

# AUFSTIEGSANGST?

Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang  
im historischen Zeitverlauf

Von Steffen Schindler

Mit einem Kommentar von Walter Müller

Herausgegeben von der Vodafone Stiftung Deutschland



# AUFSTIEGSANGST?

**Eine Studie zur sozialen Ungleichheit im historischen Zeitverlauf**  
von Steffen Schindler

Mit einem Kommentar von Walter Müller

# Kernergebnisse

## Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit im historischen Zeitverlauf

**Umfassende historische Untersuchung zur Wirkung der Bildungsreformen seit den 1960er Jahren // Bildungsexpansion und Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs leisteten nur sehr geringen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit // Hochschulbildung noch immer sozial selektiv // Junge Menschen aus bildungsfernen Schichten kommen vor allem über berufsbildenden Bereich zur Studienberechtigung // Beitrag des klassischen Gymnasiums beim Abbau sozialer Ungleichheit dagegen gering // Immer mehr bildungsferne Jugendliche erhalten über Fachhochschulreife Studienberechtigung, immer weniger ergreifen aber tatsächlich ein Studium // Sinkende Studierquote vor allem bei bildungsfernen Familien**

Die Beteiligung an Hochschulbildung ist in Deutschland im internationalen Vergleich niedrig und zudem sehr stark von der sozialen Herkunft abhängig. Akademikerkinder verfügen heute über eine etwa sechsmal so hohe Chance, ein Studium aufzunehmen wie junge Menschen aus bildungsfernen Elternhäusern. Noch immer sind auch die Zugangswege zum Studium sozial selektiv. So sind die Chancen, die allgemeine Hochschulreife („klassisches“ Abitur) zu erreichen für Schüler aus gebildeten Elternhäusern noch immer etwa siebenmal höher als für Schüler aus bildungsfernen Familien. Der Großteil der Bildungsfernen findet den Weg ins Studium über alternative Wege. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass die in den 1960er Jahren angestoßene Öffnung der Hochschule durch zusätzliche berufsbildende Wege zum Abitur oder die Fachhochschulreife nur in sehr geringem Maße dazu geführt hat, dass mehr Schüler aus bildungsfernen Familien an Hochschulbildung teilnehmen. Zu diesem Ergebnis kommt eine aktuelle, von der Vodafone Stiftung Deutschland vorgestellte Untersuchung mit dem Titel *Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf*. Die Studie ging aus dem Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung hervor und liefert die bisher größte Daten-

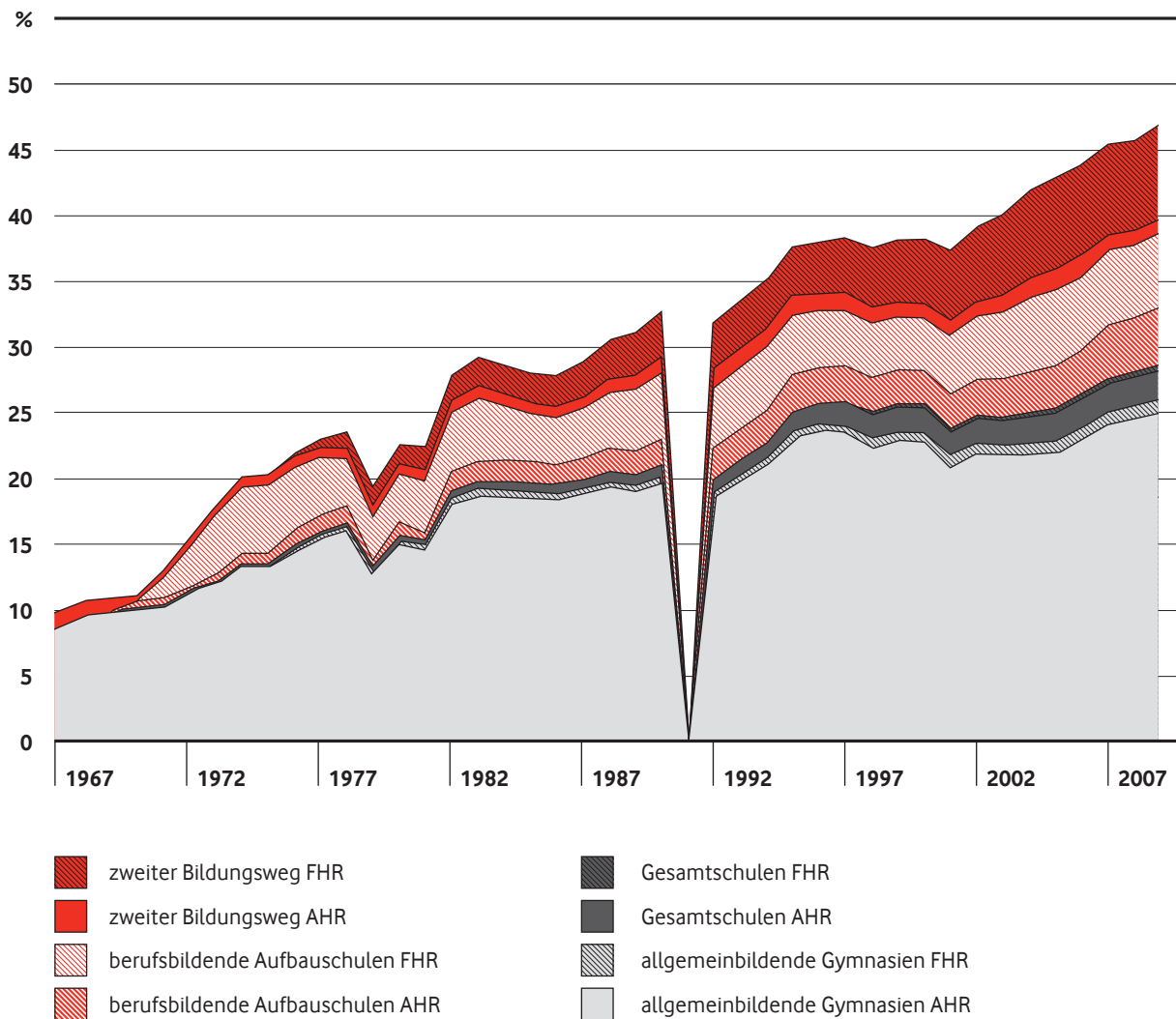
auswertung zum Hochschulzugang in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft seit Beginn der Bildungsexpansion in Deutschland.

Die Öffnungsprozesse, so Autor Steffen Schindler, trugen zwar wesentlich dazu bei, dass heute mehr Schüler aus bildungsfernen Familien eine Studienberechtigung erreichen, allerdings setzt sich diese Entwicklung nicht bis an die Hochschulen fort. Dies ist darauf zurückzuführen, dass zunehmend geringere Anteile dieser Studienberechtigten tatsächlich ein Studium anstreben. Mit anderen Worten: Mehr jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten stünde ein Studium offen, es wird aber nicht aufgenommen. Zugleich wird das Abitur – auch dies zeigt die Studie – in immer mehr Ausbildungsberufen zur Standardvoraussetzung.

### → Großer Beitrag berufsbildender Wege bei der Steigerung der Studienberechtigtenquoten

Der Anteil eines Altersjahrgangs, der eine Hochschulzugangsberechtigung erreicht, hat in den vergangenen Jahrzehnten drastisch zugenommen. Lag dieser Anteil Ende der 1960er-Jahre noch knapp unter zehn Prozent, so verfügt heute annähernd die Hälfte eines Jahrgangs über eine Studienberechtigung (→ **Abbildung 1**). Zu dieser Entwicklung trugen auch wesentlich die Öffnungsprozesse des Bildungssystems bei. Studienberechtigungen werden heute nicht mehr nur an den allgemeinbildenden Gymnasien vergeben, sondern auch an Institutionen des berufsbildenden Bereichs, wie Fachgymnasien, Fachoberschulen, Kollegschulen oder in Kombination mit Berufsausbildungsgängen. Etwa 40 Prozent aller Studienberechtigungen werden heute über das berufliche Bildungssystem oder den zweiten Bildungsweg vergeben, der überwiegende Teil davon in der Form der Fachhochschulreife.

**Abbildung 1: Berufsbildende Schulformen und die Fachhochschulreife trugen wesentlich zum Anstieg der Studienberechtigtenquote bei**



**Absolventen mit Studienberechtigung (in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung)**

Eigene Berechnungen. Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihen 1 und 2, Fortschreibung des Bevölkerungsstands.

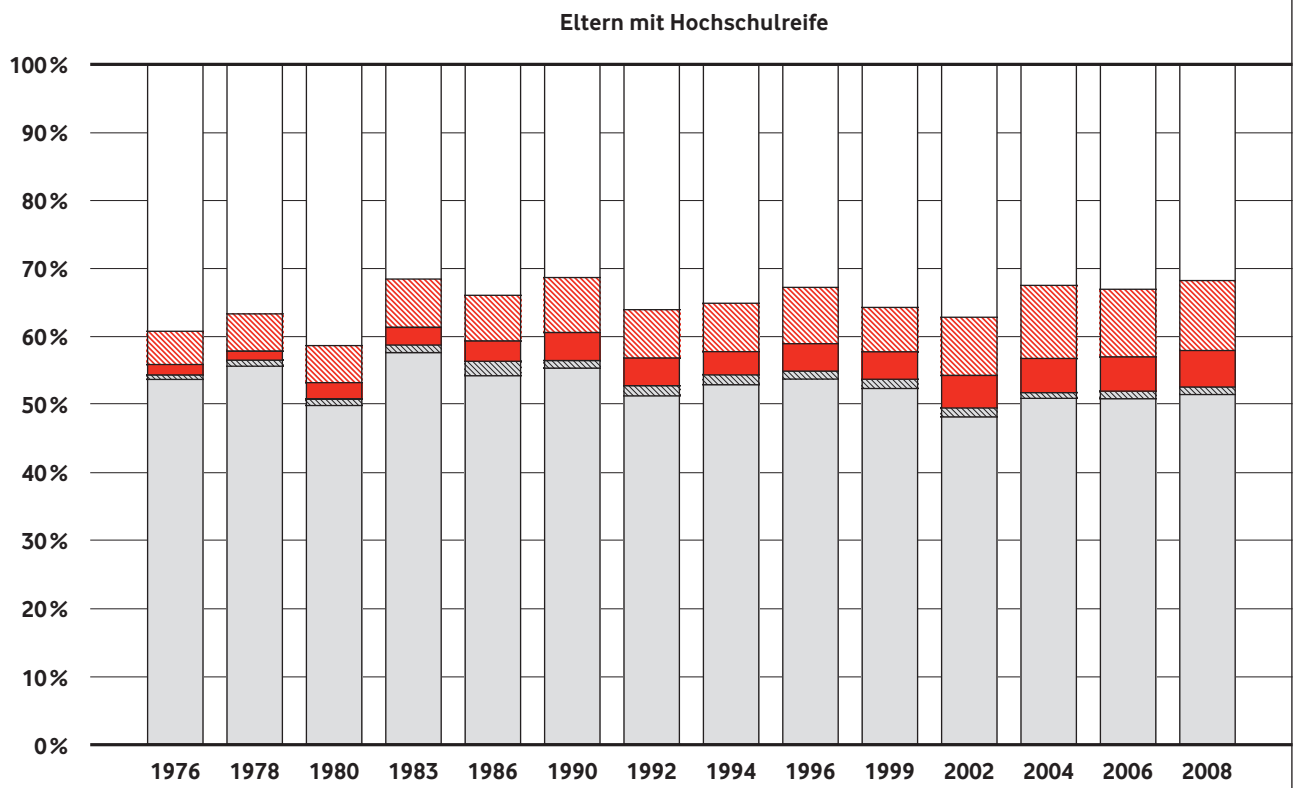
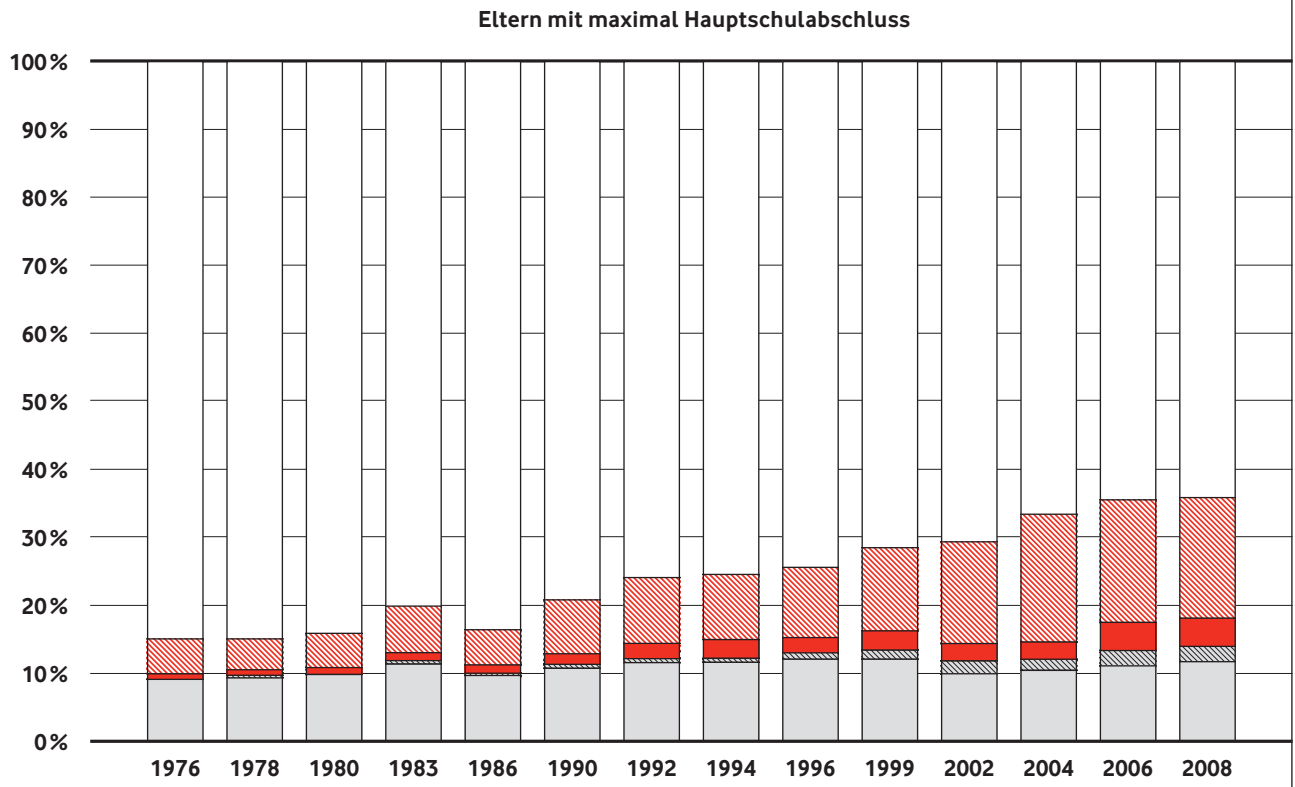
Anmerkungen: bis 1989 früheres Bundesgebiet, ab 1991 inklusive neue Bundesländer. AHR=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

### → Berufsbildende Wege leisten Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten beim Zugang zur Studienberechtigung

Beim Zugang zur Studienberechtigung besteht ein hohes Ausmaß an sozialer Ungleichheit. In den zurückliegenden 30 Jahren sind jedoch die Studienberechtigtenquoten der Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern kontinuierlich angestiegen. Verfügten Mitte der 1970er-Jahre lediglich 15 Prozent der Schüler aus bildungsfernen Familien über eine Studienberechtigung, sind es heute etwa 35 Prozent. Im Vergleich dazu schwanken die Quoten der Schüler, deren Eltern selbst über eine Hochschulreife verfügen, im gleichen Zeitraum zwischen 60 und 70 Pro-

zent (→ **Abbildung 2**). Trotz Aufholprozess der bildungsfernen Gruppen besteht also auch heute noch immer eine große Ungleichheit beim Erreichen der Studienberechtigung. Die Zuwächse, die für die bildungsfernen Gruppen zu verzeichnen sind, ergeben sich vorwiegend über die berufsbildenden Wege zur Hochschulreife. Über die Hälfte der Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien erwirbt die Studienberechtigung an einer berufsbildenden Institution. In den allermeisten Fällen geschieht dies in der Form der Fachhochschulreife. Damit leisteten die Öffnungsprozesse im berufsbildenden Bereich sowie die Einführung der Fachhochschulreife einen entscheidenden Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten beim Zugang zur Studienberechtigung.

**Abbildung 2: Der Aufholprozess bildungsferner Gruppen beim Erreichen der Studienberechtigung vollzog sich vorrangig im berufsbildenden Bereich und über die Fachhochschulreife**



allgemeinbildende FHR    
  berufsbildende FHR    
  keine HZB  
 allgemeinbildende AHR    
  berufsbildende AHR

Eigene Berechnungen. Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihen 1 und 2, Fortschreibung des Bevölkerungsstands. Mikrozensus 1976-2008, HIS-Studienberechtigtenbefragungen 1976-2008. Anmerkungen: nur alte Bundesländer. HZB=Hochschulzugangsberechtigung, AHR=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

### → Sozialer Türöffner nicht das Gymnasium. Der Abbau der Ungleichheiten beim Zugang zur allgemeinen Hochschulreife fällt geringer aus

Der Abbau sozialer Ungleichheiten beim Zugang zur Studienberechtigung ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass zunehmend mehr Schüler aus bildungsfernen Familien eine Fachhochschulreife erwerben. Die Quoten der allgemeinen Hochschulreife steigen hingegen nur geringfügig an (von zehn Prozent im Jahr 1976 auf 17 Prozent im Jahr 2008). Betrachtet man nur den Zugang zur allgemeinen Hochschulreife („klassisches“ Abitur), lässt sich ebenfalls eine leichte Abnahme der Ungleichheit beobachten. Diese fällt aber marginal aus im Vergleich zur Abnahme der Ungleichheit, die man insgesamt (unter Einbezug der Fachhochschulreife) beobachtet. Der Beitrag des klassischen Gymnasiums zum Abbau sozialer Ungleichheit ist somit eher gering.

### → Bildungsferne Schüler scheuen Aufnahme des Studiums. Studierquote von Studienberechtigten mit Fachhochschulreife sinkt

Die Studierquote bezeichnet den Anteil unter den Studienberechtigten, der tatsächlich ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule aufnimmt. Unter den Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife weist die Studierquote im Zeitverlauf einen recht stabilen Trend auf. Die Quoten schwanken seit den 1970er-Jahren leicht um die 90 Prozent. Die Studierquoten der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife liegen hingegen wesentlich niedriger und weisen zudem einen rückläufigen Trend auf. Während sie Ende der 1970er-Jahre noch bei etwa 70 Prozent lagen, sind sie inzwischen auf 50 Prozent gesunken (→ **Abbildung 4b**). Die Hälfte der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife, die zu einem großen Teil aus bildungsfernen Familien stammen, verzichtet heute also auf ein Studium.

### → Soziale Ungleichheit beim Übergang von der Hochschulreife zum Studium steigt

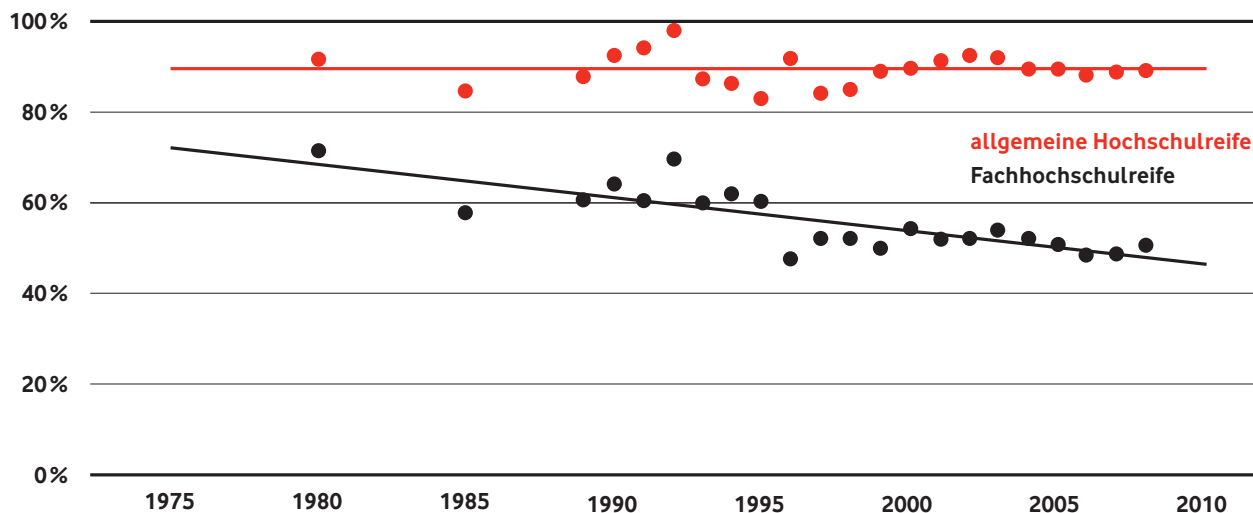
Anhand der Studienberechtigtenbefragungen des Hochschul-Information-Systems (HIS) kann gezeigt werden, dass die soziale Selektivität in den Studierquoten im Zeitverlauf ansteigt. Dies ist in erster Linie darauf

zurückzuführen, dass die Studierbereitschaft unter den Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern immer mehr abnimmt. Während Mitte der 1970er-Jahre noch etwa 80 Prozent dieser Studienberechtigten ein Studium anstrebten, sind dies 30 Jahre später nur noch 50 Prozent. Bei Schülern aus Elternhäusern, die über einen Hochschulabschluss verfügen, nimmt die Studierbereitschaft im gleichen Zeitraum lediglich von 90 auf knapp 80 Prozent ab (→ **Abbildung 5**). In der Studie werden für die rückläufigen Studierquoten bildungsferner Gruppen zwei Gründe genannt. Zum einen wurde durch den allgemein erleichterten Zugang zur Hochschulreife die Entscheidung zwischen Studium und Berufsausbildung zunehmend auf den Zeitpunkt nach der Hochschulreife verschoben. Effekte der sozialen Herkunft zeigen sich dann verstärkt bei dem Bildungsübergang nach dem Erwerb der Hochschulreife, da Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern häufiger den Berufsausbildungen zuneigen, während ein Studienwunsch bei den Schülern aus gebildeten Elternhäusern die Norm ist. Die Bildungsforschung hat gezeigt, dass Menschen aus bildungsfernen Milieus eher zu konservativen Bildungsentscheidungen neigen und aus ihrer Sicht riskantere Bildungsinvestitionen scheuen. Zum anderen hat sich die Hochschulreife zunehmend zur faktischen Zugangsvoraussetzung für viele Ausbildungsberufe entwickelt. Daher streben viele Schüler aus bildungsfernen Familien die Hochschulreife vermehrt deshalb an, um die Erfordernisse für den Zugang zu den Berufsausbildungen zu sichern. Im Resultat enthält die Gruppe der Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern zunehmend größere Anteile an Schülern, die keine Studienabsicht hegen.

