Herkunftseffekte erwartet werden könnte. In der Bundesrepublik ist es in hohem Maße unwahrscheinlich, bei Makroanalysen wie der vorliegenden solche Effekte finden zu können, denn im Beobachtungszeitraum sind weder flächendeckend, noch in einzelnen größeren Regionen zu einem Zeitpunkt so weitreichende Reformmaßnahmen getroffen worden, von denen ein spürbarer, zu einem Zeitpunkt wirkender Effekt erwartet werden könnte. Viele, eher marginale Veränderungen in den institutionellen Bedingungen sind in den einzelnen Bundesländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt worden. Selbst wenn sie einzelne Auswirkungen im Sinne der Reduktion von Bildungskosten oder der Attraktivitätssteigerung gehabt haben, dürfte es kaum möglich sein, sie auf der Makroebene zu lokalisieren.³² Unter den durchgesetzten Veränderungen könnte die allmähliche Verlängerung der Pflichtschulzeit auf 9 Schuljahre die bedeutsamste ungleichheitsrelevante Reform gewesen sein. Nicht nur hat sie mit der Erweiterung des Curriculums der Hauptschule das minimale Bildungsniveau angehoben. Obwohl sie nicht aus dieser Intention erfolgte, hat sich dadurch gleichzeitig der relative Mehraufwand bis zum chancenreicheren Abschluß der Mittleren Reife deutlich verringert und könnte damit dazu beigetragen haben, daß gerade bei diesem ersten Übergang sich die besonders bildungsfernen Herkunftsgruppen den anderen beim Schulbesuch angenähert haben.

Zu 2: Für die Hypothese, die allgemeine Verbesserung der Lebensbedingungen sei die primäre Ursache für die Abnahme von Ungleichheit, spricht zunächst die Tatsache, daß die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung am meisten von den

³² Selbst in Ländern, in denen massive Reformen durchgeführt wurden, wie die Einführung der comprehensive school in England oder in Schweden, ist es notorisch schwierig den Effekt dieser Reformen zu belegen, weil die Reformen in der Regel nicht überall zu gleichen Zeitpunkt realisiert werden, weil die Reformen zum Teil einem veränderten Verhalten folgen oder weil Verhaltensänderungen erst mit zeitlichen Verzögerungen erfolgen (Vgl. Jonsson & Mills 1993). Der Umstand, daß es aus diesen Gründen mit makrosoziologisch ausgerichteten Untersuchungsansätzen schwierig ist, Effekte spezifischer institutioneller Reformen nachzuweisen, bedeutet nicht, daß solche Reformen keine Effekte haben und steht nicht im Widerspruch zu der experimentell angelegten Schulforschung, die solche Effekte, wenn sie auch gering sind, nachweist (vgl. dazu im Überblick Fend 1982; Hallinan 1988).

Vorkriegskohorten zur ersten Nachkriegskohorte 1940-49 abgenommen hat. Der Übergang zu den weiterführenden Schulen und der Besuch dieser Schulen fiel für die Geburtsjahrgänge 1940 - 1949 in die historische Periode des Wirtschaftswunders, in der die Masseneinkommen, von einem sehr niedrigen Niveau ausgehend, schnell angestiegen sind. Damit ergibt sich eine plausible Verbindung zwischen der allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen und dem beobachteten Egalisierungstrend in der Bildungsbeteiligung. Gegen die uneingeschränkte Gültigkeit der Hypothese spricht allerdings Folgendes: Die überproportionale Zunahme der Bildungsbeteiligung müßte bei allen Gruppen mit einer zuvor besonders einschränkenden materiellen Lebenslage eingetreten sein. Nach den empirischen Befunden haben sich jedoch die Ungleichheiten hauptsächlich nur für Arbeiter- und Bauernkinder verringert, nicht jedoch für Kinder von untergeordneten Angestellten oder Beamten, deren Einkommen sich nicht wesentlich von den Arbeitereinkommen unterscheiden.

Zu 3: Der Umstand, daß die Ergebnisse gruppenspezifisch unterschiedlich ausfallen, sollte Anlaß sein, die Situation derjenigen Bevölkerungsgruppen gesondert zu analysieren, für die Abnahme der Ungleichheit in den Ergebnissen besonders ausgeprägt zur Geltung kommt. Das sind die Arbeiter- und Bauernkinder. Für beide Gruppen sind Deutungen naheliegend, die neben veränderten Lebenslagen und Bildungskosten auf eine veränderte Nutzenfunktion von Bildung allgemein oder von speziellen Bildungsabschlüssen abheben und an veränderte Interessenlagen dieser Gruppen im Hinblick auf Bildung anknüpfen..