### → „Alte neue Ungleichheit“: Öffnungsprozesse tragen zu ansteigenden Ungleichheiten in den Studierquoten bei

Studienberechtigte aus bildungsfernen Elternhäusern weisen unabhängig davon, wo und in welcher Form sie die Studienberechtigung erworben haben, stets niedrigere Übergangsquoten ins Studium auf als ihre Mitschüler aus gebildeten Elternhäusern. Eine seit den 1970er-Jahren ausgeprägte Abnahme der Studierquoten zeigt sich jedoch lediglich für Schüler aus bildungsfernen Familien an den berufsbildenden Schulen (von knapp 80 Prozent in den 1970er-Jahren auf heute etwa 40 Prozent). Für Schüler aus gebildeten Familien zeigt sich an berufsbildenden Schulen

**Abbildung 4b: Die Studierquoten sind lediglich bei den Studienberechtigten mit Fachhochschulreife rückläufig**



Eigene Berechnungen. Quelle: BMBF Grund- und Strukturdaten.

hingegen ein nur leicht rückläufiger Trend der Studierquoten (→ **Tabelle 1**). Daher nehmen die sozialen Selektivitäten des Übergangs in die Hochschulbildung innerhalb der berufsbildenden Schulformen zu. Am allgemeinbildenden Gymnasium ist hingegen weder eine starke Abnahme der Studierquoten noch eine Zunahme sozialer Selektivitäten in den Studierquoten zu beobachten. Da die Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern ihre Studienberechtigung zunehmend in Form der Fachhochschulreife an den berufsbildenden Institutionen erwerben, tragen die Öffnungsprozesse also zu den insgesamt ansteigenden Ungleichheiten in den Studierquoten bei.

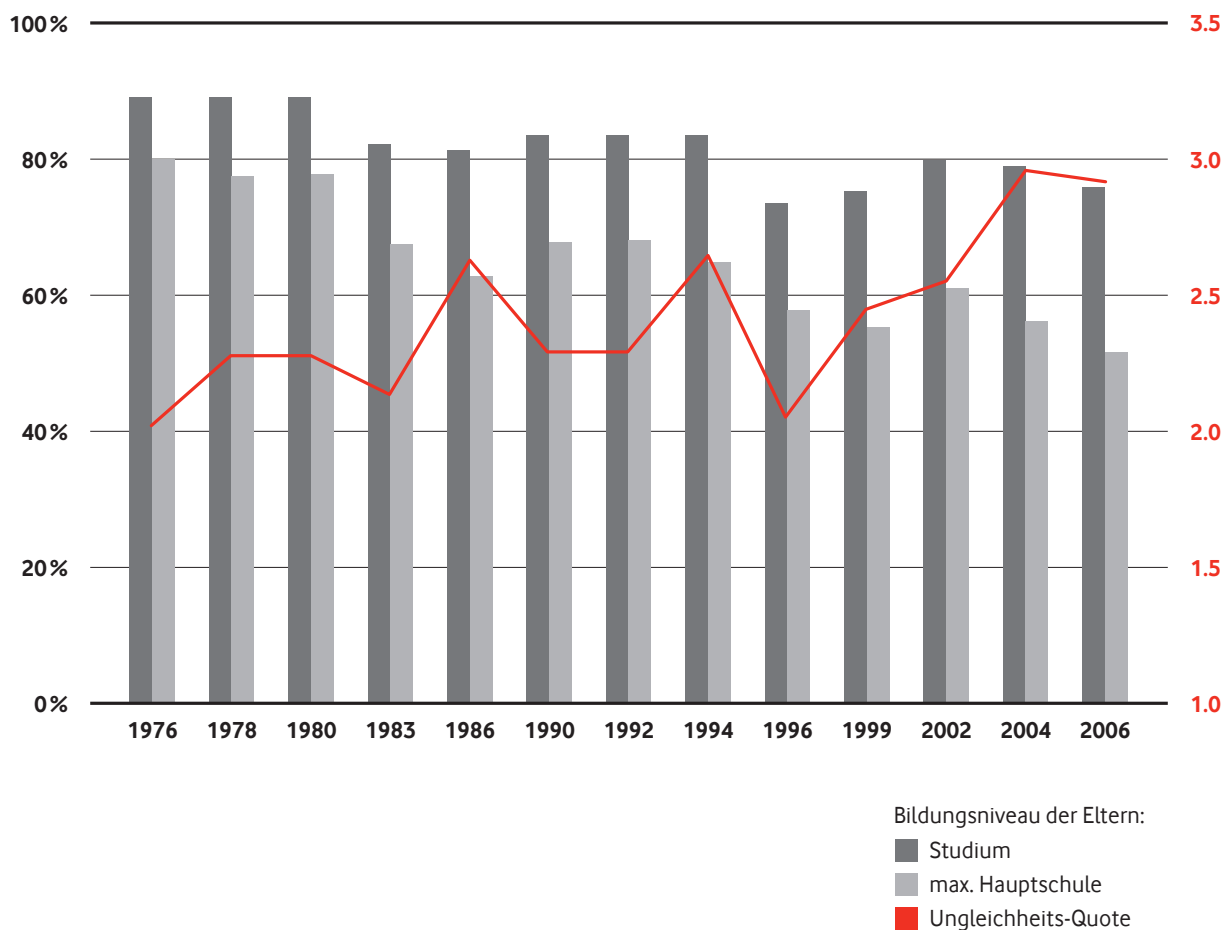
**→ Geringe Effekte der Öffnungsprozesse auf die Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung**

Die Öffnungsprozesse haben dazu beigetragen, dass die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulreife abgebaut und beim Übergang von der Studienberechtigung ins Studium verstärkt wurde. Anhand von Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) kann gezeigt werden, dass die Kombination der beiden gegenläufigen Entwicklungen zu einem leichten Abbau der sozialen Ungleichheiten beim Zugang zur Hochschulbildung beigetragen hat. Der Ungleichheitsabbau beim Zugang zur Hochschulreife wiegt also stärker als der Ungleichheitsaufbau beim Bildungsübergang nach der Hochschulreife. Durch die Öff-

nungsprozesse wird jedoch nur ein sehr geringer Beitrag zur Reduktion der Ungleichheit beim Hochschulzugang geleistet. Die Studie führt dies darauf zurück, dass die Öffnungsprozesse lediglich Korrekturmöglichkeiten bereits getroffener Bildungsentscheidungen anbieten. Berufsbildende Wege zur Hochschulreife setzen frühestens in Form von Aufbauschulformen an, die an die Mittlere Reife anschließen. Zu diesem Zeitpunkt sind viele Ausbildungs- und Lebenspläne schon geschmiedet. Entsprechend kann in der Studie gezeigt werden, dass der Hauptgrund für die sozialen Ungleichheiten beim Zugang zur Hochschulbildung darin besteht, dass Schüler aus bildungsfernen Familien zu selten den Versuch unternehmen, mit dem Erwerb der Hochschulreife die erste Hürde auf dem Weg zur Hochschulbildung zu nehmen. Nachhaltige Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ungleichheiten müssten aus diesem Grund vornehmlich zu früheren Zeitpunkten in der Bildungslaufbahn ansetzen. Aber auch ermutigende Beratung und Informationsvermittlung zur Studienplanung und -finanzierung, die sich an bildungsferne Schulabgänger richtet, könnten der sinkenden Studierquote entgegen wirken.



**Abbildung 5: Die soziale Ungleichheit im Übergang von der Hochschulreife zum Studium steigt im Zeitverlauf an, da die Studierquoten der bildungsfernen Gruppen rückläufig sind**



Eigene Berechnungen. Quelle: HIS Studienberechtigtenbefragungen 1976-2006.

**Tabelle 1: Rückläufige Studierquoten der bildungsfernen Gruppen zeigen sich an den berufsbildenden Schulen, nicht aber am allgemeinbildenden Gymnasium**

Soziale Herkunft		1976–1978	1983	1992–1996	2002–2006
<b>Berufliche Schule</b> (allgemeine Hochschulreife)	Dienstklasse mit Studium	84	71	78	74
	Arbeiterklasse mit Hauptschulabschluss	78	62	62	46
<b>Berufliche Schule</b> (FH-Reife)	Dienstklasse mit Studium	82	68	67	72
	Arbeiterklasse mit Hauptschulabschluss	78	50	50	40
<b>Gymnasium</b>	Dienstklasse mit Studium	91	86	87	88
	Arbeiterklasse mit Hauptschulabschluss	77	62	67	73

Eigene Berechnungen. Quelle: HIS Studienberechtigtenbefragungen.

# Aufstiegsangst?

## Eine Studie zur sozialen Ungleichheit im historischen Zeitverlauf

von Steffen Schindler

### Einleitung

Bildung ist in unserer Gesellschaft der Schlüssel zu Lebenschancen. Das Bildungsniveau entscheidet in den allermeisten Fällen darüber, wem sich die Türen zu den privilegierten Positionen im gesellschaftlichen Statusgefüge öffnen und wem sie verschlossen bleiben. Damit kommt der Bildung zugleich eine gewichtige Rolle im Prozess der sozialen Mobilität zu, also bei der Frage, inwieweit in einer Gesellschaft die Statuspositionen unabhängig vom jeweiligen Status der Eltern vergeben werden. Denn nur wenn der Zugang zu Bildung prinzipiell unabhängig vom Elternhaus erfolgt, kann auch soziale Mobilität verwirklicht werden.

Dass in Deutschland aber ein ausgesprochen starker Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem erreichten Bildungsniveau besteht, wissen wir mittlerweile aus zahlreichen Studien. Entsprechend ist auch das Ausmaß an sozialer Mobilität im internationalen Vergleich relativ gering.<sup>1</sup> Dieser Befund steht nicht im Einklang mit dem Ideal der *Meritokratie*, das gewissermaßen als eines der Grundprinzipien moderner, demokratisch verfasster Gesellschaften gilt. Das meritokratische Prinzip beschreibt die Idee, dass allein Fleiß, Leistung und Talent – und eben nicht das Elternhaus – darüber entscheiden, wer Zugang zu den privilegierten gesellschaftlichen Positionen erhält. Aus diesem Anspruch wird die Verwirklichung von Chancengleichheit zu einem zentralen Thema der politischen Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Bildungssystemen.

Diese Studie widmet sich der Frage, inwieweit es durch die bildungspolitischen Maßnahmen der zurückliegenden Jahrzehnte gelungen ist, den Zugang zu Hochschulbildung zu öffnen und weniger sozial selektiv zu gestalten. Das deutsche Bildungssystem befindet sich derzeit durch Umstrukturierungsmaßnahmen in den Sekundarstufen vieler Bundesländer sowie durch die Bologna-Reformen innerhalb des Hochschulsystems in einer Phase der Neuausrichtung, von der man sich auch Auswirkungen auf die soziale Selektivität beim Zugang zu höherer Bildung erhofft.

Unabhängig von diesen aktuellen Entwicklungen vollzog sich jedoch schon seit den 1960er-Jahren ein kontinuierlicher Prozess der Öffnung der Sekundarschulbildung, der ursprünglich ebenfalls von der Intention geleitet wurde, mehr Schüler in die Hochschulbildung zu führen. Im Folgenden soll ein Resümee gezogen werden, inwieweit dieser Prozess erfolgreich war, tatsächlich mehr Schüler aus den traditionell beim Bildungserwerb benachteiligten sozialen Gruppen an die Universitäten und Hochschulen zu befördern. Aus den Schlussfolgerungen ergeben sich auch Anstöße für die Auseinandersetzung mit den aktuellen Reformen im Bildungssystem.

### Warum ist die Teilnahme an Bildung sozial selektiv?

Man kann davon ausgehen, dass das deutsche Bildungssystem heutzutage in einer Weise gestaltet ist, dass der Zugang auch zu den höchsten Bereichen der Bildung prinzipiell jedem Bürger offen steht: Werden entsprechende Leistungsanforderungen erfüllt, wird niemandem aufgrund seiner sozialen Herkunft der Zugang zu bestimmten Bildungsgängen verwehrt. Dass gleichwohl noch immer sehr hartnäckige Muster sozialer Ungleichheit beim Bildungserwerb vorherrschen, verdeutlicht, dass eine rein formale Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung nicht gleichzusetzen ist mit der tatsächlichen Inanspruchnahme der bestehenden Möglichkeiten. Dass das erreichte Bildungsniveau noch immer stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt, kann man darauf zurückführen, dass Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft mit ungleichen Voraussetzungen in das formal offene Bildungssystem eintreten.

In der Forschung zur Bildungsungleichheit hat sich eingebürgert, diese ungleichen Voraussetzungen in zwei Komponenten aufzuteilen. Die erste Komponente bezieht sich auf Unterschiede in den Schulleistungen. Hier ist zu

beobachten, dass es Schülern aus Elternhäusern, die selbst ein hohes Bildungsniveau besitzen, viel eher gelingt gute Schulleistungen zu erbringen als Schülern aus den sogenannten bildungsfernen Elternhäusern. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Schüler aus gebildeten Familien über einen gewissen Wettbewerbsvorteil verfügen, da ihre Eltern in der Lage sind, schulrelevante Bildungsinhalte schon im Alltag auch abseits des Schulunterrichts zu vermitteln sowie in der Regel auch kulturelle Praktiken pflegen, die sich mit den Bildungsidealen der Schule decken. Der französische Soziologe Raymond Boudon hat dies als den *primären* Effekt der sozialen Herkunft bezeichnet.<sup>2</sup>

Die zweite Komponente bezieht sich auf das unterschiedliche Verhalten bei Entscheidungen über die angestrebte Bildungskarriere. Auch wenn man Schüler mit vergleichbaren Schulleistungen betrachtet, lässt sich beobachten, dass Schüler aus gebildeten oder sozioökonomisch besser gestellten Elternhäusern in der Regel eher die höheren Bildungswege einschlagen und Schüler aus bildungsfernen Familien häufig auch bei sehr guten Schulleistungen auf eine entsprechende Bildungskarriere verzichten. Boudon bezeichnet dies als den *sekundären* Effekt der sozialen Herkunft. Zum Verständnis des sekundären Effekts ist es hilfreich, sich die Bildungsentscheidung als das Resultat eines Abwägungsprozesses vorzustellen. Dabei gilt: Je jünger die Schüler sind, desto eher treffen die Eltern die Abwägung und Entscheidung. Der direkte Einfluss des Elternhauses ist also umso schwächer, je höher das Bildungsniveau ist, auf dem Entscheidungen getroffen werden müssen. Für die Abwägung zwischen Bildungsalternativen spielen drei grundlegende Faktoren eine Rolle, die sich mit folgenden Leitfragen beschreiben lassen: Wie wichtig ist mir das, was mit dem entsprechenden Bildungsgang erreicht werden kann? Wie schwer wiegen für mich die Kosten und Anstrengungen, die ich zum Erreichen des entsprechenden Bildungsabschlusses aufbringen muss? Wie wahrscheinlich ist es, dass ich/mein Kind den Bildungsgang mit meinen/seinen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfolgreich abschließe/abschließt? Soziale Unterschiede in den Bildungsentscheidungen entstehen dann dadurch, dass die Antworten auf diese Fragen je nach sozialer Herkunft unterschiedlich ausfallen. Gebildete oder sozioökonomisch besser gestellte Familien messen in der Regel dem Erreichen hoher Bildungsabschlüsse einen höheren Wert bei als dies bildungsferne Familien tun. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Vermeidung von sozialem Abstieg ein wichtigeres Motiv bei Bildungs-

entscheidungen ist als das Streben nach sozialem Aufstieg (Statuserhaltungsmotiv). Andererseits sind höhere und somit lange Bildungskarrieren natürlich mit einem gewissen Kostenaufwand verbunden, der für bildungsferne Familien schwerer ins Gewicht fällt, weshalb sie zu eher konservativen und weniger riskanten Bildungsentscheidungen tendieren. Ebenso wird argumentiert, dass auch kulturelle Aspekte, wie die fehlende Vertrautheit mit höherer Bildung, größere Anstrengungen für Schüler aus bildungsfernen Familien erfordern. Schließlich trauen sich Schüler aus bildungsfernen Familien, auch wenn sie aufgrund ihrer Schulleistung dazu in der Lage wären, oftmals die anspruchsvollen Bildungsgänge nicht zu, weil in der Familie schlicht noch keine Erfahrungen mit höherer Bildung vorliegen und Unsicherheiten bestehen, ob diese Bildungswege tatsächlich bewältigt werden können.

Die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten stellt eine hilfreiche Abgrenzung der zwei wesentlichen Mechanismen im Entstehungsprozess sozialer Bildungsungleichheit dar und zeigt zugleich zwei unterschiedliche Ansatzpunkte für eventuelle Interventionsmaßnahmen auf. Der erste Ansatzpunkt bezieht sich auf die Art und Weise der Vermittlung von Bildungsinhalten, der zweite Ansatzpunkt bezieht sich auf die Gestaltung der Anreizstrukturen zur Teilnahme an Bildung.

### Bildungsungleichheit als politische Herausforderung

Inwieweit die beobachtbare Bildungsungleichheit Anlass zu Interventionen gibt, ist letztendlich eine gesellschaftspolitische Frage. Sie motiviert sich jedoch aus zweierlei Erwägungen. Zum einen betrifft dies den Aspekt der *Verteilungsgerechtigkeit*, nämlich die Frage inwieweit das Bildungssystem dem Anspruch des Meritokratieprinzips tatsächlich gerecht wird. Genügt ein rein formales Verständnis der Chancengleichheit um jedem fleißigen und talentierten Schüler den Zugang zu den privilegierten Positionen im Gesellschaftsgefüge zu ermöglichen oder muss auf ungleiche Startvoraussetzungen aktiv ein-

<sup>1</sup> Vgl. Hierzu etwa: Pollak, Reinhard: Soziale Mobilität in Deutschland, Expertise hrsg. von der Vodafone Stiftung Deutschland, 2012.

<sup>2</sup> Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

gewirkt werden? Zum anderen betrifft dies den Aspekt *volkswirtschaftlicher Effizienz* bei der Zuweisung gesellschaftlicher Positionen. Wird das Meritokratieprinzip so umgesetzt, dass fähige und begabte Personen nicht nur in die gesellschaftlichen Schlüsselpositionen gelangen können, sondern auch tatsächlich dort ankommen oder gehen viele talentierte Schüler auf dem Weg durch das Bildungssystem verloren? Verwirklichte Meritokratie bedeutet also auch, dass das Begabungspotential der Bevölkerung tatsächlich optimal ausgeschöpft wird.

Beide Erwägungen haben bereits eine lange Tradition in der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um die Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik. Autoren wie Edding, Picht oder Dahrendorf haben diese Debatte in den 1960er-Jahren maßgeblich befruchtet und in das Zentrum der Bildungspolitik gerückt.<sup>3</sup> Während bei Edding und Picht vor allem volkswirtschaftliche Gesichtspunkte im Vordergrund standen und sie die gesteigerte Bildungsbeteiligung der traditionell bildungsfernen Gruppen als Aktivierung ungenutzter Begabungspotentiale verstanden, leitete Dahrendorf sein Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik aus einem Verständnis ab, das der Bildung als Bürgerrecht einen eigenständigen Wert beimaß. Trotz dieser unterschiedlichen Vorstellungen mündeten aber beide Argumentationslinien in die Forderung nach einer Ausweitung der Bildungsangebote und der Öffnung der höheren Bildungssysteme.