Das auf allen Niveaus ausgeprägte Aufholen in den Bildungsergebnissen bei den Kindern von Landwirten könnte als Folge einer im Zuge der starken Konzentrationsprozesse und der Betriebsvergrößerungen besonders ausgeprägten Verbesserung der materiellen Lebenslage in der Landwirtschaft gesehen werden. Wir vermuten jedoch den ausschlaggebenden Grund für das Aufholen in der Bildungsbeteiligung gerade auch noch in den jüngsten Kohorten in einer stark veränderten Einschätzung des Nutzens von Bildungsqualifikationen. Sowohl die veränderte Bedeutung theoretischen Wissens für den wirtschaftlichen Erfolg in der Landwirtschaft selbst wie die offensichtlicher gewordene Rolle von Bildungsqualifikationen für eine gute berufliche Plazierung außerhalb der Landwirtschaft dürfte bei den großen Umwälzungen und dem schnellen Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten in der Landwirtschaft auch in Bauernfamilien das Verständnis von Bildung als strategischer Ressource verstärkt haben.

Bei den Arbeitern war in Deutschland die Berufslehre im unmittelbaren Anschluß an die Grundschulbildung das weitaus häufigste Bildungsziel, das Eltern hatten, die für ihre Kinder eine ihren Möglichkeiten entsprechende gute Zukunft sichern wollten. Während für lange Zeit auch anspruchsvolle und begehrte manuelle Lehrberufe Absolventen der Hauptschule zugänglich waren, wurde dann zunehmend die Mittlere Reife zur Voraussetzung, um entsprechende Ausbildungsplätze zu bekommen.³³ Selbst die Sicherung traditioneller Berufsperspektiven erforderte den Übergang auf eine weiterführende Schule. Neben den bereits diskutierten Faktoren dürfte deshalb das geänderte schulische Anforderungsprofil für typische Berufsziele von Arbeiterkindern ebenfalls zu dem überproportional starken Anstieg von Arbeiterkindern in der Beteiligung an den weiterführenden Schulen beigetragen haben. Im deutschen Bildungssystem ist dies aber auch konsequenzenreich für die Erhöhung des Anteils der Arbeiterkinder, die über einen mittleren Sekundärabschluß hinaus im Bildungssystem verbleiben, denn insbesondere für Arbeiterkinder war die höchste Klassenbarriere in diesem System der erste Schritt in die weiterführenden Schulen.

Zu 4 - 6: In welchem Sinne könnte die Verringerung der Ungleichheiten im Übergang zu den weiterführenden Schulen die Konsequenz der Bildungsexpansion selbst sein? Zur Prüfung der darauf sich beziehenden Hypothese müssen die Mechanismen, über die die Expansion zur Egalisierung beitragen kann, präzisiert werden. Die vielfach zitierte Saturationsvariante dieser Hypothese könnte nach unseren Daten allenfalls für die jüngste untersuchte Kohorte (1960-69) die Abnahme von Ungleichheiten beim ersten Übergang zur weiterführenden Schule erklären. Denn vor diesem Zeitpunkt haben sich auch die Übergangsquoten von Kinder aus bildungsgünstigen Herkunftsvoraussetzungen noch erhöht. Die Saturationshypothese erscheint also wenig erklärungskräftig für die deutliche Ungleichheitsverringering vor der erst mit den Kohorten 1960 - 69 erreichten Saturationsphase.³⁴ Insofern die vor der Saturationsphase beobachtbare Ungleichheitsverringering zurückzuführen war auf eine Erleichterung des Bildungszugangs (z.B: Verbesserung der Bildungsgelegenheiten durch vermehrte Schulen in ländlichen Gegenden oder eine Verringerung der Bildungskosten durch Stipendien oder andere Maßnahmen), ist es wahrscheinlich, daß auch in dieser

33 vgl. die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1974) vorgelegten Analysen über die veränderten Bildungsvoraussetzungen in einzelnen Berufen.

34 Die Saturationshypothese ist auch deshalb nicht unmittelbar überzeugend, weil nicht zwingend ist, daß die zusätzlichen Bildungsplätze hauptsächlich von Kindern aus den bisher bildungsfernsten Familien eingenommen werden. Es wäre durchaus denkbar - und auch zu erwarten - daß zunächst die in der Rangreihe der Bildungsbeteiligung oben stehenden Bevölkerungsgruppen an die "führende Klasse" aufschließen und erst danach Kinder aus den bildungsfernsten Elternhäusern nachrücken.