## **Öffnungsprozesse im Bildungssystem seit den 1960er-Jahren**

In der Folge der 1960er-Jahre wurden einige weitreichende Reformen des Bildungssystems auf den Weg gebracht, die das Ziel hatten, mehr Schüler an die Hochschulen zu führen. Obwohl diese Reformen zu einigen grundlegenden Veränderungen des deutschen Sekundarschulsystems geführt haben, fanden sie erst in den vergangenen Jahren Beachtung in der Bildungsforschung.<sup>4</sup> Dies mag zum einen daran liegen, dass das charakteristischste Merkmal des deutschen Bildungssystems, die Dreigliedrigkeit des Sekundarschulsystems, lange Zeit unangetastet blieb und erst durch die aktuellen Reformen der letzten Jahre aufgeweicht wurde. Zum anderen haben sich die Veränderungen in einem vergleichsweise langsamen Prozess eingestellt, dessen Auswirkungen man erst mit vielen Jahren Abstand zu den eigentlichen Reformen wahr-

nimmt. Fasst man die wesentlichen Entwicklungen dieses Veränderungsprozesses zusammen, so lassen sich diese mit drei Schlagworten beschreiben, die nachfolgend näher erläutert werden sollen:

- **Ausbau sequenzieller Elemente des Bildungssystems**
- **Einbezug des berufsbildenden Systems in die Vergabe der Hochschulreife**
- **Einführung der Fachhochschulen und der Fachhochschulreife**

### **Ausbau sequenzieller Elemente des Bildungssystems**

Unter einem sequenziellen Bildungssystem versteht man eigentlich ein Bildungssystem, wie man es zum Beispiel aus den Vereinigten Staaten kennt: Es gibt keine parallelen Schulformen, sondern höhere Bildungsniveaus werden durch den Besuch sukzessiv aufeinander aufbauender Schulen erreicht. In Deutschland hat sich dieses Modell nicht durchgesetzt. Obwohl der Deutsche Bildungsrat Anfang der 1970er-Jahre eine entsprechende Empfehlung<sup>5</sup> aussprach, wurde am dreigliedrigen System festgehalten. Dennoch wurden auch im deutschen Bildungssystem mehr sequenzielle Elemente etabliert, um die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Abschlussarten zu erhöhen. Gemeint sind damit in erster Linie sogenannte Aufbauschulformen. Beispielsweise ist es möglich, nach Erwerb der Mittleren Reife durch den Besuch eines Aufbaugymnasiums oder Kollegs die Hochschulreife nachzuholen. Des Weiteren wurden auch die Möglichkeiten des zweiten Bildungsweges in den zurückliegenden Jahrzehnten zunehmend erweitert.

### **Einbezug des berufsbildenden Systems in die Vergabe der Hochschulreife**

In engem Zusammenhang mit der Erweiterung sequenzieller Elemente des Bildungssystems steht der Einbezug des berufsbildenden Systems bei der Vergabe der Hochschulzugangsberechtigungen. Die vormalig strikte Trennung praktisch-berufsbildender und allgemeinbildend-akademischer Institutionen wurde zunehmend gelockert. Beispielsweise wurden viele Aufbauschulformen in der Form beruflicher Gymnasien eingerichtet, die einen bestimmten berufsfachlichen Schwerpunktbereich betonen. Ausgeweitet wurden auch sogenannte doppelt qualifizierende Bildungsgänge, in denen die Hochschulreife zusätzlich zu einer Berufsausbildung erworben werden kann.

### Einführung der Fachhochschulen und der Fachhochschulreife

Die wohl sichtbarste Neuerung ergab sich aus der Neustrukturierung des Hochschulbereichs mit der Einrichtung der *Fachhochschulen*. Die Fachhochschulen wurden Anfang der 1970er-Jahre als Nachfolgeinstitutionen von Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen, aber auch durch zahlreiche Neugründungen errichtet. Mit der *Fachhochschulreife* wurde ein entsprechendes neues Zugangszertifikat geschaffen. Zugleich wurden mit den *Fachoberschulen* spezielle berufsbildende Aufbauschulformen eingerichtet, die Absolventen mit mittlerer Reife direkt zur Fachhochschulreife und mittelbar an die Fachhochschulen führen sollte. Obwohl in der Bildungsforschung kaum beachtet, stellte dieser Reformschritt ein grundlegendes Novum dar und leistete einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Ausweitung der Bildungsbeteiligung auf dem Tertiärniveau.

### Der Weg an die Hochschulen: Eine Reise in zwei Etappen

Um nun die Auswirkungen der beschriebenen Öffnungsprozesse auf die Beteiligung an Hochschulbildung möglichst anhand der wesentlichen Mechanismen analysieren zu können, empfiehlt sich eine Betrachtung in zwei Schritten. Da in Deutschland der Hochschulzugang an die formale Voraussetzung der Hochschulzugangsberechtigung gebunden ist, sollte man in einem ersten Schritt die Auswirkungen der Öffnungsprozesse auf Veränderungen in den Studienberechtigtenquoten betrachten. In einem zweiten Schritt stehen dann die Veränderungen im Übergang von der Hochschulzugangsberechtigung ins Studium im Blickpunkt.

### Erste Etappe: Der Weg zur Studienberechtigung

#### Auswirkungen der Öffnungsprozesse auf die Studienberechtigtenquoten

In **Abbildung 1** ist die Entwicklung der Studienberechtigtenquoten getrennt nach Typen der Hochschulzugangsberechtigung dargestellt. Die Werte bis 1989 beziehen sich auf das frühere Bundesgebiet, die Werte ab 1991 schließen auch die neuen Bundesländer mit ein.<sup>6</sup> Wie in der Abbildung zu sehen ist, steigt die Studienberechtigtenquote seit Ende der 1960er-Jahre von knapp zehn auf fast 50 Prozent in den aktuellsten Jahrgängen. **Innerhalb von 40 Jahren hat sich also die Quote der Studienberechtigten annähernd verfünffacht. Dies ist eine bemerkenswerte Entwicklung, die zeigt, wie sich ein vormals sehr exklusives Bildungszertifikat zu einem Massenzertifikat gewandelt hat: Fast die Hälfte eines Jahrgangs hat heute die formale Voraussetzung, ein Studium aufzunehmen.**

In der Darstellung wird aber auch deutlich, dass die alternativen Wege zur Hochschulreife eine zunehmend bedeutendere Rolle einnehmen. In der jüngsten Kohorte wurde fast die Hälfte der Studienberechtigungen nicht in der traditionellen Form der allgemeinen Hochschulreife an einem allgemeinbildenden Gymnasium erworben. Durch die rot hinterlegten Bereiche ist ersichtlich, dass berufsbildende Bildungsgänge oder Bildungsgänge des sogenannten zweiten Bildungsweges, die sich an Absolventen von Berufsausbildungen oder Berufstätige richten, eine immer stärkere Bedeutung bei der Vergabe von Studienberechtigungen einnehmen. Die schraffierten Bereiche in der Abbildung zeigen, dass ein Großteil der zunehmenden Bedeutung alternativer Wege zur Studienberechtigung auf eine Zunahme des Erwerbs der Fachhochschulreife zurückgeführt werden kann. Dabei wird die Fachhochschulreife hauptsächlich im berufsbildenden Bildungssektor und/oder an Institutionen des zweiten Bil-

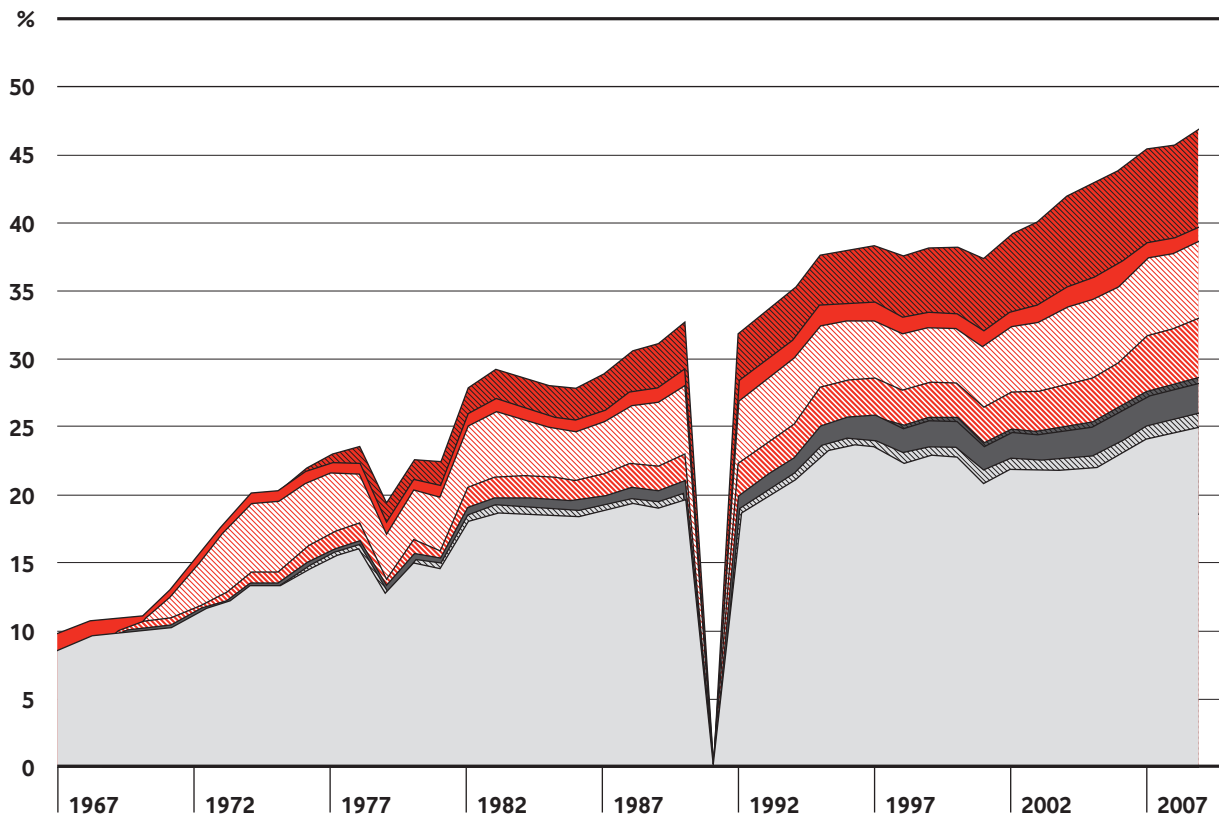
<sup>3</sup> Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Christian Wegner Verlag. Edding, Friedrich (1963): *Ökonomie des Bildungswesens: Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition* Freiburg i. Br.: Rombach. Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Olten, Freiburg i. Br.: Walter.

<sup>4</sup> Die erste systematische Auseinandersetzung mit diesen Öffnungsprozessen fand mit der vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Baden-Württemberg durchgeführten TOSCA-Studie statt. Siehe auch: [www.tosca.mpg.de](http://www.tosca.mpg.de).

<sup>5</sup> Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn.

<sup>6</sup> Die Quoten werden ermittelt, indem die Absolventen als Anteil der durchschnittlichen Jahrgangsgröße der sogenannten gleichaltrigen Wohnbevölkerung der 18-22-Jährigen errechnet werden. Die dargestellten Quoten unterscheiden sich leicht von den Veröffentlichungen der offiziellen Bildungsberichterstattung, da die Ermittlung der Jahrgangsgröße der 18-22-Jährigen zum Zeitpunkt erfolgt, als diese Gruppe im Alter von 14-18 Jahren war. Dies soll verhindern, dass die Quote von Immigranten verfälscht wird, die in einem nicht mehr schulpflichtigen Alter ins Bundesgebiet zugezogen sind. Im Effekt führt dies zu geringfügig höheren Quoten.

**Abbildung 1: Berufsbildende Schulformen und die Fachhochschulreife trugen wesentlich zum Anstieg der Studienberechtigtenquote bei**



- |  |   |
|--|---|
|  zweiter Bildungsweg FHR          |  Gesamtschulen FHR               |
|  zweiter Bildungsweg AHR          |  Gesamtschulen AHR               |
|  berufsbildende Aufbauschulen FHR |  allgemeinbildende Gymnasien FHR |
|  berufsbildende Aufbauschulen AHR |  allgemeinbildende Gymnasien AHR |

**Absolventen mit Studienberechtigung (in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung)**

Eigene Berechnungen. Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihen 1 und 2, Fortschreibung des Bevölkerungsstands.

Anmerkungen: bis 1989 früheres Bundesgebiet, ab 1991 inklusive neue Bundesländer. AHR=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

dungsweges vergeben. Die Gesamtschulen (hier inkl. Waldorfschulen) spielen in der gesamtdeutschen Betrachtung eine vergleichsweise geringe Rolle, wenngleich sie aber in einzelnen Bundesländern bei der Vergabe der Hochschulreife durchaus stärker vertreten sind.

### Auswirkungen der Öffnungsprozesse auf die soziale Ungleichheit beim Erwerb der Studienberechtigung

Aus den dargestellten Entwicklungen lässt sich also schließen, dass die Erweiterung der alternativen Wege zur Hochschulreife, insbesondere die Einbindung des berufsbildenden Sektors und die Einführung der Fachhochschulreife, wesentlich dazu beigetragen hat, dass die Gruppe der Studienberechtigten in nahezu rasanter Weise ausgeweitet wurde.<sup>7</sup> Damit wurden die in den 1960er-Jahren geäußerten Forderungen mehr als erfüllt.

Doch haben die Öffnungsprozesse auch dazu beigetragen, die soziale Selektivität beim Erwerb der Studienberechtigung zu reduzieren? Bevor diese Frage mit empirischen Daten beantwortet werden soll, lohnt es sich zunächst die Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich im Hinblick auf ihre sozialgruppenspezifische Wirkung zu betrachten.

#### WIE WIRKEN DIE ÖFFNUNGSPROZESSE AUF DIE SOZIALE BILDUNGUNGLEICHHEIT?

An der frühen Aufteilung auf die weiterführenden Schulen im deutschen Bildungssystem wurde oft kritisiert, dass bereits in einem sehr jungen Alter die Weichen für die nachfolgende Bildungskarriere fast unwiderrufbar gestellt werden. Aus diesem Grund wurde der frühe Entscheidungspunkt als Hauptursache für die sehr ausgeprägte Bildungsungleichheit in Deutschland ausgemacht. In vielen Studien konnte gezeigt werden, dass Schüler aus den gebildeten oder sozioökonomisch besser gestellten Familien häufiger auf das Gymnasium wechseln als ihre Mitschüler aus bildungsfernen Familien.<sup>8</sup> Die Gründe lassen sich hierbei wieder anhand der Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beschreiben. Einerseits erreichen Schüler aus bildungsfernen Familien am Ende der Grundschule seltener ein Schulleistungsniveau, das erforderlich wäre, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten (primäre Effekte). Andererseits wechseln Schüler

aus bildungsfernen Familien auch dann seltener auf das Gymnasium, wenn sie eine entsprechende Empfehlung erhalten (sekundäre Effekte).

Mit der Ausweitung der sequenziellen Bildungsangebote, beispielsweise durch Aufbauschulformen oder auch Institutionen des zweiten Bildungsweges, wurden einige Korrekturmöglichkeiten im Bildungssystem etabliert, durch die das Gewicht der Entscheidung beim Bildungsübergang nach der Grundschule ein Stück weit reduziert wird. Schüler, die sich vielleicht nach der Grundschule einen Gymnasialbesuch noch nicht zutrauten, erhalten so die Möglichkeit, sich zunächst durch die Mittlere Reife abzusichern und dann in einem zweiten Schritt doch noch die Hochschulreife zu erwerben. Da, wie man weiß, solche risikoscheuen Bildungsentscheidungen häufiger in bildungsfernen Familien auftreten, sollte die Erweiterung sequenzieller Bildungsangebote also in erster Linie eine Reduktion sozialer Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulreife bewirken. Auch den „Spätentwicklern“, die vielleicht in der Grundschulzeit noch zu den leistungsschwächeren Schülern gehörten, die ihr Potential aber erst in der Sekundarstufe entfalten, kommt eine Ausweitung sequenzieller Bildungsangebote zu Gute.

Allerdings wird oftmals auch angeführt, dass die Korrekturmöglichkeiten des Bildungssystems natürlich auch den Schülern aus den sozioökonomisch besser gestellten Familien offen stehen.<sup>9</sup> Es wird argumentiert, dass auf diese Weise auch Schüler aus besser gestellten Familien zur Hochschulreife gelangen, die vielleicht zunächst aus Leistungsgründen an der Hürde des Bildungsübergangs nach der Grundschule gescheitert sind. Insofern hätten die Korrekturmöglichkeiten des Bildungssystems auch eine ungleichheitsverstärkende Wirkung. Ob also die sequenziellen Elemente des Bildungssystems eine Senkung

<sup>7</sup> In einer streng wissenschaftlichen Auslegung ist dieser Schluss nicht ohne weiteres zulässig, da es ja denkbar ist, dass sich die Erhöhung der Studienberechtigtenquote auch ohne die institutionellen Öffnungsprozesse ergeben hätte. Vielleicht hätten dann alle Schüler, die ihre Studienberechtigung über alternative Wege erworben haben, ein Reifezeugnis über den traditionellen Weg erworben. Nach dem bisherigen Stand der Forschung deutet aber vieles darauf hin, dass den Öffnungsprozessen durchaus ein wesentlicher Beitrag bei der Erhöhung der Studienberechtigtenquote zugeschrieben werden kann.

<sup>8</sup> Zuletzt: Dollmann, Jörg (2011): Verbindliche und unverbindliche Grundschullempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63 (4): 431-457.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu: Hillmert, Steffen und Marita Jacob (2005): Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen. In: Berger, Peter A. und Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa, S. 155-178.

oder Steigerung sozialer Ungleichheiten bewirken, hängt letztendlich von der Summe der beiden beschriebenen Wirkungsweisen ab.

Mit dem Einbezug berufsbildender Institutionen in die Vergabe der Hochschulzugangsberechtigung war die Erwartung verbunden, dass auch solche Schüler für die Hochschulbildung gewonnen werden können, deren Interessen eher im berufspraktischen Bereich liegen und die möglicherweise durch die allgemeinbildend-akademisch ausgerichteten Lehrpläne der traditionellen Gymnasien abgeschreckt werden. Damit sollten in erster Linie Schüler aus bildungsfernen Familien angesprochen sein, da man annimmt, dass diese durch ihre Elternhäuser eher berufspraktisch als akademisch geprägt sein sollten oder diese sich vielleicht eher unsicher sind, ob sie den akademischen Lehrstoff der allgemeinbildenden Gymnasien bewältigen können. Insofern wurden die Bildungsinhalte einiger zur Hochschulzugangsberechtigung führenden Bildungseinrichtungen für Schüler aus bildungsfernen Familien zunehmend attraktiver gestaltet. Auch durch den Ausbau von beruflichen Bildungseinrichtungen, die den Erwerb der Hochschulreife neben einer Berufsausbildung anbieten, sollten insbesondere Schüler aus bildungsfernen Familien angesprochen werden, die sich vielleicht den direkten Weg an den Gymnasien nicht zutrauen. Das gleichzeitige Absolvieren einer Berufsausbildung wirkt in diesem Fall gewissermaßen als Absicherung, falls die Hochschulreife doch nicht erreicht wird.

Mit den Fachhochschulen wurde innerhalb des tertiären Bildungssystems eine Institution geschaffen, die im Vergleich zu den Universitäten stärker berufspraktisch oder anwendungsorientiert ausgerichtet ist. Insofern wurden auch innerhalb des Hochschulbereichs Anreizstrukturen für solche Schüler geschaffen, die den klassischen akademischen Bildungsinhalten eher abgeneigt sind oder sich ein rein akademisches Studium nicht zutrauen. Damit wurde die Hochschulbildung attraktiver für Schüler aus bildungsfernen Familien gestaltet. Entsprechend sollte auch die Fachhochschulreife als Zugangsvoraussetzung für die Fachhochschulen insbesondere von Schülern aus bildungsfernen Familien als Form der Studienberechtigung in Anspruch genommen werden.

Im Folgenden soll nun mit empirischen Daten gezeigt werden, wie sich die soziale Selektivität beim Zugang zur Hochschulreife im historischen Zeitverlauf entwickelt hat, und in welchem Zusammenhang dies mit den beschriebenen Öffnungsprozessen des Sekundarschulsystems steht.

## DIE ENTWICKLUNG DER BILDUNGSUNGLEICHHEIT IM PROZESS INSTITUTIONELLER ÖFFNUNG

Mittlerweile konnte durch eine ganze Reihe von Studien gezeigt werden, dass die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulzugangsberechtigung im historischen Zeitverlauf eine leicht abnehmende Tendenz aufweist, wenngleich auch heute noch immer ein hohes Ausmaß an sozialer Ungleichheit besteht.<sup>10</sup> Ein wichtiges Ergebnis dieser Studien ist, dass die Abnahme der Ungleichheit bereits vor dem Prozess der institutionellen Öffnung des Sekundarschulsystems zu beobachten ist. Daraus lässt sich schließen, dass sich der Ungleichheitsabbau auch unabhängig von den Öffnungsprozessen vollzieht. Um nun aber zu überprüfen, welche Rolle die Veränderungsprozesse im Sekundarschulbereich bei der Reduktion der Bildungsungleichheit spielen, ist ein differenzierterer Blick auf die Studienberechtigten notwendig. Hierzu lassen sich allerdings erst seit Mitte der 1970er-Jahre entsprechende empirische Daten finden.