Stipendien oder andere Maßnahmen), ist es wahrscheinlich, daß auch in dieser Phase die Expansion im Sinne der Erleichterung der Bildungsgelegenheiten zur Abnahme der Ungleichheit beigetragen hat. Die in der öffentlichen Diskussion im Vordergrund stehende starke Erhöhung der Schüler- und Studierendenzahlen in den 70er und 80er Jahren war aber hauptsächlich durch die im Zuge des sozialstrukturellen Wandels sich vollziehende Umschichtung in der sozialen Herkunft der Kinder bestimmt: nämlich von der raschen Vergrößerung des Anteils von Kindern aus bildungsorientierten Elternhäusern (Köhler 1992). Man kann wohl ausschließen, daß diese Komponente der Expansion zur Verringerung der Beteiligungsdifferenziale zwischen sozialen Klassen beigetragen hat. Sie hat ein gewaltiges Wachstum der Bildungsnachfrage aus schon immer bildungsorientierten, jetzt nur anteilmäßig größer gewordenen sozialen Kontexten ausgelöst und zusammen mit der erhöhten Bildungsbeteiligung der Frauen die Konkurrenz um die knappen Studienplätze erhöht und durch die Wettbewerbsverschärfung gewiß eher ungleichheitsverstärkend gewirkt. Inwieweit die in der jüngsten Zeit verringerten Bildungserträge ebenfalls ungleichheitsverstärkend gewirkt haben, konnte nicht explizit geprüft werden.

Insgesamt stehen die Befunde jedoch im Einklang mit den aus Übersicht 1 zu Beginn abgeleiteten Vermutungen, daß vor allem bei den jüngsten Geburtsjahrgängen eine Reihe von Entwicklungen eingetreten sind, von denen man annehmen kann, daß sie ungleichheitsreduzierenden Prozessen entgegenlaufen, sie teilweise kompensieren und dazu geführt haben, daß Tendenzen der Ungleichheitsverringering ausgelaufen sind. Aussagen zu den Größenordnungen und den genauen Auswirkungen solcher sich wechselseitig kompensierender Prozesse müssen aber hypothetisch bleiben, denn die den Überlegungen zugrunde liegenden Phänomene konnten in der vorliegenden Analyse nicht explizit gemessen werden. Immerhin ist dies ein Hinweis darauf, Maßnahmen, die zur Verkleinerung von Ungleichheit beitragen können, nicht vorschnell als wirkungslos zu diskreditieren. Es ist durchaus möglich, daß ohne solche Maßnahmen bei der gegebenen Logik von Akkumulationsprozessen Ungleichheiten größer würden.

Zu 7: Was die Hypothese der Verringerung der kulturellen Distanz zwischen Schule und Elternhaus betrifft, so spricht die nur geringe Abnahme in der Bedeutung der Bildung der Eltern für die Bildungsbeteiligung der Kinder nicht für die Annahme, eine Angleichung zwischen den in der Schule und in den bildungsfernen Elternhäusern geltenden Werten, Orientierungen und sozialen Praktiken seien der wesentliche Faktor für die Reduzierung der Ungleichheit der Bildungsbeteiligung. Jedoch ist in keinem der verschiedenen untersuchten Teilaspekte der Effekt der Bildung der

Eltern in der jüngsten Kohorte stärker als in der ältesten Kohorte. Die Ergebnisse sprechen damit sowohl gegen Bourdieus Annahme eines mehr oder weniger unerschließbaren Mittelklasse-Code's der Bildungseinrichtungen wie auch gegen seine Hypothese, daß kulturelle Distinktion und Ressourcen als Ausschließungsmechanismen bedeutsamer werden, wenn sozio-ökonomische Differenzierungen weniger wirksam sind.

Wenn vor allem die Arbeiter- und Bauernkinder ihren Rückstand zu allen übrigen Klassen verringert haben, stellt sich die Frage, ob mit diesen Kategorien im Verlaufe des mehrere Jahrzehnte umfassenden Untersuchungszeitraumes überhaupt vergleichbare soziale Gruppen erfaßt werden, oder ob sich nicht unter der Hand die mit den Kategorien bezeichnete Realität völlig verändert hat und damit die sog. Ungleichheitsverringering eigentlich gar keine solche ist. Einer solchen Deutung sind zwei Argumente entgegenzuhalten. Zum einen trifft es in der Tat zu, daß die Arbeiter und Landwirte der 80er und 90er Jahre unter sehr verschiedenen Lebensbedingungen als die Bauern und Arbeiter der Zwischenkriegszeit und der ersten Nachkriegsjahre leben. Die Lebenslage hat sich verbessert, obgleich zwar insbesondere für die Arbeiter immer wieder festgestellt worden ist, daß sich die Relationen in den Lebensbedingungen zu den ökonomisch günstiger situierten Sozialklassen nicht wesentlich verringert haben (z.B. Berger 1986). Dennoch kann in der verbesserten Fähigkeit, einen Teil der verfügbaren Ressourcen für Bildungsinvestitionen abzuzweigen, geradezu ein Mechanismus gesehen werden, der die Abnahme der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung zumindest miterklärt. Da es am Ende des Untersuchungszeitraumes keine Sozialgruppe gibt, deren Kinder in der Bildungsbeteiligung so weit hinter denen der oberen Dienstklasse zurückbleiben wie die der un- und angelernten Arbeiter zu Beginn der Beobachtungsperiode, ist der in der Bildungsbeteiligung nach Klassen- (und sonstigen Sozial-) Kategorien bestehende soziale Differenzierungsraum insgesamt geringer geworden.³⁵ Die beobachtete Verkleinerung des Differenzierungsraumes könnte allerdings auch dadurch zustande gekommen sein, daß die obere Dienstklasse eine bildungsmäßig weniger exklusive Referenzklasse bildet. Wenn Entwicklungen in dieser Richtung auch nicht völlig auszuschließen sind, so dürften