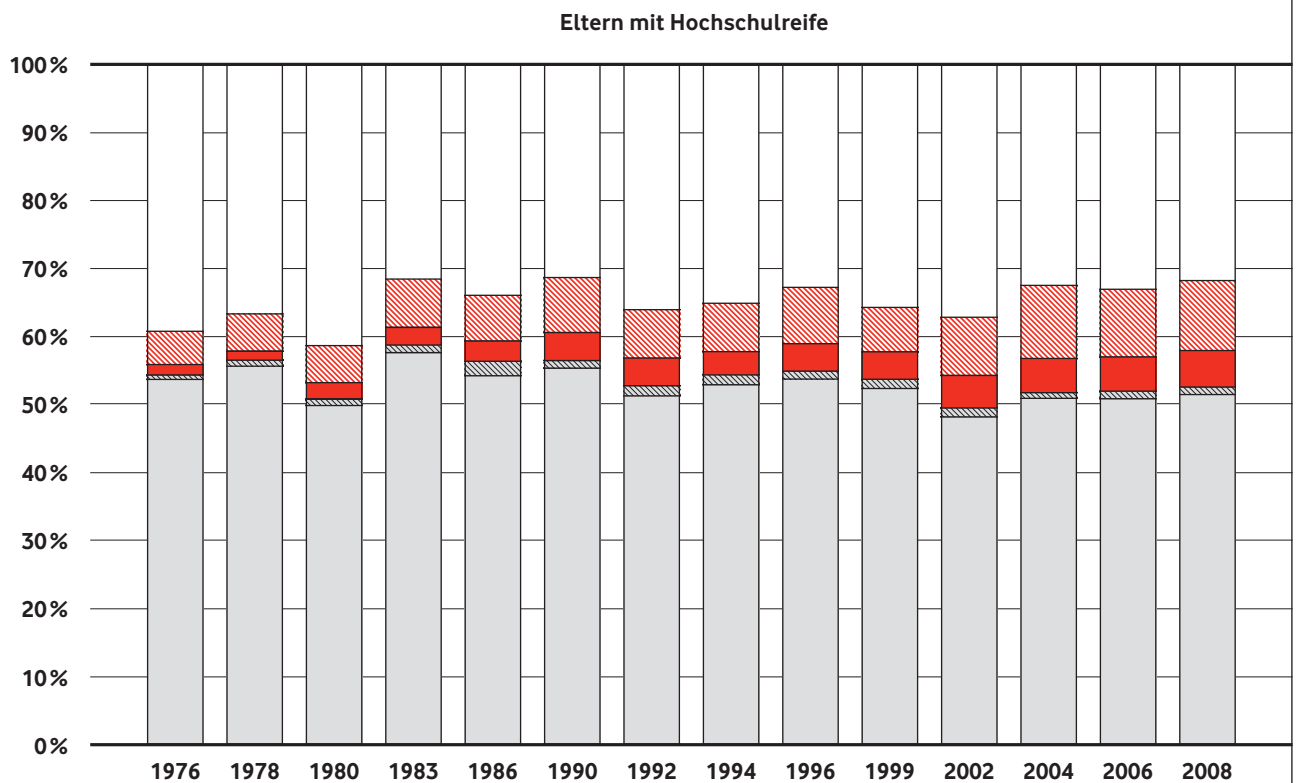
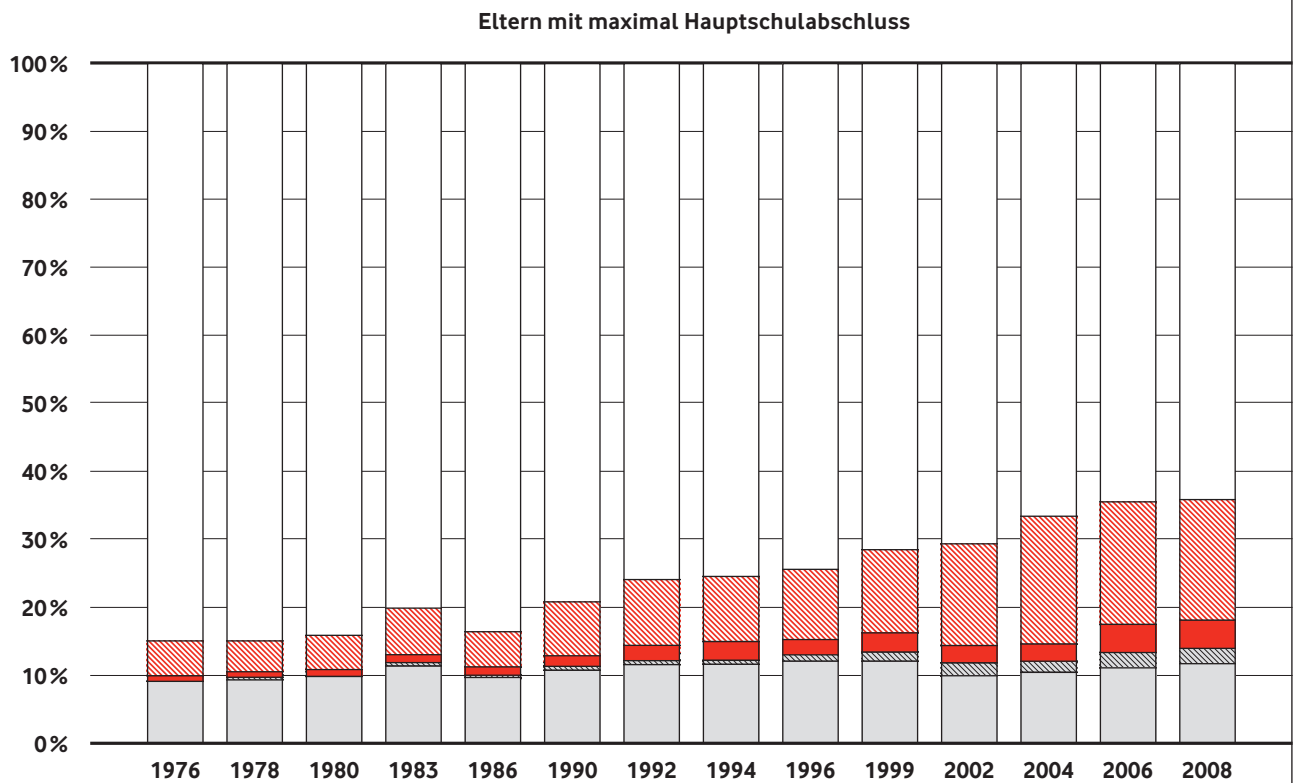
In **Abbildung 2** sind die Studienberechtigtenquoten von Schülern, deren Eltern maximal über Hauptschulabschlüsse verfügen, den entsprechenden Quoten der Schüler gegenübergestellt, deren Eltern eine Hochschulzugangsberechtigung oder einen Hochschulabschluss besitzen. Während die Schüler aus den niedrig gebildeten Elternhäusern ihre Quoten zwischen den Studienberechtigtenjahrgängen 1976 und 2008 mehr als verdoppeln konnten, blieben die Quoten der Schüler aus den gebildeten Elternhäusern auf wesentlich höherem Niveau mehr oder weniger konstant. Dennoch weisen letztere auch in der aktuellsten Kohorte eine doppelt so hohe Quote im Vergleich zu den Schülern aus bildungsfernen Familien auf.

In der Darstellung wird auch deutlich, welche Rolle die alternativen Wege zur Studienberechtigung beim Abbau der Bildungsungleichheiten gespielt haben. Während die berufsbildenden Wege von Schülern aus den gebildeten Familien vergleichsweise selten in Anspruch genommen werden und über die Zeit nur einen geringen Bedeutungszuwachs erfuhren, wurde nahezu der gesamte Aufholprozess, der sich bei Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern zeigt, über den Zuwachs der berufsbildenden Studienberechtigungen bewerkstelligt. Zudem lässt sich der Anstieg der Studienberechtigtenquote hauptsächlich

<sup>10</sup> Vgl. z.B. Klein et al. (2009): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Baumert, Jürgen; Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-73.



**Abbildung 2: Der Aufholprozess bildungsferner Gruppen beim Erreichen der Studienberechtigung vollzog sich vorrangig im berufsbildenden Bereich und über die Fachhochschulreife**



allgemeinbildende FHR    
  berufsbildende FHR    
  keine HZB  
 allgemeinbildende AHR    
  berufsbildende AHR

Eigene Berechnungen. Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihen 1 und 2, Fortschreibung des Bevölkerungsstands. Mikrozensus 1976-2008, HIS-Studienberechtigtenbefragungen 1976-2008. Anmerkungen: nur alte Bundesländer. HZB=Hochschulzugangsberechtigung, AHR=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

auf einen Zuwachs an Absolventen mit Fachhochschulreife zurückführen. Betrachtet man hingegen nur den Zuwachs der allgemeinen Hochschulreife unter den Schülern aus bildungsfernen Familien, so fällt dieser deutlich geringer aus.

Es hat also den Anschein, dass die Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich tatsächlich mehr Schüler aus den bildungsfernen Elternhäusern zur Studienberechtigung geführt und somit zu einem Abbau der Ungleichheiten beigetragen haben. Allerdings lässt sich nicht mit hinreichender Sicherheit schlussfolgern, dass die Öffnungsprozesse auch tatsächlich ursächlich für den Anstieg der Quoten in der bildungsfernen Gruppe waren. Die Quoten hätten genauso gut bei einem Ausbleiben der Reformmaßnahmen steigen können. Doch aufgrund der Tatsache, dass die berufsbildenden Wege zur Hochschulreife ausschließlich über sequenzielle Bildungswege zu erreichen sind und diese ihre Schüler zumeist aus den Realschulen rekrutieren, spricht einiges dafür, dass ein guter Teil des Anstiegs der Studienberechtigtenquoten tatsächlich den Öffnungsprozessen zugeschrieben werden kann. In einer optimistischen Auslegung kann man also davon ausgehen, dass die Einführung der Fachhochschulreife oder die Einbindung des berufsbildenden Bereichs bei der Vergabe der Studienberechtigung hinsichtlich des Ziels, mehr Schüler aus den traditionell bildungsfernen Elternhäusern zu einem Abschluss der Sekundarstufe II zu führen, erfolgreich waren. Andererseits muss man jedoch auch festhalten, dass gerade durch die Fachhochschulreife eine neue Ungleichheitsdimension innerhalb der Sekundarstufe II etabliert wurde.

Während nur etwa ein Fünftel der Studienberechtigten aus den gebildeten Familien die Studienberechtigung in Form der Fachhochschulreife erwirbt, sind es unter den Absolventen aus bildungsfernen Elternhäusern etwa 50 Prozent. Dies bedeutet auch, dass die Hälfte der Studienberechtigten aus den niedrig gebildeten Familien nicht über die formalen Voraussetzungen verfügt um an den Universitäten studieren zu können. Dies muss nicht unbedingt problematisch sein, denn der Ansatz der Öffnungsprozesse bestand ja gerade darin, mit den Fachhochschulen Alternativen zu den Universitäten bereitzustellen, die in ihrer Ausgestaltung den Studierenden aus bildungsfernen Gruppen eher entgegenkommen sollten. Dennoch zeigt dieses Beispiel, wie durch Maßnahmen, die eine Reduktion bestimmter Bildungsungleichheiten bewirken, zugleich neue Ungleichheitsdimensionen eröffnet werden können.

Wie sich die Entwicklung der Bildungsungleichheiten unterscheidet, je nachdem ob man als Kriterium die grundsätzliche Studienberechtigung oder die allgemeine Hochschulreife wählt, ist in **Abbildung 3** ersichtlich. In der Grafik ist als gebräuchliches Maß für die soziale Ungleichheit das sogenannte *Odds Ratio* dargestellt. Das Odds Ratio ist schlicht das Verhältnis in den Chancen zweier Gruppen, eine Hochschulreife zu erhalten.<sup>11</sup> Ein Odds Ratio mit dem Wert eins zeigt an, dass die Chancen für beide Gruppen identisch sind. Werte kleiner oder größer als eins bezeichnen entsprechend kleinere oder größere Chancen für eine Gruppe. Der Abbildung lässt sich entnehmen, dass in der Alterskohorte des Studienberechtigtenjahrgangs 1976 die Schüler aus gebildeten Elternhäusern eine neunmal so große Chance auf den Erwerb einer Studienberechtigung hatten als Schüler aus den bildungsfernen Elternhäusern. Nimmt man die allgemeine Hochschulreife als Kriterium, war die Chance sogar fast 12 Mal so groß. Während im aktuellsten Jahrgang 2008 das Chancenverhältnis auf den Faktor vier gesunken ist, wenn man die Studienberechtigung undifferenziert betrachtet, ist das Chancenverhältnis bei Betrachtung der allgemeinen Hochschulreife weniger stark gesunken. **Die Chancen der Schüler aus gebildeten Elternhäusern, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben, sind hier noch immer etwa siebenmal höher als die der Schüler aus bildungsfernen Familien.**

---

## FAZIT

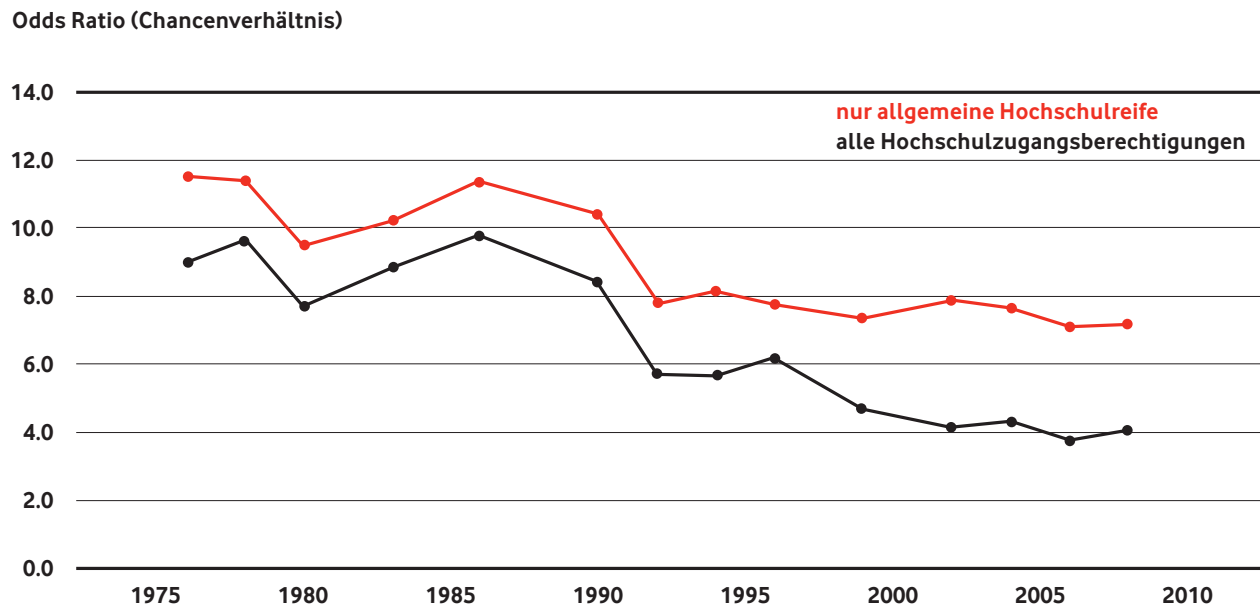
**Der Abbau von Bildungsungleichheiten beim Erreichen der Sekundarstufe II vollzog sich weitestgehend über berufsbildende Institutionen und die Fachhochschulreife.**

**Die Fachhochschulreife macht unter den Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern wesentlich höhere Anteile aus als unter den Studienberechtigten aus gebildeten Familien.**

---

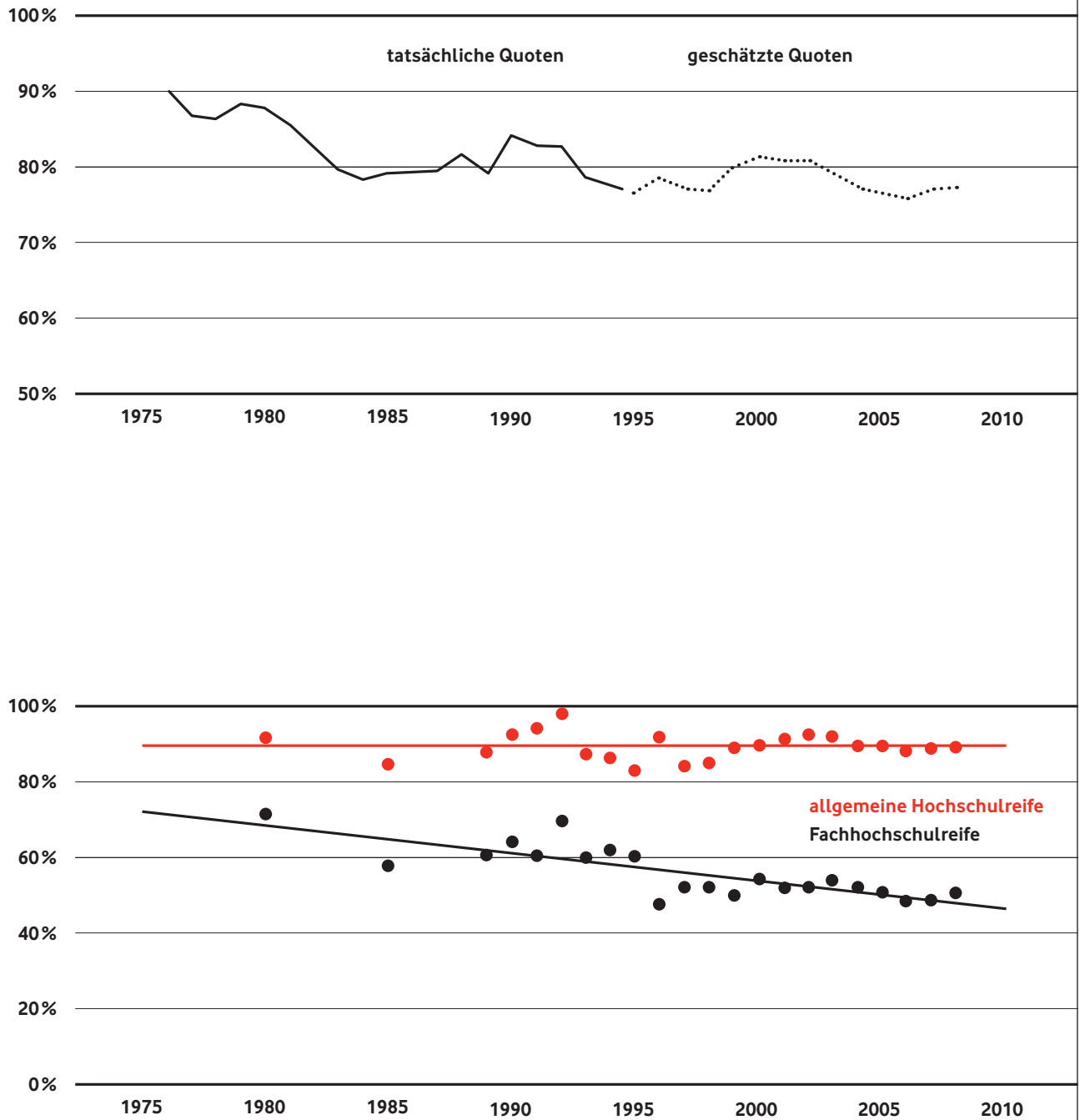
<sup>11</sup> Das Konzept der Chancen unterscheidet sich etwas vom in der Alltagswelt gebräuchlicheren Konzept der Wahrscheinlichkeit. Ein Beispiel: Beim Würfeln beträgt die Wahrscheinlichkeit, eine Sechs zu würfeln, ein Sechstel. Die Chance, eine Sechs zu würfeln beträgt jedoch eins zu fünf!

**Abbildung 3: Die Bildungsungleichheit beim Erreichen der allgemeinen Hochschulreife ist nach wie vor stark ausgeprägt**



Eigene Berechnungen. Anmerkungen: Die Odds Ratios beschreiben die Chancenverhältnisse zwischen Schülern, deren Eltern selbst über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen und Schülern, deren Eltern maximal über Hauptschulabschlüsse verfügen.

**Abbildung 4: Die Studierquoten sind lediglich bei den Studienberechtigten mit Fachhochschulreife rückläufig**



Eigene Berechnungen. Quelle: BMBF Grund- und Strukturdaten.

## Zweite Etappe: Von der Studienberechtigung zum Studium

### Die Entwicklung der Studierquote

Die *Studierquote* bezeichnet den Anteil der Studienberechtigten, der nach dem Erwerb der Studienberechtigung ein Studium aufnimmt. Die Entwicklung der Studierquote seit dem Studienberechtigtenjahrgang 1976 ist im oberen Teil von **Abbildung 4** dargestellt.<sup>12</sup> Demnach hat sich die Quote in den zurückliegenden 30 Jahren um etwa zehn Prozentpunkte verringert. Der Umstand, dass man für die Studierquote einen Abwärtstrend verzeichnet, mag zunächst alarmierend erscheinen. Bei genauer Betrachtung der Abbildung wird aber deutlich, dass sich der Großteil des Rückgangs zu Beginn der 1980er-Jahre vollzog. Hinzu kommt, dass Studierquoten von 90 Prozent, wie sie in den 1970er-Jahren zu beobachten sind, wohl als historische Ausnahmen gelten müssen.<sup>13</sup> Betrachtet man den Verlauf der Quoten seit Mitte der 1980er-Jahre, dann lässt sich allenfalls nur noch ein sehr leicht abnehmender Trend ausmachen.