³⁵ Hierzu könnte eingewandt werden, daß die ungünstigste Position inzwischen durch spezielle Gruppen unterhalb der Ebene sozialstruktureller Großkategorien wie sozialer Klassen eingenommen würde. Dies müßte allerdings empirisch belegt werden. Wir sehen keine spezielle Gruppe, für die dieses offensichtlich zutrifft. So weisen beispielsweise nach den Daten des Mikrozensus von 1989 die Kinder von ausländischen Arbeitern zwar eine ungünstigere Bildungsbeteiligung auf als Kinder entsprechender deutscher Arbeiter, aber sie liegt nicht so weit zurück wie diejenige von Kindern deutscher Arbeiter zu Beginn unseres Untersuchungszeitraumes. Ähnliches gilt für Kinder, deren Eltern von Sozialhilfe oder Arbeitslosengeld leben (vgl. Alba/Handl/Müller 1993).

sie eher von untergeordneter Bedeutung sein, denn dann hätten sich auch die Distanzen zwischen dieser Referenzklasse und den übrigen nicht-manuellen Klassen deutlich verkleinern müssen. Die in der geringer gewordenen sozialen Differenzierung der Bildungsbeteiligung zum Ausdruck kommende Verringerung von Ungleichheit wird dadurch verstärkt, daß als Folge des sozialstrukturellen Wandels im Zeitverlauf der Anteil der Kinder, die unter besonders bildungsungünstigen Herkunftsbedingungen aufwachsen, wesentlich kleiner geworden ist.³⁶

Die Verringerung der sozialen Differentiale in der Bildungsbeteiligung bedeutet allerdings nicht, daß damit auch die Herkunftseinflüsse im Zugang zu vorteilhaften beruflichen Positionen geringer geworden wären. Ob sich die soziale Durchlässigkeit auch in diesem weiteren Sinne erhöht hat, hängt davon ab, wie sich die Bedeutung von Bildung für berufliche Karrieren entwickelt hat und ob Bildung in diesem weiteren Kontext eher ein Kanal sozialer Mobilität oder ein Instrument der sozialen Reproduktion ist. Eine Untersuchung, die diese Frage in einer langfristigen Perspektive und mit angemessen aussagefähigen Daten auch für die Gegenwart klären könnte, steht für Deutschland noch aus.

³⁶ Während noch in den ersten Nachkriegsjahren wenigstens ein Drittel aller Kinder in Familien von Landwirten oder un- und angelernten Arbeitern aufwachsen, lebten 1989 etwa ein Sechstel der 13- und 14-jährigen Kinder in Familien, deren Ernährer deutscher oder ausländischer Arbeiter ohne Lehre, arbeitslos oder Sozialhilfeempfänger war (vgl. Köhler 1992:60).

Literatur

- Agresti, Alan, 1990: *Categorical data analysis*. New York: John Wiley and Sons.
- Alba, Richard D.; Handl, Johann; Müller, Walter, 1993: *Ethnische Ungleichheit im Deutschen Bildungssystem*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Manuskript).
- Allmendinger, Jutta, 1989: Educational Systems and Labor market outcomes, *European Sociological Review* 5: 231-250.
- Beck, Ulrich, 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/a.M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter A., 1986: *Entstrukturierte Klassengesellschaft? Klassenbildung und Strukturen sozialer Ungleichheit im historischen Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bernstein, Basil, 1977: Social Class, Language and Socialisation. S. 473-486 in: Jerome Karabel; A.H. Halsey (Hrsg.): *Power and Ideology in Education*. Oxford: University Press.
- Bertram, Hans, 1981: *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancengleichheit*. Darmstadt/ Neuwied: Luchterhand.
- Blau, Peter M.; Duncan, Otis Dudley, 1967: *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Blossfeld, Hans Peter, 1985: *Bildungsexpansion und Berufschancen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Blossfeld, Hans Peter, 1993: Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany. A Longitudinal Study of Cohorts Born between 1916 and 1965. S. 51-74 in: Yossi Shavit; Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*. Boulder, Col.: Westview Press.
- Blossfeld, Hans Peter; Shavit, Yossi, 1993: Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. S. 1-24 in: Yossi Shavit; Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Boudon, Raymond, 1980: *Die Logik gesellschaftlichen Handelns: Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*. Neuwied: Luchterhand.
- Boudon, Raymond, 1974: *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre, 1977: Cultural Reproduction and Social Reproduction. S. 487-510 in: Jerome Karabel, A. H. Halsey (Hrsg.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc; de Saint Martin, Monique, 1973: Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement, *Social Science Information* 12: 61-113
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude, 1970: *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris.

- Bowles, Samuel; Gintis, Herbert, 1976: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1989: *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 84, Bonn.
- Collins, Randall, 1979: *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John H., 1992: *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon.
- Esser, Hartmut; Grohmann, H.; Müller, Walter; Schäffer, K. A., 1989: *Mikrozensus im Wandel. Untersuchungen und Empfehlungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung*. Stuttgart: Metzler- Poeschel.
- Fend, Helmut, 1982: *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gambetta, Diego, 1987: *Where they pushed or did they jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haller, Max, 1989: *Klassenstrukturen und Mobilität in fortgeschrittenen Gesellschaften: Eine Vergleichende Analyse der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs, Frankreichs und der Vereinigten Staaten von Amerika*. Frankfurt/New York: Campus.
- Hallinan, Maureen T., 1988: *Equality of Education Opportunity*, *Annual Review of Sociology* 14: 249-268.
- Handl, Johann, 1983: *Abbau von Ungleichheit im Beruf durch bessere Bildung? Eine sozialhistorische Betrachtung*. S. 183-216 in: Walter Müller; A. Willms; Johann Handl (Hrsg.): *Strukturwandel der Frauenarbeit 1880-1980*. Frankfurt/Main: Campus.
- Handl, Johann, 1988: *Berufschancen und Heiratsmuster von Frauen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Handl, Johann, 1984: *Chancengleichheit und Segregation. Ein Vorschlag zur Messung ungleicher Chancenstrukturen und ihrer zeitlichen Entwicklung*, *Zeitschrift für Soziologie* 4: 328-345.
- Handl, Johann, 1985: *Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt?*, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37: 698-722.
- Hartmann, Peter H.; Schimpl-Neimanns, Bernhard, 1992: *Sind Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten möglich? Analysen zur Repräsentativität einer Sozialforschungsumfrage*, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 2: 315-340.
- Henz, U., 1992: *Der Einfluß der sozialen Herkunft auf die Bildungskarriere. Vergleich zweier Modelle zur Beschreibung der Kohortenunterschiede*, Manuskript, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Hopf, Wulf, 1992: Ausbildung und Stuserwerb: Theoretische Erklärungen und Ergebnisse der Sozialforschung. Frankfurt/New York: Campus.
- Hout, Michael; Raftery, Adrian E.; Bell, Eleanor O., 1993: Making the Grade: Educational Stratification in the United States, 1925- 1989. S. 25-50 in: Yossi Shavit; Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, Col.: Westview Press.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1974: Handbuch zu den ausbildungs-, berufs- und wirtschaftszweigspezifischen Beschäftigungschancen. Nürnberg.
- Jonsson, Jan O., 1987: Class Origin, Cultural Origin and Educational Attainment: The Case of Sweden, *European Sociological Review* 3:.
- Jonsson, Jan O.; Mills, Colin, 1993: Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective: A Swedish- English Comparison Part I, *British Journal of Sociology* 44: 213- 248.
- Klemm, Klaus, 1987: Bildungsexpansion und ökonomische Krise, *Zeitung für Pädagogik* 6:.
- Köhler, H., 1992: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, *Forschungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*, Bd. 53, Berlin.
- König, Wolfgang; Müller, Walter, 1986: Educational Systems and Labour Markets as Determinants of Worklife Mobility in France and West Germany: A Comparison of Men's Career Mobility, 1965-1970, *European Sociological Review* 2: 73-96.
- Kurz, Karin, 1985: Klassenbildung und soziale Mobilität in der Bundesrepublik Deutschland. Überlegungen zu einem Klassifikationsschema, Diplomarbeit, Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Mannheim.
- Lutz, Burkhard, 1983: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze, *Soziale Welt Sonderband* 2: 221-245.
- Mare, Robert D., 1981/2: Change and Stability in Educational Stratification, *American Sociological Review* 46: 72-87.
- Mare, Robert D., 1993: Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Backgrounds. S. 351-376 in: Yossi Shavit; Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Persistent Inequality: A Comparative Study of Educational Stratification in Fourteen Countries. Boulder, Col.: Westview Press.
- Mare, Robert D., 1980/6: Social Background and School Continuation Decisions , *Journal of the American Statistical Association* 75: 295-305.
- Maurice, Marc; Sellier, Françoise; Silvestre, Jean Jaques, 1982: Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: Essai d'analyse sociétal. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mayer, Karl Ulrich; Henz, Ursula; Maas, Ineke, 1991: Social Mobility between Generations and across the Working Life: Biographical Contingency, Time Dependency and Cohort Differentiation - Results from the German Life History Study, Max- Planck-Institut für Bildungsforschung, Arbeitspapier, Berlin.