Betrachtet man nun aber die Entwicklung der Studierquoten getrennt nach der Art der Hochschulreife, dann zeigen sich gravierende Unterschiede. Im unteren Teil von **Abbildung 4** wurde jeweils eine Trendlinie durch die entsprechenden Quoten gelegt. Abgesehen von einigen Fluktuationen zu Beginn der 1990er-Jahre weisen die Studierquoten der Abiturienten mit allgemeiner Hochschulreife einen konstanten Trend auf, der bei etwa 90 Prozent liegt. Dies bedeutet, dass nur ein sehr geringer Teil dieser Studienberechtigten auf ein Studium verzichtet. Betrachtet man hingegen die Studienberechtigten mit Fachhochschulreife, dann liegen die Übergangquoten erstens wesentlich niedriger und weisen zweitens einen rückläufigen Trend auf. In den aktuellsten Jahrgängen verzichtet nunmehr die Hälfte dieser Studienberechtigten auf ein Studium. Dies ist aus zweierlei Gründen ein bemerkenswerter Vorgang. Zum einen haben wir im vorangegangenen Abschnitt gesehen, dass die Fachhochschulreife zunehmend größere Anteile unter den Studienberechtigungen ausmacht. Damit ist anzunehmen, dass der im oberen Teil der Abbildung dargestellte Entwicklungsverlauf der Gesamtstudierquote maßgeblich von der abnehmenden Studierneigung der Schulabgänger mit Fachhochschulreife beeinflusst wird. **Zum anderen – und dies ist für die sozialen Selektivitäten beim Hochschulzugang zentral – haben**

wir auch gesehen, dass sich der Aufholprozess der bildungsfernen Gruppen beim Erreichen der Studienberechtigung zu weiten Teilen über die Fachhochschulreife vollzog. Inwieweit sich dies in der Entwicklung sozialer Selektivitäten in den Studierquoten niederschlägt, wird im Folgenden erörtert.

### FAZIT

Die Übergangquoten von der Studienberechtigung ins Studium sind im Zeitverlauf für die allgemeine Hochschulreife auf hohem Niveau konstant geblieben.

Für die Fachhochschulreife sind hingegen massiv sinkende Übergangquoten ins Studium zu verzeichnen.

## Die Entwicklung sozialer Selektivitäten in den Studierquoten

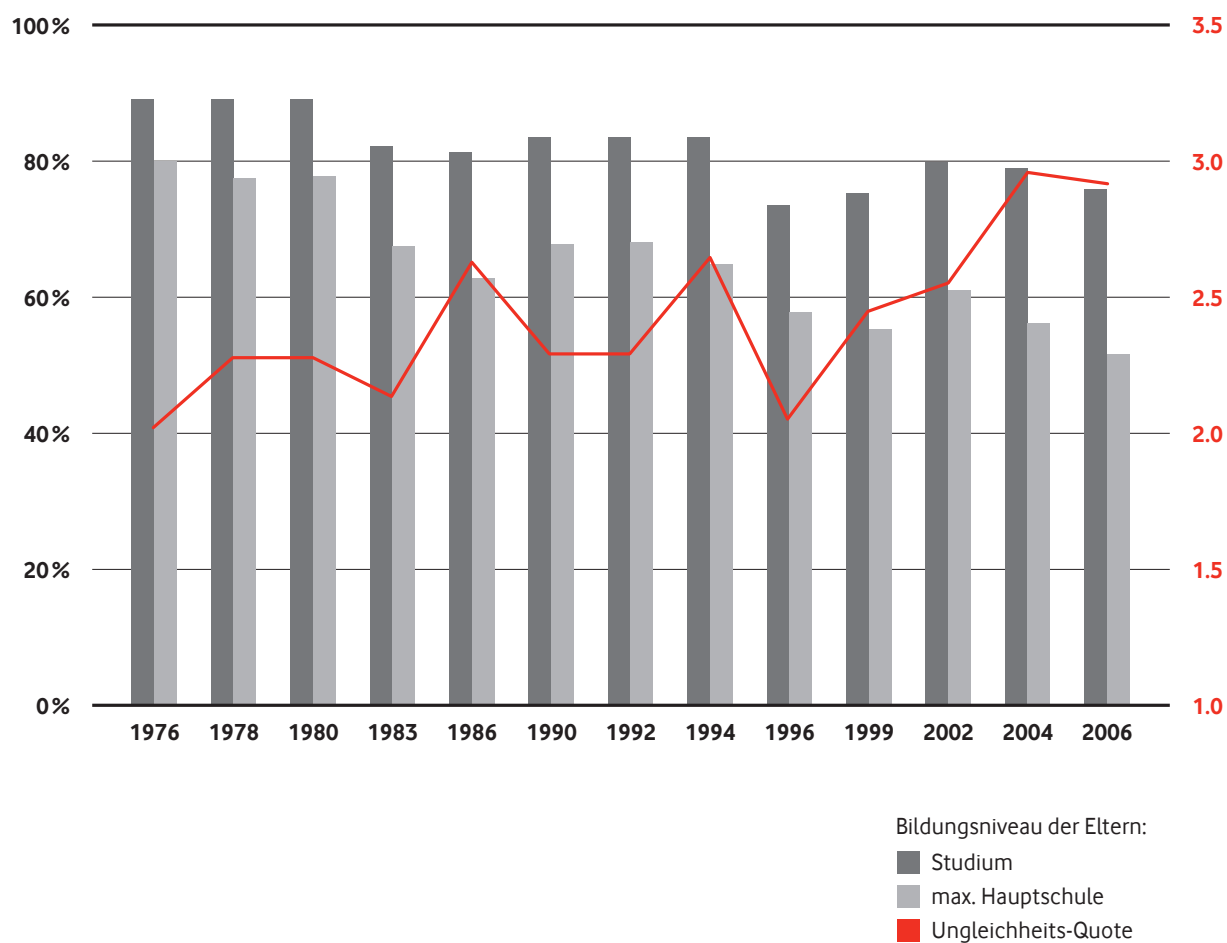
### ANSTIEG SOZIALER SELEKTIVITÄTEN IN DEN STUDIERQUOTEN

In **Abbildung 5** sind nun die Studierquoten getrennt nach sozialer Herkunft ausgewiesen. Die Werte sind den Studienberechtigtenbefragungen entnommen, die in regelmäßigen Abständen vom Hochschul-Informationssystem (HIS) durchgeführt werden. Die Studienberechtigten wurden jeweils ein halbes Jahr nach dem Erwerb der Studienberechtigung gefragt, ob sie bereits ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule aufgenommen haben oder eine Studienaufnahme planen. Die dunklen Balken bezeichnen die Quoten der Studienberechtigten aus Elternhäusern, die selbst einen Hochschulabschluss aufweisen. Die hellen Balken bezeichnen die Übergangquoten von Studienberechtigten, deren Eltern maximal über Hauptschulabschlüsse verfügen. Wie an den Verläu-

<sup>12</sup> Hierbei ist zu beachten, dass die Quote umso stärker auf einer Schätzung beruht, je aktueller der Studienberechtigtenjahrgang ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass viele Studienberechtigte nicht sofort, sondern erst einige Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife ein Studium aufnehmen. Je aktueller also die Statistik ist, desto eher sind solche Personen nicht enthalten, die erst viele Jahre später zu studieren beginnen. Die Schätzung wurde zur Kontrolle mit Befragungsdaten des Hochschul-Informationssystem (HIS) abgeglichen. Der Abgleich ergab eine sehr hohe Übereinstimmung der Quotenverläufe.

<sup>13</sup> Vgl. hierzu: Lenz, Karl und Andrä Wolter (2001): Abitur als Statuspassage: Ein Beitrag zum Funktionswandel des Gymnasiums. In: Melzer, Wolfgang und Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet – Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim: Juventa, S. 175-202.

**Abbildung 5: Die soziale Ungleichheit im Übergang von der Hochschulreife zum Studium steigt im Zeitverlauf an, da die Studierquoten der bildungsfernen Gruppen rückläufig sind**



Eigene Berechnungen. Quelle: HIS Studienberechtigtenbefragungen 1976-2006.

fen der Balkenhöhen zu sehen ist, weisen die Studierquoten der Schüler aus den gebildeten Elternhäusern eine nur leicht abnehmende Tendenz auf. Lagen die Quoten im Jahre 1976 noch bei knapp 90 Prozent, betragen sie 30 Jahre später knapp 80 Prozent. **Demgegenüber ist der Rückgang der Studierquote bei den Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern wesentlich ausgeprägter. Die Quoten sinken hier von 80 auf etwa 50 Prozent. Dies bedeutet, dass in den aktuellen Jahrgängen die Hälfte der Studienberechtigten aus den bildungsfernen Familien die Qualifikation für das Studium nicht einlösen möchte.** Betrachtet man als Maßzahl für die Entwicklung der Bildungsungleichheit wieder das Odds Ratio, so weist dies an diesem Übergang nun eine ansteigende Tendenz auf.

Dieser Befund stellt gewissermaßen eine Gegenbewegung zu den abnehmenden sozialen Ungleichheiten beim Zugang zur Studienberechtigung dar. Anders ausgedrückt: Ein Großteil der im Zeitverlauf hinzugewonnenen Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern geht dem Hochschulsystem dadurch wieder verloren, dass zunehmend kleinere Anteile dieser Studienberechtigten den nächsten Schritt an die Hochschulen vollziehen. Ob nun

insgesamt mehr oder weniger Schüler aus bildungsfernen Familien an den Hochschulen ankommen, hängt davon ab, ob der Zugewinn an Studienberechtigten den Rückgang der Studierquote überwiegt oder nicht. Nach der bisherigen Befundlage kann man davon ausgehen, dass der Zugewinn an Studienberechtigten die sinkenden Studierquoten überkompensiert. Gleichmaßen wiegt auch der Ungleichheitsabbau in der Sekundarstufe II stärker als die Zunahme der sozialen Selektivitäten beim Übergang in die Hochschulbildung.<sup>14</sup> Somit lässt sich insgesamt ein leichter Rückgang sozialer Ungleichheit beim Erreichen der Hochschulbildung feststellen. Der Abbau dieser Ungleichheiten könnte aber wesentlich deutlicher ausfallen, wenn der in Abbildung 5 beschriebene Anstieg der Ungleichheiten nicht wäre. Es stellt sich also die Frage, worauf die Zunahme der Ungleichheiten des Bildungsübergangs von der Studienberechtigung zur Hochschule zurückzuführen ist. Denn dies bedeutet auch, dass die mit den Öffnungsprozessen im Sekundarschulbereich verbundene Intention, mehr Schüler aus bildungsfernen sozialen Gruppen an die Hochschulen zu führen, nicht adäquat umgesetzt werden konnte.

## FAZIT

---

Immer mehr junge Menschen aus bildungsfernen Elternhäusern könnten studieren, viele tun es aber nicht.

Für den Übergang von der Studienberechtigung ins Studium steigen die sozialen Selektivitäten im Zeitverlauf an.

Der Zugewinn an Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern bewirkt aufgrund ihrer rückläufigen Studierquote eine nur geringfügige Erhöhung ihrer Studienanfängerquote.

---

## WARUM WERDEN DIE STUDIERQUOTEN SOZIAL SELEKTIVER?

Um zu ergründen, warum die Studierquoten zunehmend sozial selektiv ausfallen, kann man in einem ersten Schritt wieder die konzeptionelle Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft heranziehen. Primäre Effekte spielen an Bildungsübergängen immer dann eine Rolle, wenn der Übergang an Leistungskriterien geknüpft ist. Dies ist in Deutschland zum Beispiel beim Übergang auf die weiterführenden Schulen nach der Grundschule der Fall. Der Übergang an die Hochschulen ist jedoch weitaus weniger an spezifische Leistungskriterien gebunden. Zwar existieren in einigen Studienfächern Zulassungsbeschränkungen, die sich etwa durch einen Numerus Clausus auf Schulleistungskriterien stützen, prinzipiell wird aber mit der Hochschulreife die Berechtigung zum Eintritt in das Hochschulsystem erworben. Daher sind für die Frage, ob überhaupt ein Studium aufgenommen werden kann oder nicht, die konkreten Abiturnoten von nachrangiger Bedeutung. Hinzu kommt, dass sich die Studienberechtigten aus bildungsfernen und gebildeten Elternhäusern nur sehr geringfügig in den Abiturnoten unterscheiden. Entsprechend konnte in empirischen Studien gezeigt werden, dass primäre Effekte, wenn sie über die Abschlussnoten gemessen sind, eine zu vernachlässigende Rolle beim Übergang von der Studienberechtigung zur Hochschulbildung einnehmen.<sup>15</sup>

Wie wir aber gesehen haben, bestehen deutliche soziale Unterschiede, wenn man die Art der Hochschulreife betrachtet. Studienberechtigte mit bildungsfernem Hintergrund verfügen wesentlich häufiger nur über eine

Fachhochschulreife. Auch dies könnte man als eine Art primären Effekt bezeichnen, wenn man der allgemeinen Hochschulreife eine höhere Wertigkeit zuspricht als der Fachhochschulreife. Die Art der Hochschulreife hat auch konkrete Auswirkungen auf das Spektrum der nachschulischen Optionen. Während Abiturienten mit allgemeiner Hochschulreife im Prinzip das gesamte Hochschulsystem offen steht, bleibt den Studienberechtigten mit Fachhochschulreife der Zugang zu den Universitäten und somit zugleich zu einer Reihe von Studienfächern verwehrt. Dennoch sollte auch die Art der Hochschulreife letztlich nicht für die prinzipielle Frage der Studienaufnahme ausschlaggebend sein. Ähnlich wie beim Numerus Clausus ist eine Beschränkung der Wahlmöglichkeiten nicht gleichzusetzen mit einem gänzlichen Ausschluss von Hochschulbildung.

In Zusammenhang mit den primären Effekten sind auch die Befunde der TOSCA-Studie interessant. Diese hat unter den Schülern der gymnasialen Oberstufen in Baden-Württemberg Kompetenztests in Mathematik und Englisch durchgeführt. Die Tests ergaben, dass die durchschnittlichen Leistungen der Schüler an berufsbildenden Gymnasien unterhalb des Niveaus der Schüler an allgemeinbildenden Gymnasien lagen – auch wenn die Schüler dieselben Noten erhalten hatten.<sup>16</sup> Insofern könnte man ableiten, dass die Abiturienten mit unterschiedlichen Niveaus der Vorbereitung auf ein Studium aus den Schulformen entlassen werden. Inwieweit dies jedoch für den Übergang in das Studium eine Rolle spielt, ist fraglich, denn letztendlich sind für die Schüler ja lediglich die Noten und nicht die Leistungsvergleiche mit den Abiturienten der allgemeinbildenden Gymnasien sichtbar. Im Resultat könnte sogar die vergleichsweise bessere Bewertungspraxis der berufsbildenden Schulen positive Effekte auf die Kompetenzüberzeugung und damit auf die

---

<sup>14</sup> Vgl. hierzu: Lörz, Markus und Steffen Schindler (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie* 40 (6): 458-477. Müller, Walter und Reinhard Pollak (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-352.

<sup>15</sup> Vgl. hierzu: Schindler, Steffen und David Reimer (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (4): 623-653.

<sup>16</sup> Vgl. hierzu: Köller, Olaf; Rainer Waterman; Ulrich Trautwein und Oliver Lüdtke (Hrsg., 2004): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Budrich.

Einschätzung der Erfolgsaussichten in einem Studium haben und so die Studierneigung anheben. Die tatsächlichen Leistungsunterschiede sollten sich dann erst innerhalb des Studiums auswirken.<sup>17</sup>

Wie empirisch gezeigt werden konnte, sind die in der Kohortenfolge anwachsenden Unterschiede im Übergangsverhalten weitestgehend auf einen Anstieg der sekundären Effekte der sozialen Herkunft zurückzuführen.<sup>18</sup> Dies bedeutet, dass zunehmend mehr Schüler aus bildungsfernen Familien nicht studieren möchten, obwohl sie mit der Hochschulreife formal die nötigen Voraussetzungen dafür erworben haben. Aber warum steigen nun die sekundären Effekte im Zeitverlauf an, oder anders formuliert, warum erwerben immer mehr Schüler aus bildungsfernen Familien die Hochschulreife ohne sie dann auch tatsächlich einzulösen?

Zur Beantwortung dieser Frage lohnt es sich, etwas weiter auszuholen. Nach dem Erwerb der Studienberechtigung stehen zahlreiche Möglichkeiten zur Fortführung der weiteren Bildungskarriere offen. Im Grunde lassen sich diese aber zu zwei wesentlichen Alternativen zusammenfassen: Studium oder Berufsausbildung. Das deutsche Bildungssystem weist im Vergleich zu anderen Ländern die Besonderheit auf, dass das Berufsbildungssystem eine vergleichsweise bedeutende Rolle einnimmt und eine Vielzahl von Ausbildungsberufen mit sehr lukrativen Arbeitsmarkterträgen verbunden sind. Teils werden sogar einige Ausbildungsgänge, die in anderen Ländern Teil der Hochschulbildung sind, in Deutschland innerhalb des Berufsbildungssektors angeboten. Aufgrund dieser vergleichsweise hohen Attraktivität der Berufsausbildungen, hat sich in der Bildungsforschung die Metapher der *Ablenkungswirkung* des Berufsbildungssystems etabliert.<sup>19</sup> Dabei ist dieser Begriff nicht wertend zu verstehen, sondern vielmehr als Beschreibung eines sozialen Mechanismus, der erklärt, warum vergleichsweise hohe Anteile der Bevölkerung oder aus bestimmten sozialen Gruppen nicht an Hochschulbildung partizipieren.

Die Ablenkungswirkung der Berufsbildung wird dann zum Politikum, wenn die Studierendenquoten im internationalen Vergleich als zu niedrig erachtet werden oder wenn selektiv spezielle Bevölkerungsgruppen von der Hochschulbildung abgelenkt werden und somit Bildungsungleichheit entsteht. Denn wenngleich mit einer Berufsausbildung nach dem Abitur recht gute Arbeitsmarkterträge erzielt werden können, liegen sie im Schnitt dennoch wesentlich unter den Erträgen, die mit einem Stu-

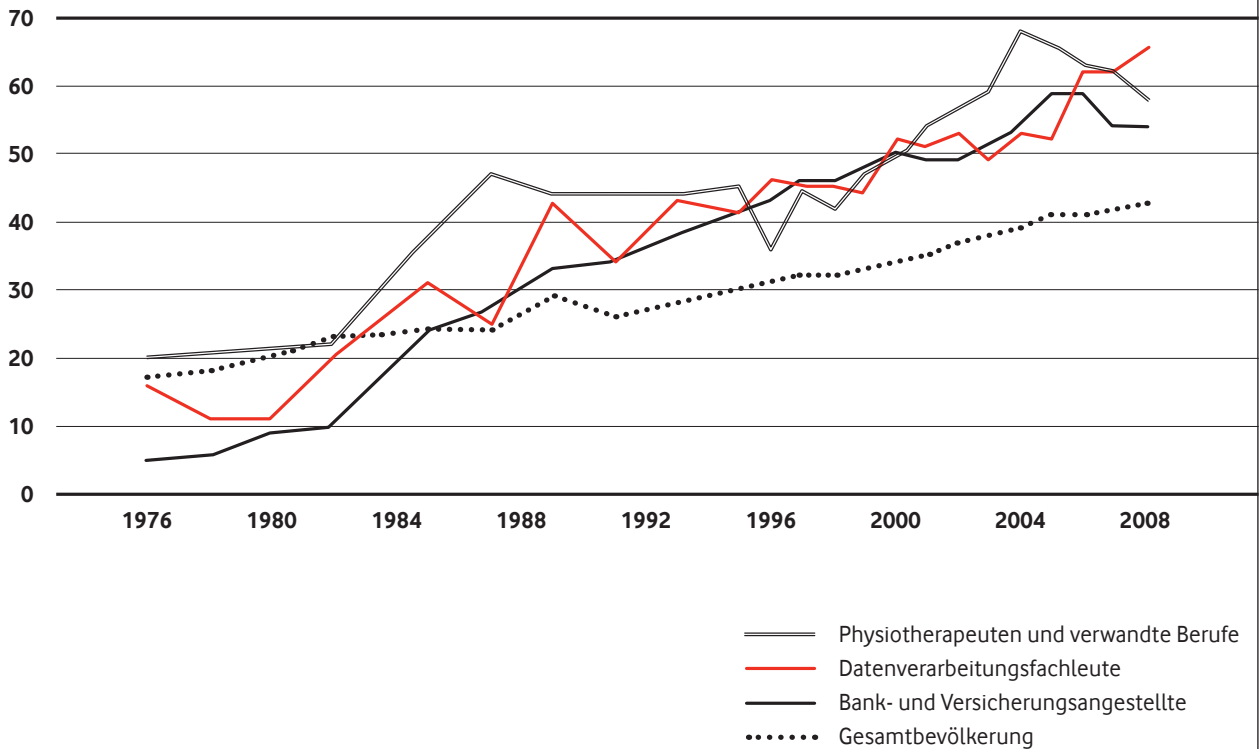
dium erzielt werden können. Es stellt sich also die Frage, warum die Schüler aus bildungsfernen Familien weniger ambitioniert sind, die Erträge eines Studiums zu erzielen. Hierbei ist es wieder hilfreich, die Entscheidung zwischen Berufsausbildung und Studium als Abwägungsprozess zu verstehen. Dieser kann nach dem Erwerb der Studienberechtigung stattfinden oder auch schon bereits zu einem früheren Zeitpunkt, zum Beispiel bei der Entscheidung, ob die Studienberechtigung überhaupt angestrebt werden soll. In diesen Abwägungsprozess fließen wieder die oben beschriebenen Faktoren ein: Die erwarteten Anstrengungen und Kosten, die zum Erreichen eines bestimmten Ausbildungsziels aufgebracht werden müssen, der Nutzen oder Wert, den man mit diesem Ziel verbindet, sowie eine Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, dass man dieses Ziel auch erreichen kann. Die durchschnittliche Bewertung der einzelnen Faktoren unterscheidet sich systematisch nach der sozialen Herkunft: Bildungsferne Familien schrecken eher vor den Kosten und der langen Ausbildungsdauer eines Studiums zurück, schätzen den Wert eines Studiums im Vergleich zur Berufsausbildung nicht ganz so hoch ein und sind hinsichtlich der Erfolgseinschätzung etwas pessimistischer als gebildete Familien. Daher kommen Schüler aus privilegierten Elternhäusern weitaus häufiger zu dem Entschluss ein Studium anstreben zu wollen als Schüler aus bildungsfernen Familien.