- Meulemann, Heiner, 1985: Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt/New York: Campus.
- Meulemann, Heiner, 1992: Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. S. 123-157 in: Wolfgang Glatzer (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Müller, Walter, 1978: Klassenlage und Lebenslauf: Untersuchungen zu Prozessen sozialstrukturellen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland, Habilitationsschrift, Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim.
- Müller, Walter; Haun, Dietmar, 1993: Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit. in: Wolfgang Glatzer (Hrsg.): Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa. Frankfurt/New York: Campus.
- Müller, Walter; Haun, Dietmar, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Arbeitspapier (mit erweiterter Dokumentation) des Arbeitsbereichs I, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung MZES. Mannheim.
- Müller, Walter; Karle, Wolfgang, 1990: Social Selection in Educational Systems in Europe, ISA Research Committee on Social Stratification, Madrid.
- Müller, Walter; Mayer, Karl Ulrich, 1976: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchung über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. (Gutachten und Studien der Bildungskommission; Bd. 42). Stuttgart: Klett.
- Rolff, Hans Günter, 1980: Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard; Lüttinger, Paul, 1993: Die Entwicklung bildungsspezifischer Ungleichheit: Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik, ZUMA-Nachrichten Nr. 32: 76- 115.
- Sewell, W. H.; Hauser, R. M., 1975: Education, Occupation and Earnings. New York: Academic Press.
- Shavit, Yossi; Blossfeld, Hans Peter, 1993: Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries. Boulder, Col.: Westview Press.
- Siara, Christian, 1986: Untypische Statuspassagen. Bildungs- und Berufsfindungsprozesse im Zweiten Bildungsweg. Sonderforschungsbereich 3 der Universitäten Frankfurt und Mannheim. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Treiman, Donald J., 1970: Industrialisation and Social Stratification. in: Edward O. Laumann (Hrsg.): Social Stratification: Research and Theory for the 1970s. Indianapolis: Bobbs Merrill.
- Wegener, Bernd, 1988: Kritik des Prestiges. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weishaupt, Horst; Weiß, Manfred; Recum, Hasso; Haug, Rüdiger, 1988: Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden: Nomos.

Anhang

Schaubild A1

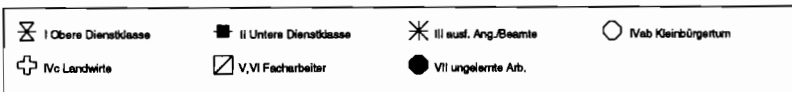
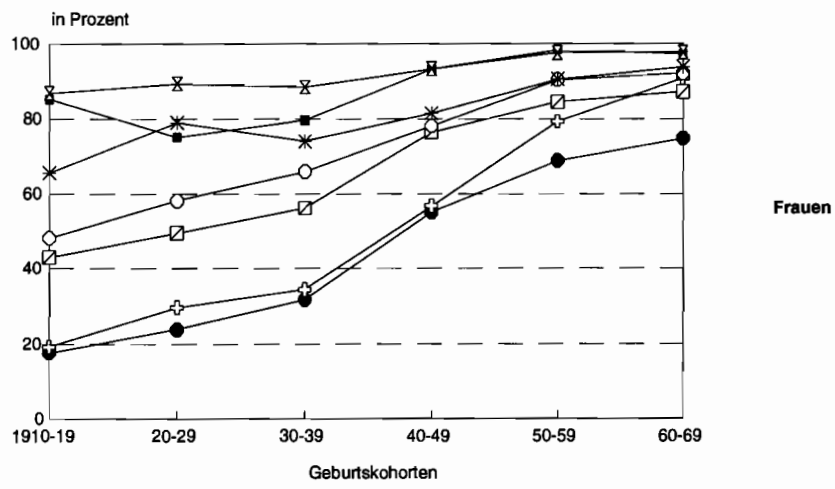
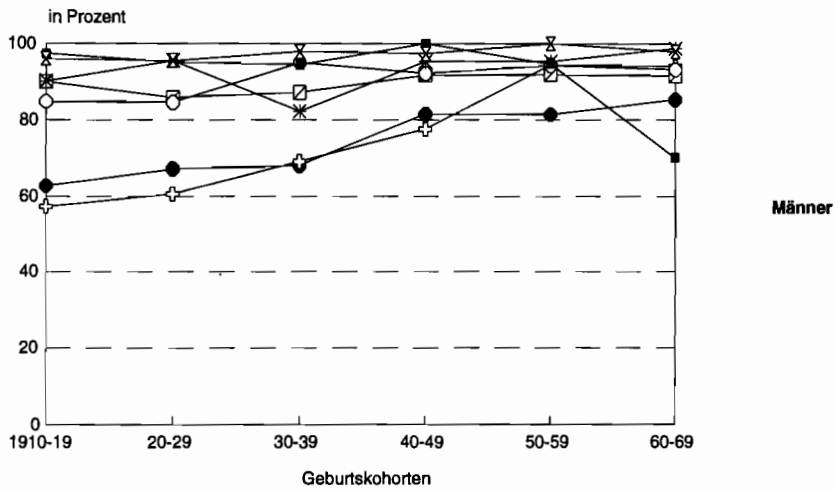