Der Umstand, dass wir nun im Zeitverlauf ansteigende soziale Selektivitäten beim Übergang von der Studienberechtigung zum Studium beobachten, kann auf zweierlei Entwicklungen zurückzuführen sein. Erstens hat sich im Zuge der Bildungsexpansion der Zugang zur Hochschulreife wesentlich vereinfacht. Dies lag einerseits an den oben beschriebenen Öffnungsprozessen, andererseits aber auch an einem Ausbau der Infrastruktur zur Erreichbarkeit der traditionellen Gymnasien. Im Resultat hat dies dann dazu geführt, dass zunehmend höhere Anteile von Schülern aus bildungsfernen Gruppen die Studienberechtigung erwerben. Daher hat sich auch der Zeitpunkt der Abwägung zwischen Studium und Berufsbildung im Bildungsverlauf weiter nach hinten verlagert. Während in früheren Kohorten die Entscheidung für oder gegen ein Studium praktisch schon mit dem Übertritt in die weiterführenden Schulen erfolgte, kann sie heute häufiger erst im Verlaufe der Oberstufe oder gar erst nach Erwerb des Reifezeugnisses stattfinden. Dies ist sicherlich auch auf einen gewissen Bedeutungswandel der Hochschulreife zurückzuführen, die sich zusehends zu einem Universalzertifikat entwickelt hat.



**Abbildung 6: In vielen Ausbildungsberufen wird das Abitur zunehmend zur faktischen Zugangsvoraussetzung**

Studienberechtigtenquote



Eigene Berechnungen. Quelle: Mikrozensus Scientific-Use-Files 1976-2008 (25-30-Jährige).

Während sie früher eindeutig die Eingangsqualifikation für den Hochschulbereich war, ist sie heute auch faktisch eine Zugangsqualifikation für viele Ausbildungsberufe. Dies zeigen beispielhaft die Entwicklungen der Abiturientenquoten einiger ausgewählter Ausbildungsberufe, die in **Abbildung 6** dargestellt sind. In diesen Berufen steigen die Quoten stärker als in der Gesamtbevölkerung.

Dies führt direkt zur zweiten Entwicklung. Da die Studienberechtigung diese Rolle als Zugangsberechtigung für Ausbildungsberufe angenommen hat, stellt sie auch einen Wettbewerbsvorteil beim Zugang zu diesen Ausbildungsgängen dar. Schüler, die sich auf diese Ausbildungsgänge bewerben, sehen sich also zunehmend genötigt, eine Hochschulreife zu erwerben. Insofern können steigende Abiturientenquoten, speziell innerhalb der bildungsfernen Gruppen, auch durch dieses instrumentelle Kalkül gerade erst motiviert sein.

Im Resultat bewirken diese Entwicklungen, dass sich erstens zunehmend mehr Schüler unter den Studienberechtigten befinden, die sich entweder noch nicht im Klaren über den nachschulischen Werdegang sind oder eine Studienaufnahme bereits ausgeschlossen haben. Zweitens stammen diese Schüler größtenteils aus bildungsfernen Familien.

## FAZIT

Der Anstieg sozialer Selektivitäten beim Übergang von der Studienberechtigung zum Studium ist auf einen Bedeutungswandel der Hochschulreife zurückzuführen, der dazu führt, dass zunehmend mehr Schüler aus bildungsfernen Familien die Studienberechtigung ohne die Absicht zu studieren erwerben.

<sup>17</sup> Die berichteten Ergebnisse beziehen sich jedoch nur auf die Fächer Mathematik und Englisch. In der TOSCA-Studie wurden zudem formale wissenschaftspropädeutische Kenntnisse und Fähigkeiten untersucht, die als relevant für ein Studium betrachtet werden. Hierbei ergaben sich keine auffälligen Schulformunterschiede.

<sup>18</sup> Vgl. hierzu: Schindler, Steffen und Markus Lörz (2011): Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education Between 1976 and 2005. *European Sociological Review* Advance Access: DOI 10.1093/esr/jcr1032.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu: Shavit, Yossi und Walter Müller (2000): Vocational Secondary Education. Where diversion and where safety net? *European Societies* 2 (1): 29-50.

**Tabelle 1: Rückläufige Studierquoten der bildungsfernen Gruppen zeigen sich an den berufsbildenden Schulen, nicht aber am allgemeinbildenden Gymnasium**

Soziale Herkunft		1976–1978	1983	1992–1996	2002–2006
<b>Berufliche Schule</b> (allgemeine Hochschulreife)	Dienstklasse mit Studium	84	71	78	74
	Arbeiterklasse mit Hauptschulabschluss	78	62	62	46
<b>Berufliche Schule</b> (FH-Reife)	Dienstklasse mit Studium	82	68	67	72
	Arbeiterklasse mit Hauptschulabschluss	78	50	50	40
<b>Gymnasium</b>	Dienstklasse mit Studium	91	86	87	88
	Arbeiterklasse mit Hauptschulabschluss	77	62	67	73

Eigene Berechnungen. Quelle: HIS Studienberechtigtenbefragungen.

### DIE ROLLE DER ÖFFNUNGSPROZESSE IM SEKUNDARBEREICH

Die Öffnungsprozesse im Sekundarbildungsbereich haben also darauf eingewirkt, dass zunehmend mehr Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern zur Hochschulreife gelangen. Den grundsätzlichen sozialen Mechanismus, dass sich bildungsferne Gruppen im Abwägungsprozess zwischen Berufsausbildung und Studium eher für erstere Alternative entscheiden, haben sie jedoch nicht beeinflusst, sondern lediglich in der Bildungslaufbahn nach hinten verschoben. Einige empirische Untersuchungen deuten an, dass dann vor allem Kostenaspekte, die wesentlich längere Ausbildungszeit an den Hochschulen, sowie mangelndes Vertrauen in die eigenen Erfolgsaussichten abschreckend auf diese Gruppen wirken.<sup>20</sup> Frei interpretiert überwiegen also Aspekte der Planungssicherheit und finanziellen Absicherung, die mit Berufsausbildungen verbunden sind, die Aussichten auf den Zugang zu den ertragreichsten Positionen im Gesellschaftsgefüge, die mit einem Studium erreicht werden können. Diese Aspekte haben die Öffnungsprozesse nicht tangiert, denn sie setzen ja lediglich innerhalb der Sekundarstufe an.

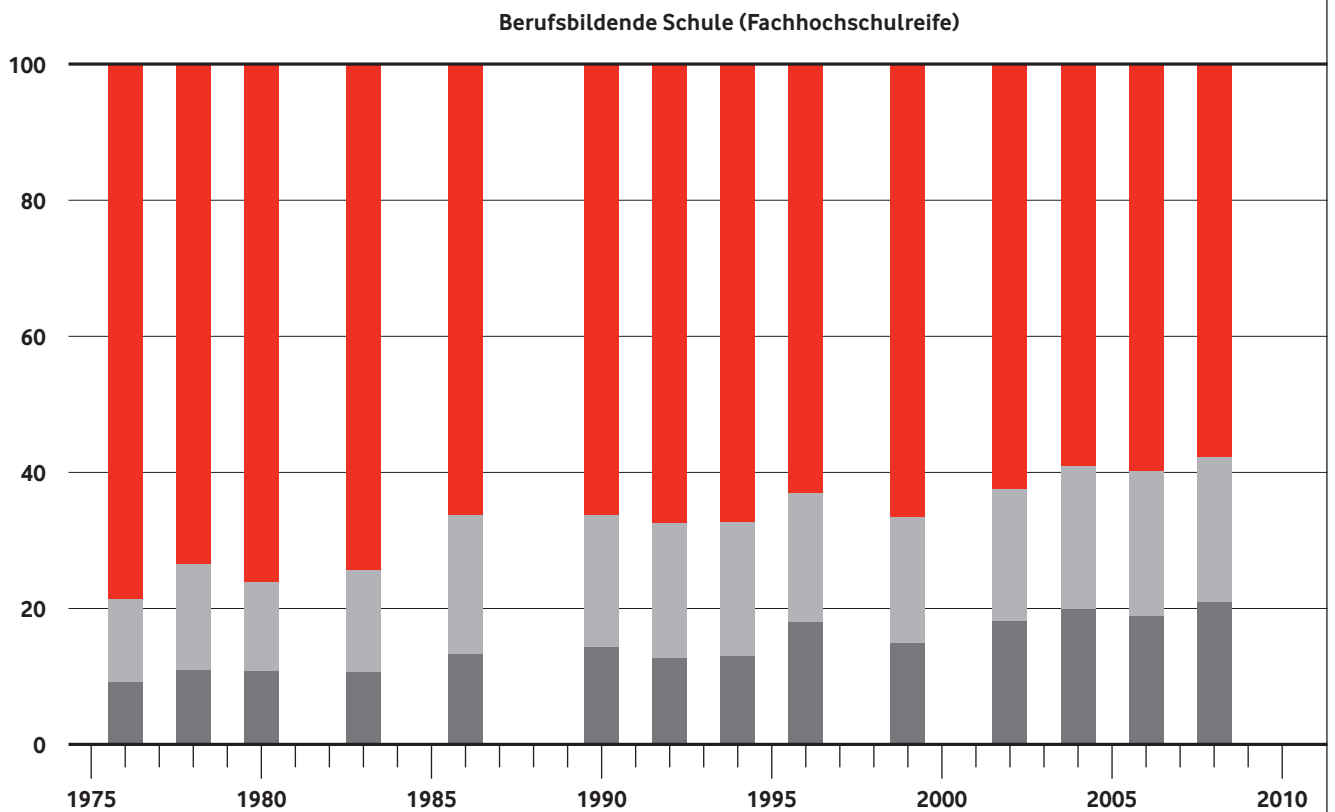
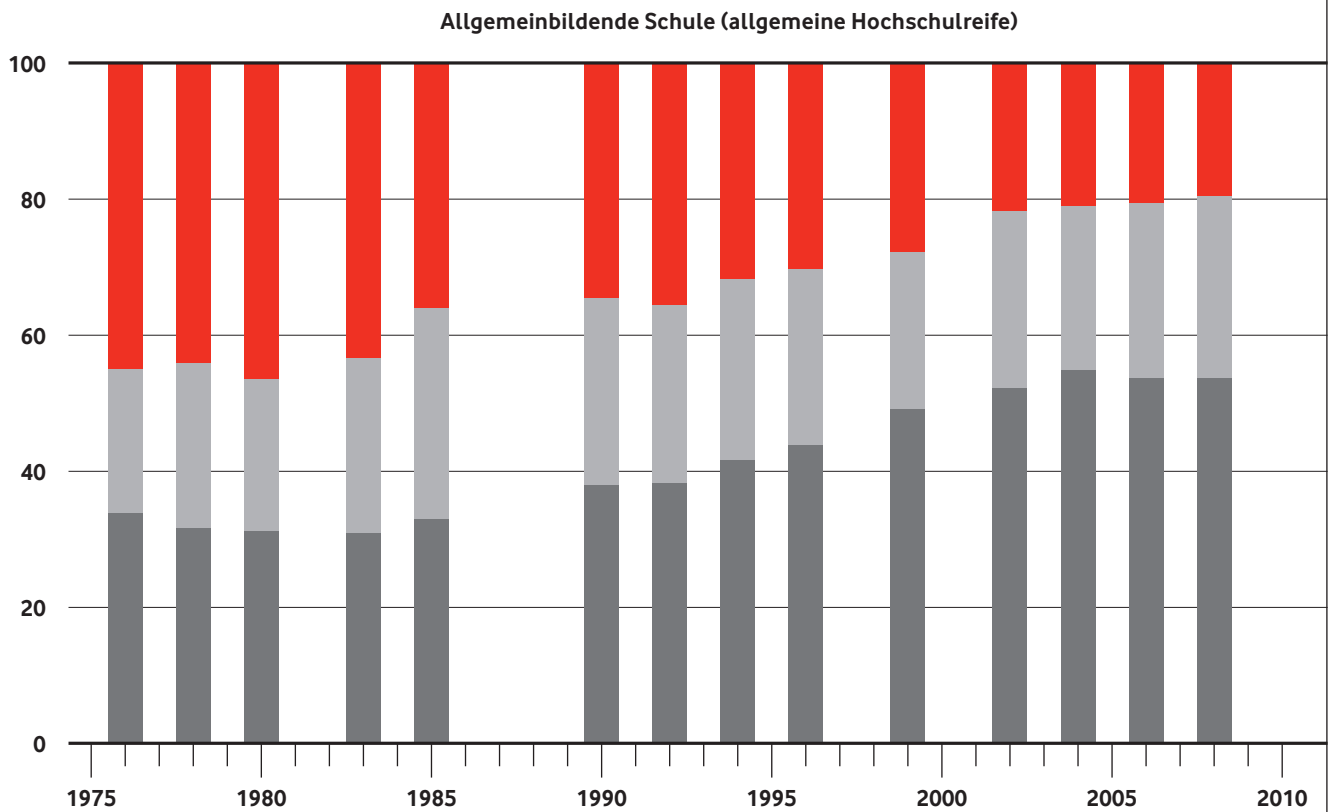
Durch die berufsbildenden Institutionen wurden aber Kanäle zur Hochschulreife etabliert, die für solche Schüler interessant sind, welche die Studienberechtigung nicht mit dem Ziel eines Hochschulstudiums anstreben. Beispielsweise ist für Realschüler, die durch eine Hochschulreife die Zugangschancen zu bestimmten Ausbildungsgängen verbessern wollen, der Weg über die beruflich

ausgerichteten Fachoberschulen oder Fachgymnasien naheliegender und auch vergleichsweise einfacher als über die Oberstufen der traditionellen Gymnasien. Aus den oben dargestellten Gründen betreffen solche Prozesse eher die Schüler aus bildungsfernen Familien. Dies sieht man deutlich in **Tabelle 1**. Der Rückgang der Studierquoten innerhalb der berufsbildenden Schulen ist für die Schüler aus bildungsfernem Elternhaus (hier: Arbeiterklasse mit Hauptschulabschluss) wesentlich ausgeprägter als für die Schüler aus privilegiertem Elternhaus (hier: Dienstklasse mit Studium). Hingegen zeigt sich dieser starke Rückgang der Studierquoten für die Schüler aus bildungsfernen Familien nicht an den allgemeinbildenden Gymnasien.

Es gibt aber noch einen weiteren möglichen Wirkungsmechanismus, der dazu beitragen kann, dass sich insbesondere innerhalb der alternativen Wege zur Hochschulreife soziale Effekte des Studienverzichts verstärken. Mit den Öffnungsprozessen im berufsbildenden Bereich sollten solche Schüler zur Hochschulreife geführt werden, die vielleicht nicht unbedingt den klassischen akademischen Bildungsinhalten zugeneigt sind. Damit haben diese Maßnahmen aber zugleich unterschiedliche soziale Umfelder

<sup>20</sup> Vgl. hierzu: Becker, Rolf und Anna E. Hecken (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60 (1): 7-33. Schindler, Steffen und David Reimer (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (4): 623-653.

**Abbildung 7: Berufsbildende Schulen bieten soziale Lernumfelder, die überwiegend von bildungsfernen Gruppen dominiert sind**



Bildungsniveau der Eltern:  
■ max. Hauptschulabschluss  
■ Mittlere Reife  
■ Abitur / FH-Reife

Eigene Berechnungen. Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihen 1 und 2, Fortschreibung des Bevölkerungsstands, Mikrozensus 1976-2008, HIS-Studienberechtigtenbefragungen 1976-2008. Anmerkungen: nur alte Bundesländer.

beim Erwerb der Studienberechtigung geschaffen. In **Abbildung 7** ist exemplarisch dargestellt, wie sich die soziale Zusammensetzung – hier gemessen über das Bildungsniveau im Elternhaus – zwischen den allgemeinbildenden Schulen, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, und den berufsbildenden Schulen, die zur Fachhochschulreife führen, unterscheidet.

Hierbei ist anzumerken, dass sich aufgrund der Bildungsexpansion natürlich auch in der Elterngeneration ein Wandel in der Zusammensetzung der Bildungsniveaus vollzieht. Daher nehmen die Anteile der Schüler mit niedrig gebildeten Eltern in der Kohortenfolge grundsätzlich ab und die Anteile der Schüler mit gebildeten Eltern zu. Dennoch zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Während an den allgemeinbildenden Schulen eine eher ausgewogene Zusammensetzung zu beobachten ist, zeigt sich an den berufsbildenden Schulen eine deutliche Überrepräsentation der Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern. Dies bedeutet, dass an diesen Schulformen die Schüler aus bildungsfernen Familien so gut wie unter ihresgleichen sind. Aus der Bildungsforschung ist bereits bekannt, dass die soziale Zusammensetzung der Schulklasse einen deutlichen Einfluss auf das Leistungsniveau ausüben kann.<sup>21</sup> Man bezeichnet dies mit dem Ausdruck der Peer-Effekte: Ein hoher Anteil an leistungsstarken Schülern kann das Leistungsniveau der schwächeren Schüler anheben – und umgekehrt. Ähnliche Effekte sind natürlich auch hinsichtlich der Bildungsentscheidungen zu erwarten. Es ist anzunehmen, dass Schüler aus bildungsfernen Familien dann eher aufgeschlossen für akademische Bildungsinhalte sind, wenn sie durch Alltagskontakte zu Schülern aus akademisch gebildeten Familien entsprechend geprägt werden. Zwar sind die hier dargestellten Abbildungen nur ein sehr grober Indikator für die Zusammensetzung einzelner Schulklassen, man kann jedoch davon ausgehen, dass diese im Durchschnitt ähnlich ausfällt. Leider existiert zu den Peer-Effekten auf Bildungsentscheidungen kaum empirische Forschung. Die wenigen vorliegenden Befunde (allerdings zum Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium) deuten darauf hin, dass Schulklassen mit hohen Anteilen von Schülern aus bildungsnahen Elternhäusern positive Effekte auf die Schulentcheidungen von Schülern aus bildungsfernen Familien haben.<sup>22</sup> Zumindest die in obiger Tabelle 1 dargestellten Entwicklungen könnten ein Hinweis sein, dass sich diese Befunde womöglich auch auf den Bildungsübergang nach dem Abitur übertragen lassen.

## FAZIT

---

**Berufsbildende Wege zur Hochschulreife bieten Kanäle zur Studienberechtigung, die besonders für Schüler attraktiv sind, die kein Studium anstreben.**

**Berufsbildende Wege zur Hochschulreife stellen neben ihrer berufspraktischen Ausrichtung auch Lernmilieus dar, in denen in vergleichsweise geringem Ausmaß sozialer Kontakt zu Schülern aus akademisch gebildeten Elternhäusern besteht.**

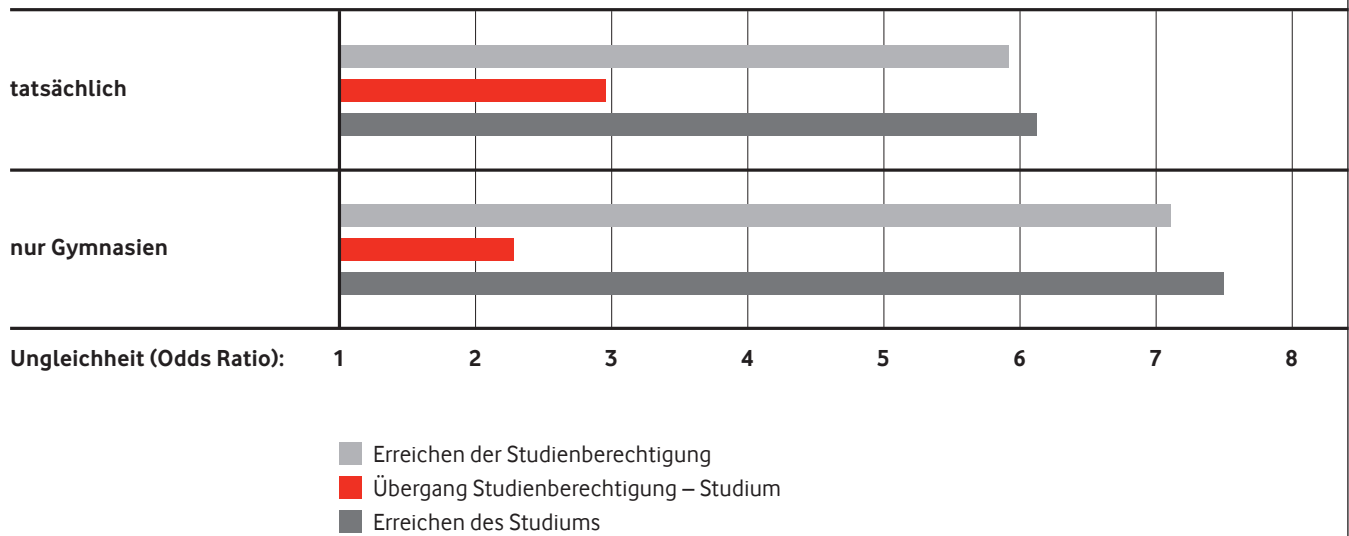
---

## Wie groß ist der Gesamteffekt der Öffnungsprozesse auf die Bildungsungleichheit?

Bisher haben wir langfristige Entwicklungen der Bildungsungleichheit betrachtet. Nun wenden wir uns den aktuellen Jahrgängen zu und betrachten, wie stark die Bildungsungleichheit überhaupt noch von den Öffnungsprozessen im Sekundarschulbereich beeinflusst wird. Hierzu ziehen wir Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) heran, die an jungen Erwachsenen erhoben wurden, die Anfang der 1980er-Jahre geboren sind. Im oberen Teil der **Abbildung 8** ist die Bildungsungleichheit dieser Kohorte für drei Schlüsselstellen des Bildungssystems dargestellt: Das Erreichen der Studienberechtigung, den Bildungsübergang von der Studienberechtigung zum Studium und schließlich das Erreichen des Studiums. Als Maß für die Ungleichheit fungiert wieder das Odds Ratio, das hier die Ungleichheit zwischen Elternhäusern mit maximal Hauptschulabschlüssen und Elternhäusern mit einem Studienabschluss bezeichnet. Im oberen Drittel der Abbildung sind die tatsächlichen Ungleichheitsverhältnisse dargestellt. Kinder von Akademikern haben eine knapp sechs Mal so hohe Chance, eine Studienberechtigung zu erreichen wie Kinder, deren Eltern maximal den Hauptschulabschluss besitzen. Wird die Studienberechtigung erreicht, haben erstere immer noch eine drei Mal so hohe Chance, in ein Studium überzugehen.<sup>23</sup> Bezogen auf die gesamte Alterskohorte ist die Chance, ein Studium zu erreichen, für Akademikerkinder etwas mehr als sechs Mal so groß.