Schaubild A2

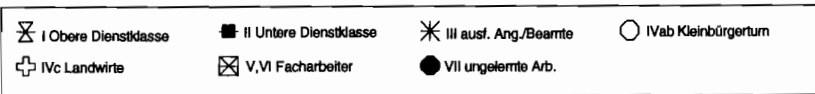
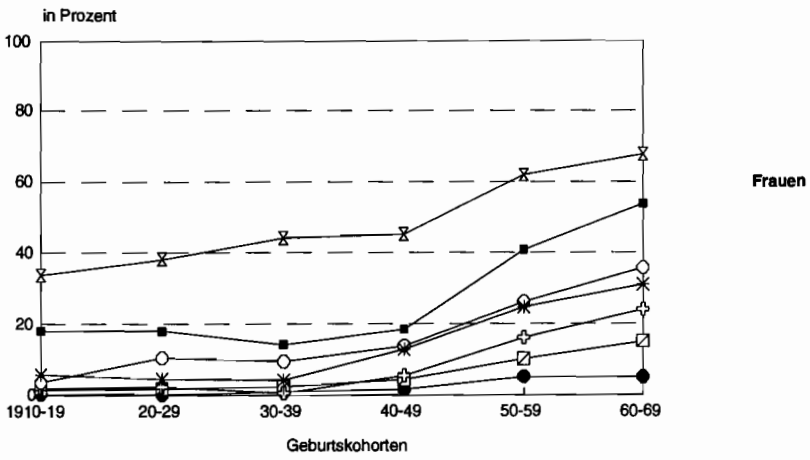
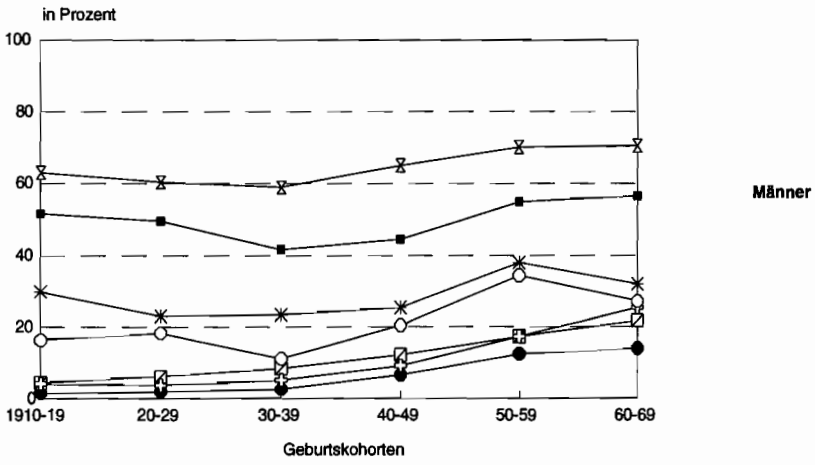


Schaubild A3

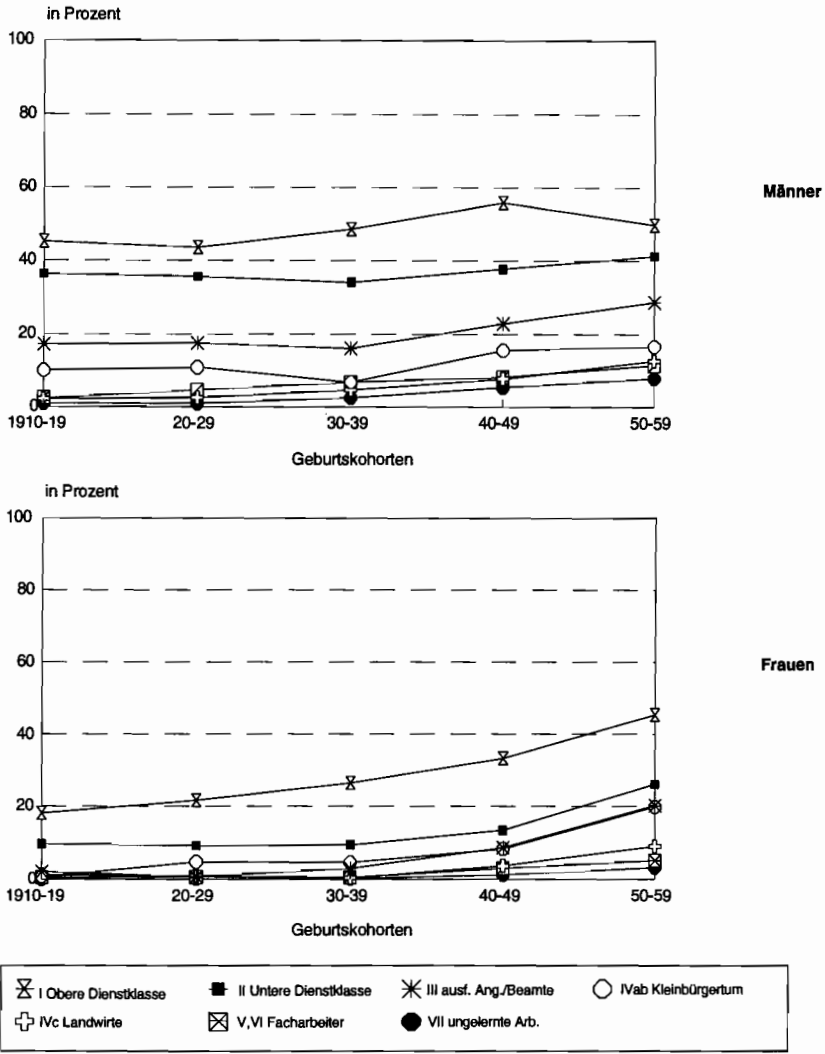


Tabelle A1: Parameter und Teststatistiken ausgewählter logistischer Regressionsmodelle für Bildungsübergänge und Bildungsergebnisse

Modell	T2 Log-Koeff.	T3 Log-Koeff.	T4 Log-Koeff.	E3 Log-Koeff.	E4 Log-Koeff.
Konstante	-5.286	-1.778	.435 n.s.	-4.840	-5.082
S (Frau)	-.529	-1.346	-.960	-1.382	-1.657
E _v (+)	.553	.209	.056	.411	.366
P _v (+)	.010	.006		.008	.009
Koh 30-39	.818 *	-.078 n.s.	.612	-.491 n.s.	-.640 n.s.
Koh 40-49	1.462	-.019 n.s.	.676	.704 n.s.	1.037
Koh 50-59	2.637	.370	-.068 n.s.	1.714	1.706
Koh 60-69	1.081 *	.313		1.831	
Kl. II	.052 n.s.	-.241	-.044 n.s.	-.131 n.s.	-.057 n.s.
Kl. III	-.096 n.s.	-.516	-.129 n.s.	-.425	-.230 n.s.
Kl. IV ab	-.488	-.664	-.765	-.741	-.809
Kl. IVc	-1.773	-.409	-.110 n.s.	-1.904	-1.826
Kl. V,VI	-1.116	-.959	-.431	-1.692	-1.539
Kl. VIIa,b	-2.326	-1.096	-.508	-2.845	-3.025
Kl. IVc 30-39	-.037 n.s.			.178 n.s.	.488 n.s.
Kl. IVc 40-49	.561			.703	.714 *
Kl. IVc 50-59	.604			.947	.949
Kl. IVc 60-69	1.122			1.167	
Kl. V,VI 30-39	.073 n.s.	.544		.629	.592
Kl. V,VI 40-49	.318	.495		.686	.468 *
Kl. V,VI 50-59	.057 n.s.	.246 n.s.		.522	.458 *
Kl. V,VI 60-69	.579	.1534 n.s.		.724	
Kl. VII 30-39	.237 n.s.	.783 n.s.		.838 *	1.272
Kl. VII 40-49	.671	.926		1.209	1.507
Kl. VII 50-59	.807	.587 n.s.		1.294	1.635
Kl. VII 60-69	1.301	-.004 n.s.		1.046	
S (Frau) 30-39	.249 *	-.115 n.s.	-.411 n.s.	.020 n.s.	-.132 n.s.
S (Frau) 40-49	.226	.136 n.s.	.277 n.s.	.266 n.s.	.442
S (Frau) 50-59	.571	.455	.948	.753	1.031
S (Frau) 60-69	1.032	.728		1.113	
B _v 30-39	-.113 *			.029 n.s.	.068 n.s.
B _v 40-49	-.153			-.072 n.s.	-.076 n.s.
B _v 50-59	-.223			-.125	-.129
B _v 60-69	-.054 n.s.			-.139	
S-Kl. IVa,b	.261	.535	.503	.562	.700
Q (SOEP)	.034 n.s.	.161		.113	
Q_40-49	2.723				
Q_Kl VII 30-39		.160 n.s.			
Q_Kl VII 40-49	-.656				
Q_Kl VII 50-59	-.317 n.s.	-.729 n.s.			
Q_Kl VII 60-69		-.637			
Q_E _v 40-49	-.279	-1.465			
Q_S Kl IVab	-.011 n.s.				

Signifikanz: n.s.= $p > .10$ Variablen: S: Geschlecht (0=Mann, 1=Frau)
* = $.05 < p < .10$ B_v: Bildung des Vaters in Jahren

P_v: MPS - Berufsprestige des Vaters
Q: SOEP (1) vs. ALLBUS (0)

Vergleichskategorie: Obere Dienstklasse Kohorte 1910-1929
Koh: Geburtskohorten
Kl: Soziale Herkunftsklassen

Basis: SOEP 1986 & ALLBUS 1980-92 (gewichtet nach Mikrozensus).