Um abschätzen zu können, welchen Einfluss die alternativen Wege zur Studienberechtigung auf die Bildungsungleichheit haben, unternehmen wir nun ein kleines

**Abbildung 8: Die alternativen Wege zur Hochschulreife reduzieren die Ungleichheiten beim Zugang zur Studienberechtigung und zum Studium, erhöhen aber die Ungleichheiten des Übergangs von der Studienberechtigung zum Studium**



Eigene Berechnungen. Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006, Befragte im Alter von 22 bis 24 Jahren. Anmerkungen: Die Odds Ratios beschreiben die Chancenverhältnisse zwischen Schülern, deren Eltern einen Studienabschluss verfügen und Schülern, deren Eltern maximal über Hauptschulabschlüsse verfügen.

Gedankenexperiment. Dazu betrachten wir im unteren Teil der **Abbildung 8**, wie die Bildungsungleichheit ausfallen würde, wenn alle Schüler, die ihre Hochschulreife nicht an den traditionellen Gymnasien erworben haben, ihre Studienberechtigung wieder zurückgeben müssten. In die Berechnung der Ungleichheit gehen also nur die Beteiligungsquoten am allgemeinbildenden Gymnasium ein. Die Veränderung der Balken gegenüber den tatsächlichen Werten zeigt nun an, welchen Beitrag die alternativen Zugangswege zur Bildungsungleichheit leisten.<sup>24</sup>

Vergleichen wir also zunächst die jeweils obersten (hellgrauen) Balken. Die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Studienberechtigung ist größer, wenn wir nur die Schüler der allgemeinbildenden Gymnasien betrachten. Dies bedeutet, dass die alternativen Zugangswege faktisch einen Beitrag zum Ungleichheitsabbau leisten. Dies hat sich bereits bei Betrachtung der langfristigen Entwicklungen in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt. Anders sieht es beim Übergang von der Studienberechtigung zum Studium aus. Hierbei vergleichen wir die jeweils mittleren (roten) Balken. Betrachtet man ausschließlich die traditionellen Gymnasiasten, dann fällt die soziale Selektivität des Übergangs etwas weniger stark aus. Auch diesen Befund kennen wir aus dem vorangegangenen Abschnitt. Doch wie sieht es nun insgesamt beim Erreichen des Studiums aus, wenn man nicht nur die Studienberechtigten, sondern die gesamte Alterskohorte betrachtet? Hierzu vergleichen wir die jeweils untersten (dunkelgrauen) Balken. Es zeigt sich, dass die Ungleichheit ohne den Beitrag der alternativen Wege zur Studienberechtigung etwas höher

ausfällt. **Die alternativen Zugangswege leisten also insgesamt einen Beitrag zum Ungleichheitsabbau.** Dies bedeutet, dass die ungleichheitsverstärkenden Effekte beim Übergang nach dem Erwerb der Studienberechtigung durch die ungleichheitsreduzierenden Effekte beim Zugang zur Hochschulreife mehr als aufgewogen werden.

<sup>21</sup> Vgl. hierzu: Ditton, Hartmut und Jan Krüskens (2006): Sozialer Kontext und schulische Leistungen. Zur Bildungsrelevanz segregierter Armut *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26 (2): 135-157. Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, Klaus-Jürgen Tillman & Manfred Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-117.

<sup>22</sup> Vgl. hierzu: Gröhlisch, Carola und Karin Guill (2009): Wie stabil sind Bezugsgruppeneffekte der Grundschullempfehlung für die Schulformzugehörigkeit in der Sekundarstufe? *Journal of Educational Research Online* 1 (1): 154-171. Neumann, Marko; Anne Milek; Kai Maaz und Cornelia Gresch (2010): Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In: Maaz, Kai; Jürgen Baumert; Cornelia Gresch und Nele McElvany (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bildungsforschung 34. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 229-251.

<sup>23</sup> Der Wert des Ungleichheitsmaßes ist an diesem Übergang wesentlich kleiner, da man hier mit den Studienberechtigten sozusagen eine positive Auswahl der Schüler betrachtet. Die Schüler aus den bildungsfernen Familien sind nun den Schülern aus den gebildeten Familien in Aspekten wie Schulleistungen oder Bildungsmotivation ähnlicher als es die Schüler zu Beginn der Bildungskarriere waren.

<sup>24</sup> Man darf aus diesen Veränderungen der Ungleichheiten jedoch nicht schließen, dass eine Abschaffung dieser Institutionen einen identischen Effekt hätte. Die Schüler, die ihre Studienberechtigung unter den gegebenen Bedingungen an einer berufsbildenden Schule erworben haben, hätten sich vielleicht für ein allgemeinbildendes Gymnasium entschieden, wenn es die berufsbildenden Schulen nicht gegeben hätte. Man darf aus solchen Analysen daher keine spezifischen kausalen Effekte bestimmter Institutionen ableiten. Die Analysen bezeichnen lediglich die Beiträge zum Ungleichheitsabbau (oder -aufbau), wie sie unter den gegebenen Bedingungen faktisch bestehen. Nichtsdestotrotz können solche Analysen Hinweise auf kausale Effekte geben.

Unter dem Strich leisten also die im Rahmen der Öffnungsprozesse eingerichteten alternativen Wege zur Studienberechtigung einen Beitrag, der insgesamt ungleichheitsreduzierend auf den Zugang zum Studium wirkt. Aus zweierlei Gründen ist dieser Befund jedoch zu relativieren. Erstens ist der Prozess, über den dieser Ungleichheitsabbau zustande kommt, sehr ineffizient, da er sich aus zwei gegenläufigen Entwicklungen (Ungleichheitsabbau auf der ersten Etappe, Ungleichheitsaufbau auf der zweiten Etappe) zusammensetzt. Zweitens ist der Beitrag, den die alternativen Zugangswege zur Reduktion sozialer Selektivitäten beim Hochschulzugang leisten, sehr gering. Setzt man das Ausmaß der tatsächlich bestehenden Ungleichheiten ins Verhältnis zu den Veränderungen, die sich durch die Gedankenspiele in Abbildung 7 ergeben, dann muss man konstatieren, dass der so erreichte Ungleichheitsabbau nicht nur ineffizient, sondern darüber hinaus nur wenig effektiv ist.

## Ansatzpunkte

### Eingeschränkter Handlungsspielraum bei späten Übergängen

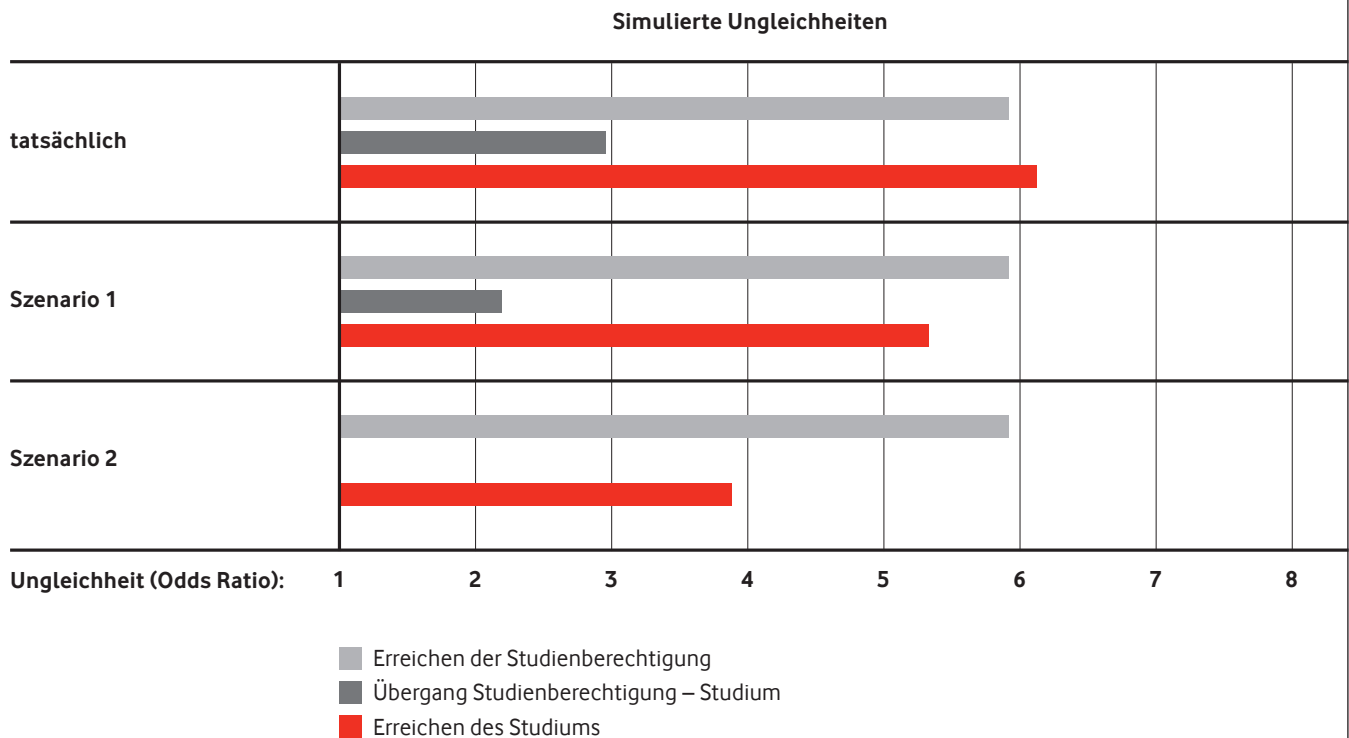
Wenn das Ziel verfolgt werden soll, mehr Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern an die Hochschulen zu führen, bieten sich zwei Ansatzpunkte an. Der erste richtet sich an die Ineffizienz der Öffnungsprozesse, die im berufsbildenden Bereich vollzogen wurden. **Dies bedeutet konkret, der Anstieg der Studienberechtigtenquoten unter den Schülern aus bildungsfernen Familien sollte nicht dadurch wieder verpuffen, dass die Übergangsquoten ins Studium gleichzeitig sinken. Entsprechende Maßnahmen müssten also daran ansetzen, die Studienaufnahme gegenüber der Aufnahme einer Berufsausbildung attraktiver zu machen.** Nach dem bisherigen Kenntnisstand hieße das, die mit einem Studium verbundenen Unsicherheiten zu reduzieren – sowohl in finanzieller Hinsicht als auch bezogen auf die Einschätzungen, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können.

Insgesamt ist der Handlungsspielraum zur Verringerung sozialer Bildungsungleichheiten aber umso kleiner, je später man in der Bildungskarriere ansetzt. Dies wird in **Abbildung 9** durch eine einfache Simulation verdeutlicht. Selbst wenn es gelänge, unter den Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern die Übergangsquoten der berufsbildenden Schulen an die höheren Quoten der traditionellen

Gymnasien anzugleichen, blieben noch immer große soziale Ungleichheiten beim Erreichen der Hochschulbildung bestehen. Dies ist durch das Szenario 1 dargestellt. Hier wird schlicht unterstellt, die Schüler aus bildungsfernem Elternhaus, die ihre Studienberechtigung über alternative Wege erwerben, hätten dieselben Übergangsquoten ins Studium wie die Schüler aus bildungsfernem Elternhaus, die ein traditionelles Gymnasium besuchen. Zwar würden sich so die Ungleichheiten in den Übergangsquoten von der Studienberechtigung ins Studium etwas reduzieren, die Schüler aus gebildeten Elternhäusern hätten aber noch immer eine mehr als fünf Mal größere Chance, die Hochschulen zu erreichen als die Schüler aus bildungsfernem Elternhaus. Sogar wenn es gelänge, die Studierquoten der Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern exakt den Quoten der Schüler aus akademisch gebildeten Elternhäusern anzupassen (Szenario 2), hätten letztere aufgrund ihrer höheren Studienberechtigtenquoten noch immer eine fast vier Mal so große Chance, das Studium zu erreichen.

Deshalb richtet sich der zweite Ansatzpunkt an die Ineffektivität der bisherigen Öffnungsprozesse, beziehungsweise generell an die Ineffektivität von Maßnahmen, die an späten Punkten der Bildungskarriere ansetzen. Denn obwohl die Öffnungsprozesse dazu beigetragen haben, dass Bildungsungleichheiten beim Zugang zur Studienberechtigung im Zeitverlauf reduziert werden konnten, besteht auch heute noch ein hohes Niveau an sozialer Selektivität beim Erreichen der Hochschulreife. **Der wichtigste Grund für die geringe Beteiligung bildungsferner Gruppen an Hochschulbildung besteht noch immer darin, dass diese zu selten den Versuch unternehmen, die Hochschulreife zu erwerben.** Auch in aktuellen Jahrgängen war über die Hälfte der Schüler, deren Eltern maximal über Hauptschulabschlüsse verfügen, noch nie auf einer Schule, die zur Studienberechtigung führt. Zum Vergleich beträgt dieser Anteil bei Schülern aus akademisch gebildetem Elternhaus lediglich etwa 15 Prozent (vgl. **Tabelle 2**). Die grundsätzliche Limitation der bisherigen Öffnungsprozesse bei der Reduktion sozialer Selektivitäten besteht also darin, dass sie lediglich Korrekturmöglichkeiten bereits getroffener Bildungsentscheidungen bieten. Diese Entscheidungen werden in aller Regel mit dem Übertritt an die weiterführenden Schulen getroffen. Die Möglichkeiten der Korrektur ergeben sich dann erst zu Zeitpunkten, an denen viele Lebenspläne schon geschmiedet sind. Und diese Pläne entstehen zumeist unter dem Einfluss der unmittelbaren Peer-Group. Es ist daher wesentlich unwahrscheinlicher,

**Abbildung 9: Die Hauptursache für die sozialen Ungleichheiten beim Zugang zum Studium sind nach wie vor die hohen Ungleichheiten beim Erreichen der Studienberechtigung**



Eigene Berechnungen. Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006, Befragte im Alter von 22 bis 24 Jahren. Anmerkungen: Die Odds Ratios beschreiben die Chancenverhältnisse zwischen Schülern, deren Eltern einen Studienabschluss verfügen und Schülern, deren Eltern maximal über Hauptschulabschlüsse verfügen.

dass ein Realschüler während seiner Schulzeit Studienpläne entwirft, als dass dies ein Gymnasiast tut. Daher wäre ein effektiverer und sogleich effizienterer Weg zur Reduktion der Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang, spätestens am Übergang zu den weiterführenden Schulen, idealerweise jedoch noch früher, anzusetzen.

### Erwartungen an die aktuellen Reformen im Bildungssystem

Ähnlich wie sich die beschriebenen bildungspolitischen Reformen aus der gesellschaftlichen Diskussion der 1960er-Jahre entwickelten, können wohl auch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie als Auslöser für ein gesteigertes politisches Engagement im Bildungsbereich gelten. Die aktuellen Reformbemühungen scheinen dabei sogar noch drastischer und einschneidender auszufallen als die Veränderungen in der Folge der 1960er-Jahre. Die Maßnahmen reichen hier vom Ausbau der Kindertagesstätten über die Ausweitung von Ganztagschulen bis zur Reform der Schulformen in der Sekundarstufe. Hinzu kommen Veränderungen im Hochschulsystem, wie die auf europäischer Ebene initiierten Harmonisierungsmaßnahmen, die im Hochschulbereich eine grundlegende Neustrukturierung in Bachelor- und Masterstudiengänge zur Folge

hatte. Ebenso kann die in vielen Bundesländern eingeführte Erhebung von Studiengebühren als grundlegende Veränderung angesehen werden. Im Folgenden sollen diese aktuellen Entwicklungen vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse kurz hinsichtlich ihrer möglichen Auswirkungen auf die soziale Ungleichheit bei der Beteiligung an Hochschulbildung diskutiert werden.

Wie aufgezeigt wurde, besteht der Hauptgrund für die geringe Beteiligung bildungsferner Gruppen an Hochschulbildung noch immer darin, dass diese zu selten versuchen, die Hochschulreife überhaupt zu erwerben. Ein wichtiger Stolperstein ist dabei – trotz der gegebenen Korrekturmöglichkeiten des Bildungssystems – der Übergang auf die weiterführenden Schulen. Ein Großteil der Schüler aus bildungsfernem Elternhaus schafft schlicht aufgrund mangelnder Leistungsvoraussetzungen den Übergang auf das Gymnasium nicht. Man schätzt, dass etwa die Hälfte der sozialen Ungleichheit bei diesem Bildungsübergang auf solche primären Effekte zurückgeführt werden kann.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Vgl. hierzu: Neugebauer, Martin (2010): Bildungsungleichheit und Grundschulpflicht beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. Zeitschrift für Soziologie, 39, 202-214. Relikowski, Ilona; Thorsten Schneider und Hans-Peter Blossfeld (2009): Primary and Secondary Effects of Social Origin in Migrant and Native Families at the Transition to the Tracked German School System. In Cherkaoui, Mohamed und Peter Hamilton (Hrsg.) Raymond Boudon – A Life in Sociology. Essays in Honour of Raymond Boudon. Oxford: Bardwell Press, S. 149-170.

**Tabelle 2: Die Hauptursache für die sozialen Ungleichheiten beim Zugang Studienberechtigung besteht darin, dass bildungsferne Gruppen zu selten diesen Bildungsabschluss anstreben**

Höchster Bildungsabschluss der Eltern	max. Hauptschule	Mittlere Reife	Abitur/FH-Reife	Studium
<b>keine Studienberechtigung erreicht</b>	<b>65,1</b>	<b>54,6</b>	<b>37,2</b>	<b>22,2</b>
davon haben es niemals versucht...	54,4	40,6	23,3	14,9
davon haben es versucht...	10,7	14,0	13,9	7,3
<b>Studienberechtigung erreicht</b>	<b>34,9</b>	<b>45,4</b>	<b>62,8</b>	<b>77,8</b>
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Eigene Berechnungen. Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006, Befragte im Alter von 20 bis 24 Jahren.

Sowohl vom flächendeckenden Ausbau der Kindertagesstätten als auch von der Ganztagesbeschulung im Primarbereich verspricht man sich eine Reduktion sozialer Leistungsdiskrepanzen am Ende der Grundschulzeit. Dahinter steht die Vorstellung, dass durch fachkundige frühkindliche Betreuung eventuelle Defizite im Elternhaus bei der Vermittlung von schulrelevanten Bildungsinhalten und Fähigkeiten ausgeglichen werden können. Anders ausgedrückt: Der Wettbewerbsvorteil der Schüler aus gebildeten Elternhäusern soll durch systematische frühkindliche Erziehungsarbeit reduziert werden. Die Erfolgsaussichten solcher Maßnahmen hängen jedoch wesentlich davon ab, dass die Teilnahme an diesen Einrichtungen nicht sozial selektiv erfolgt, dass diese Einrichtungen flächendeckend angeboten werden und dass für die frühkindliche Erziehung auch entsprechend ausgebildetes Personal zur Verfügung steht.

In fast allen Bundesländern fand oder findet derzeit eine Umgestaltung der Schulstruktur in der Sekundarstufe statt. Gemeinsam ist all diesen Reformen, dass die Gymnasien erhalten bleiben und unterhalb oder neben dem Gymnasium neue Schulformen mit zum Teil mehreren Bildungsgängen eingerichtet werden. Die Maßnahmen variieren in dem Maße, in dem neben den neuen Schulformen die alten Haupt- und Realschulen erhalten bleiben oder eben ersetzt werden. Zudem bestehen Unterschiede in der Ausgestaltung der neuen Schulformen in der Frage, ob diese direkt zum Abitur oder maximal zur Mittleren Reife führen können. Aufgrund dieser Diversität ist es schwierig, allgemeingültige Prognosen abzuleiten, wie diese Umstrukturierungen die Bildungsungleichheit beim Hochschulzugang beeinflussen werden. In den Bundesländern, in denen die Schulformen mit mehreren Bildungsgängen über eigene gymnasiale Oberstufen verfügen, besteht wahrscheinlich ein höherer Anreiz für bildungsferne Schüler, bis zur Hochschulreife an der Schule zu bleiben. Hier entfällt schlicht die Hemmschwelle eines Schulformwechsels. Auch die Frage, inwieweit die neuen Schulen als Ersatz oder ergänzend zu den traditionellen Schulformen

eingerichtet werden, spielt wahrscheinlich für deren Auswirkungen auf die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulreife eine Rolle. Von den Gesamtschulen, die bisher parallel zum traditionellen dreigliedrigen Schulsystem existierten, weiß man beispielsweise, dass von ihnen keine ungleichheitsreduzierende Wirkung ausgeht.<sup>26</sup>

**Es wird jedoch auch darauf ankommen – und dies haben wir aus den Öffnungsprozessen im berufsbildenden Bereich gelernt –, dass durch die neuen Schulformen nicht nur mehr Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern zur Studienberechtigung geführt werden, sondern dass diese im Anschluss auch für die Hochschulbildung begeistert werden können. Dies hängt einerseits davon ab, welche Entwicklungsmilieus und sozialen Kontexte die neuen Schulformen darstellen.** Denn wenn die Schulformen weiterhin stark sozial segregiert sind, werden Peer-Effekte eher verstärkend als reduzierend auf die Bildungsungleichheit wirken. Da die traditionellen Gymnasien in allen Bundesländern als eigenständige Schulform bestehen bleiben, ist damit zu rechnen, dass sich die Schüler aus gebildeten Familien weiterhin in diesen konzentrieren werden. Andererseits hängt die Studierneigung der Schüler aus bildungsfernen Familien davon ab, welche Anreize für diese Schüler vom Hochschulsystem ausgehen.

Hieran schließen die Umgestaltungen des Hochschulsystems an. Oft wird argumentiert, dass von der Umstellung des Hochschulsystems auf die konsekutive Bachelor-Master-Struktur eine ungleichheitsreduzierende Wirkung ausgehen sollte. Wie einige empirische Studien gezeigt haben, spielt die Länge der Ausbildungszeit für Schüler aus bildungsfernen Familien eine einigermaßen wichtige Rolle bei der Abwägung zwischen Studium und Berufsausbildung. Durch die Verkürzung der Phase bis zum ersten (Bachelor-)Abschluss sollte somit die Unsicherheit bei der Entscheidung für ein Studium etwas reduziert sein. Leider gibt es bisher kaum Untersuchungen zur Wirkung der Bologna-Reformen auf die soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang. Dies hängt unter anderem auch damit zusammen, dass eine Bewertung des Effekts der Bologna-Re-



formen dadurch erschwert wurde, dass in etwa zeitgleich in vielen Bundesländern Studiengebühren eingeführt wurden, von denen man annahm, sie würden sich negativ auf die soziale Ungleichheit auswirken. Doch auch zum Effekt der Studiengebühren auf die soziale Ungleichheit gibt es bisher nur wenige und nicht eindeutige Befunde.<sup>27</sup>

## Fazit

Die Beschäftigung mit den Öffnungsprozessen im Sekundarschulbereich hat veranschaulicht, wie politische Maßnahmen, die eigentlich darauf abzielten, die Beteiligung an Hochschulbildung zu erhöhen, von persistenten Mustern sozialgruppenspezifischen Verhaltens konterkariert werden können. Hieraus lassen sich aber Erkenntnisse für zukünftige Maßnahmen gewinnen. Wenn der Bildungspolitik daran gelegen ist, soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb einzudämmen, dann sollten neben die formale Gewährleistung der Chancengleichheit auch Maßnahmen treten, die sich an diesen sozialen Verhaltensmustern orientieren. Im vorliegenden Fall hieße das, nicht nur den Zugang zur Hochschulreife zu vereinfachen, sondern auch Anreize für die Teilnahme an Hochschulbildung zu schaffen, durch die auch Schüler aus bildungsfernen Familien angesprochen werden. Unabhängig von den konkreten Maßnahmen gilt aber auch: je früher diese im Bildungsverlauf ansetzen, desto effektiver und effizienter kann das Resultat ausfallen.

## Über den Autor

---

**Dr. Steffen Schindler** ist derzeit als Forschungsstipendiat der Fritz Thyssen Stiftung am HIS-Institut für Hochschulforschung tätig und verbringt momentan einen Forschungsaufenthalt an der Universität Trento. Zuvor war er lange Zeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, wo auch die vorliegende Studie durchgeführt wurde. Er beschäftigt sich seit vielen Jahren mit Fragen sozialer Bildungsungleichheit. Ab Oktober 2012 wird er seine Forschung am Institut für Soziologie der Universität Hannover weiterführen.

---

<sup>26</sup> Fend, Helmut (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In: Fend, Helmut; Fred Berger und Urs Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück – Ergebnisse der LifE-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-72.

<sup>27</sup> Einen Effekt finden: Heine, Christoph; Heiko Quast und Heike Spangenberg (2008): Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien. HIS: Forum Hochschule 15/2008. Hannover: Hochschul-Informations-System. Keinen Effekt finden: Helbig, Marcel; Tina Baier und Anna Kroth (2012): Die Auswirkung von Studiengebühren auf die Studierneigung in Deutschland. Evidenz aus einem natürlichen Experiment auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragung. *Zeitschrift für Soziologie* 41 (3): 227-246.

# Nicht intendierte Effekte – Bildungswege auf dem Prüfstand

von Walter Müller, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung

„Herkunft darf in diesem Land nicht die Zukunft der jungen Menschen bestimmen“, diesen Anspruch formulierte Bundeskanzlerin Merkel in ihrer ersten Regierungserklärung vom 30. November 2005 als Postulat der bildungspolitischen Programmatik der großen Koalition. Dafür erntete sie Beifall von Abgeordneten aller Parteien. Und Zustimmung zu diesem Anspruch wird auch sonst im Lande weit geteilt. Doch wie steht es mit der Verwirklichung dieses Anspruches im Bildungswesen der Bundesrepublik? Was hat sich in den letzten Jahrzehnten diesbezüglich getan und wo liegen erfolgversprechende Strategien, falls man gewillt ist, dem Anspruch gerecht zu werden?

Ein Auslöser der ersten großen Bildungsdebatte in der deutschen Nachkriegszeit war die in der Mitte der 1960er Jahre als Bildungskatastrophe bezeichnete völlig ungenügende Zahl von Abiturienten und noch weniger Hochschulabsolventen. Die bedeutendste institutionelle Reform, die danach mit dem Ziel vermehrter und sozial weniger ungleicher Beteiligung an höherer Bildung realisiert wurde, ist die Ergänzung des traditionellen Gymnasiums mit verschiedenen alternativen Zugangswegen zu höherer Bildung. Im deutschen Bildungssystem sind solche Optionen besonders wichtig, weil die Zuweisung der Schüler in verschiedene Einrichtungen des gegliederten Bildungssystems sehr früh erfolgt, sozial hoch selektiv ist und nachträgliche Aufstiege in den gymnasialen Zweig nur sehr selten gelingen. Neben neuen allgemeinbildend orientierten Angeboten (Gesamtschulen, Abendschulen), die aber nur geringe Anteile ausmachen, umfassen die alternativen Bildungswege vor allem Schulformen, die eine Brücke zu dem in Deutschland so wichtigen berufsbildenden System schlagen. Dazu gehören die beruflichen Gymnasien oder Bildungsgänge, die in Verbindung mit oder im Anschluss an eine Berufsausbildung den Erwerb der Hochschulreife ermöglichen. Gleichzeitig wurde das Fachhochschulsystem etabliert und ausgebaut und der Zugang dazu über die Fachhochschulreife ermöglicht. In der Folge haben über die berufsbildenden Schulen die Abitu-

rientenzahlen deutlich schneller als über die Gymnasien zugenommen. Derzeit werden fast 40% aller Hochschulberechtigungen auf diesem Wege erworben. Als Beitrag zur Erhöhung der Zahl der Hochschulberechtigten waren diese Reformen also gewiss ein Erfolg. Aber waren sie es auch gemessen am Ziel vermehrter und chancengleicher Beteiligung an Hochschulbildung?

Diese Frage theoretisch einsichtig und empirisch solide zu klären und damit diese für den Ausbau des Bildungssystems zentralen Reformen erstmals gründlich zu evaluieren, ist das große Verdienst der an der Universität Mannheim erstellten Dissertation von Steffen Schindler. In der vorliegenden Schrift sind ihre wichtigsten Ergebnisse für eine weitere Öffentlichkeit zusammengefasst. Die Analysen zeigen überzeugend, ob und weshalb die intendierten Ziele erreicht oder nicht erreicht wurden und zu welchen nicht beabsichtigten Nebenerscheinungen es gekommen ist.

Auf den ersten Blick ergibt sich eine recht positive Bilanz: Die alternativen Angebote haben nicht nur zu einer starken Erhöhung der Abiturientenzahlen geführt. Die neuen Möglichkeiten wurden zunehmend vor allem von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern angenommen. Diese Entwicklung hat zu einem deutlichen Abbau der sozialen Disparitäten beim Erwerb der Berechtigung zu einem Hochschulstudium geführt. Beim zweiten Blick jedoch ist die Bilanz weniger positiv. Auf den berufsbildenden Wegen wird überwiegend die Fachhochschulreife erworben. Gerade diese wachsende Gruppe der Studienberechtigten hat aber – je größer sie wurde – zunehmend seltener denn tatsächlich auch ein Studium aufgenommen. Deutlich weniger als die Hälfte der Abiturienten bildungsferner Herkunft, die die Hochschulreife auf dem berufsbildenden Weg erworben haben, nutzen derzeit die erworbene Berechtigung auch für ein Studium. Da diese Abstinenz vor allem bei Absolventen bildungsferner Herkunft zutrifft, hat sich die mit den neuen Wegen zur Hochschulreife gewonnene Chancenegalisierung also allenfalls begrenzt bis zu einem Studienabschluss weiter-

gepflanzt. Bewertet man diese Ergebnisse der alternativen Wege am (ursprünglichen) Ziel der Vermehrung der Zahl der Hochschulabschlüsse und an der Verbesserung des chancengleichen Zugangs dazu, schränkt die beschriebene Studienabstinentz die Erfolgsbilanz erheblich ein. Die nicht studierenden Hochschulberechtigten erwerben überwiegend einen Abschluss in einem anspruchsvollen Ausbildungsberuf. Wenn nun die mit der Hochschulreife erworbenen Kompetenzen tatsächlich gestiegenen Qualifikationsanforderungen in diesen Berufen entsprechen, dann leisten die alternativen Bildungswege auch in dieser Hinsicht – mehr oder weniger unbeabsichtigt – einen nicht zu verkennenden Beitrag.

Weshalb es zu diesen Entwicklungen gekommen ist, wie sie im Einzelnen verlaufen sind und wie sie aus der systemischen Logik des deutschen allgemeinen und beruflichen Bildungswesens erklärbar sind, das vermitteln diese Schrift und weitere Arbeiten ihres Verfassers mit vielen aufschlussreichen neuen Erkenntnissen über den Wandel in der Bildungslandschaft Deutschlands. Mit Blick auf möglichst den gesamten Bildungsverlauf analysieren sie im Längsschnitt, wie Familien und ihre Kinder die vielfältigen Pfade des verzweigten Bildungssystems in Abhängigkeit von den sozialen Bedingungen nutzen, in denen sie sich befinden. Und sie zeigen auf, wie sich die Nutzung der Pfade verschiebt, wenn neue Alternativen mit je nach sozialen Herkunftsbedingungen unterschiedlich wirkenden Anreizen hinzukommen. Theoretisch erklärt wird dies im Rahmen der Theorie der sogenannten primären und sekundären Effekte, die im Verbund diese Verläufe steuern. Die primären Einflussgrößen – die Anregungen und Unterstützungen, die die Kinder in ihren Familien für ihre kognitive Entwicklung und das Lernvermögen bekommen – führen zu unterschiedlich guten schulischen Leistungen und beeinflussen die Erfolgchancen auf einzelnen Bildungspfaden. Die sekundären Faktoren und Mechanismen dagegen erklären, dass Kinder trotz gleicher Leistungen und Erfolgchancen je nach Herkunft in unterschiedlich anspruchsvolle und kostspielige Bildungspfade gelangen und schlussendlich mit mehr oder weniger vorteilhaften Abschlüssen das Bildungssystem verlassen. Der entscheidende Grund dafür ist, dass im Abwägen der Vor- und Nachteile der angebotenen Bildungsmöglichkeiten – je nach den sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen, in der sich die Familie befindet – unterschiedliche Wege und Abschlüsse als Option mit den meisten Vortei-

len erscheint. Man könnte sagen: Alle Familien wollen das Beste für sich und ihre Kinder, aber was als Bestes wahrgenommen wird und realisierbar erscheint, ist je nach familiärer Situation unterschiedlich. Deshalb kommt es bei gleichen Leistungen zu erheblichen Ungleichheiten im Ergebnis. Das ist deshalb nicht leicht zu verändern, weil die Entscheidungen, die dazu führen, aus der „Vernunft“ oder dem „Zwang“ der Lebensumstände getroffen sind.

Die differenzierte Abbildung und Messung dieser Prozesse erlaubt es abzuschätzen, an welchen Stellen im Bildungsgeschehen mit welchen Eingriffen der Entstehung von Chancenungleichheit mehr oder weniger effizient und effektiv begegnet werden kann. Dabei bestätigt sich erneut: Es muss möglichst früh dafür gesorgt werden, dass Kinder nicht auf Bildungspfade gelangen, die nicht direkt in gradliniger Weise auf höhere Bildung vorbereiten. Eine weitere wichtige Erkenntnis ist: Ungleichheiten entstehen an vielen Stellen über unterschiedliche Mechanismen. Deshalb können einzelne Maßnahmen immer nur begrenzte Wirkung haben. Eine wirklich bedeutende Verringerung von Chancenungleichheit kann wohl nur erreicht werden, wenn an möglichst allen Stellen, an denen Ungleichheiten entstehen, mit geeigneten Maßnahmen den generierenden (primären oder sekundären) Effekten entgegengewirkt wird. Dabei kann es – das wird aus Schindlers Analysen ebenfalls deutlich – an anderen Stellen zu konterkarierenden Nebenfolgen kommen, denen dann ebenfalls begegnet werden müsste.

Mit Blick auf Reformstrategien scheinen mir gerade auch für das deutsche System Ergebnisse einer neuen international vergleichenden Studie<sup>1</sup> aufschlussreich. Danach hängt das Ausmaß von Bildungschancenungleichheit in einer Gesellschaft vor allem von mehr oder weniger stark ausgeprägten sekundäre Ungleichheit schaffenden Bedingungen ab. Sekundäre Effekte variieren im Ausmaß mehr zwischen Ländern als primäre Effekte. Das ist so, weil die Unterschiede in den institutionellen Strukturen der Bildungssysteme vor allem das Entstehen unterschiedlich starker sekundärer Effekte beeinflussen. In verschiedenen Bildungssystemen stehen den Familien unterschiedliche Bildungsgänge zur Verfügung, in die ihre Kinder nach un-

<sup>1</sup> Jackson, Michelle und Jan O. Jonsson (im Druck): Why does inequality of educational opportunity vary across countries? Primary and secondary effects in comparative context. In: Jackson, Michelle (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.

terschiedlichen Kriterien Zugang finden können. Eltern und Kinder haben je nach System unterschiedliche Einflussmöglichkeiten bei Bildungsentscheidungen, die bei unterschiedlichem Alter der Kinder, an unterschiedlich vielen und komplexen Verzweigungsstellen, mit unterschiedlich leicht zu bewältigenden weiteren Anschlussmöglichkeiten usw. anstehen. Das deutsche System hat Eigenschaften, die trotz der geschaffenen alternativen Wege und teilweise gerade wegen seiner komplexen und zunehmend undurchsichtigen institutionellen Struktur insgesamt hohe sekundäre Effekte erwarten lassen. Das zeigt der internationale Vergleich.

Wenn dem so ist, dann liegt es nahe, vor allem auch das Entstehen sekundärer Effekte zu vermeiden. Entscheidend dabei ist, darauf hinzuwirken, dass talentierte Jugendliche aus bildungsferner Herkunft ihr Bildungspotential ausschöpfen. Entsprechende Maßnahmen können nicht zuletzt daraus Nutzen ziehen, dass sie sich an Personen richten, die durch gute Bildungsleistungen ihre Fähigkeiten ja schon unter Beweis stellen. Als allererstes geht es darum, durch geeignete Beratung und Motivation zu überzeugen und durch generöse finanzielle Unterstützung zu helfen, Bildungschancen auch zu nutzen. Maßnahmen in dieser Richtung sind zunächst ohne langwierigen Systemumbau möglich und könnten relativ schnell Erfolge zeigen. Das macht es aber nicht überflüssig, die Strukturen des Bildungssystems nach den Stellen zu durchforsten, an denen durch weitere institutionelle Reformen die immer noch hohe Ungleichheit vermindert werden kann.

Die Studien von Steffen Schindler geben viele Anregungen dazu. Ich freue mich deshalb darüber, dass die Vodafone-Stiftung mit dieser Schrift die weite Verbreitung ihrer Erkenntnisse fördert.

## Über den Autor

---

**Prof. Dr. Dr. h. c. Walter Müller** (geb. 1942) ist Professor a.D. der Universität Mannheim. Er erwarb Studienabschlüsse für Philosophie (Löwen, Belgien) und Volkswirte sozialwissenschaftlicher Richtung (Köln), promovierte in Konstanz und habilitierte sich 1979 für Soziologie an der Universität Mannheim, dort bis 2006 Inhaber des Lehrstuhls für Methoden der empirischen Sozialforschung und angewandte Soziologie. Er war Mitbegründer und später Direktor des Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES) und war 1989-1990 Fellow des Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences (Stanford) und 1996-1997 des Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences (Wassenaar). Weitere Lehr- und Forschungsaufenthalte an den Universitäten Bielefeld, Genf, Madison (Wisconsin), Trento und am Nuffield College Oxford. 1997-2003 war er Vorsitzender des European Consortium for Sociological Research (ECSR). Herausgeber oder Mitglied im Beirat von nationalen und internationalen Fachzeitschriften und wissenschaftlicher Einrichtungen, z.Z. u.a. im Nationalen Bildungspanel. Walter Müller ist Mitglied der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina und der Royal Swedish Academy of Sciences. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der vergleichenden Analyse der Sozialstruktur fortgeschrittener Gesellschaften, insb. der Entwicklung von Bildungssystem, Beschäftigungssystem und sozialer Ungleichheit.

---

## Autoren und Ansprechpartner

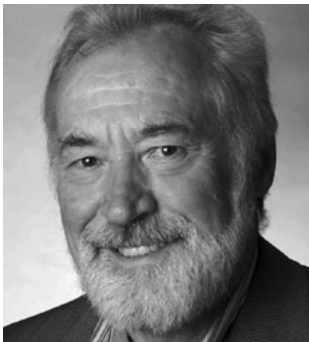
---



**Dr. Steffen Schindler**

Forschungsstipendiat am  
HIS-Institut für Hochschulforschung

E-Mail: [steffen.schindler@web.de](mailto:steffen.schindler@web.de)  
[www.his.de](http://www.his.de)



**Prof. Dr. Dr. h. c. Walter Müller**

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES)

Telefon: +49 (0) 621 / 181 - 28 18  
Telefax: +49 (0) 621 / 181 - 28 03  
E-Mail: [wmueller@sowi.uni-mannheim.de](mailto:wmueller@sowi.uni-mannheim.de)  
[www.uni-mannheim.de](http://www.uni-mannheim.de)



**Dr. David Deißner**

Leiter Programmbereich  
Think Tank, Bildungsforschung und Integration  
Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH

Telefon: +49 (0)30 / 20 61 76 - 19  
Telefax: +49 (0)30 / 20 61 76 - 29  
E-Mail: [david.deissner@vodafone.com](mailto:david.deissner@vodafone.com)  
[www.vodafone-stiftung.de](http://www.vodafone-stiftung.de)

# Über die Vodafone Stiftung

---



**Vodafone  
Stiftung  
Deutschland**

## **Erkennen. Fördern. Bewegen.**

Die Vodafone Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland und Mitglied einer weltweiten Stiftungsfamilie. Als eigenständige gemeinnützige Institution fördert und initiiert sie als gesellschaftspolitischer Thinktank Programme mit dem Ziel, Impulse für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft anzustoßen und gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen. Das Förderprofil steht unter dem Leitmotiv „Erkennen. Fördern. Bewegen.“ und konzentriert sich auf den Bereich Bildung, Integration und soziale Mobilität.



**Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung**

Weite Teile der vorgestellten Befunde stammen aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Dissertationsprojekt „Bildungsexpansion und Differenzierung der Studienberechtigung“, das am Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung durchgeführt wurde, vgl. Schindler (2012): „Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Untersuchung sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse.“ Dissertation. Universität Mannheim.

---

## **Redaktion**

### **Dr. David Deißner**

Leiter Programmbereich Think Tank,  
Bildungsforschung und Integration

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH  
Büro Berlin  
Pariser Platz 6a, 10117 Berlin

Telefon: +49 (0) 30 / 20 61 76 - 19  
Telefax: +49 (0) 30 / 20 61 76 - 29  
E-Mail: david.deissner@vodafone.com

### **Danyal Alaybeyoglu**

Leiter Kommunikation

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH  
Am Seestern 1, 40547 Düsseldorf

Telefon: +49 (0) 211 / 533 - 67 86  
Telefax: +49 (0) 211 / 533 - 18 98  
E-Mail: danyal.alaybeyoglu@vodafone.com

---

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

Vodafone Stiftung Deutschland gemeinnützige GmbH  
Am Seestern 1  
40547 Düsseldorf  
[www.vodafone-stiftung.de](http://www.vodafone-stiftung.de)

### **Verantwortlich:**

Dr. Mark Speich

### **Gestaltung:**

trafodesign GmbH, Düsseldorf

### **Druck:**

Druckstudio GmbH, Düsseldorf



ALLE MEDIEN DER VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND  
FINDEN SIE AUCH IN UNSERER STIFTUNGS-APP:

