

Sebastian Gehrman

# Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft

Eine quantitativ-empirische  
Untersuchung von Grundschulkindern  
in Deutschland



Springer VS

---

## Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft

---

Sebastian Gehrmann

# Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft

Eine quantitativ-empirische  
Untersuchung von Grundschulkindern  
in Deutschland

Sebastian Gehrman  
Fakultät für Psychologie  
und Sportwissenschaft  
Universität Bielefeld  
Bielefeld, Deutschland

Dissertation im Fach Pädagogik an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, 2018

ISBN 978-3-658-24603-7      ISBN 978-3-658-24604-4 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

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

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

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

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

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Einleitung .....</b>                                                                                                 | <b>1</b>  |
| <b>2 Bildung und soziale Herkunft in Deutschland.....</b>                                                                  | <b>5</b>  |
| 2.1 Die erste Bildungskatastrophe – Bildung und soziale Herkunft als<br>Untersuchungsgegenstand in den 1960er Jahren ..... | 5         |
| 2.2 Die Bildungsexpansion und die Folgen für die Ungleichheit in der<br>Bildungsbeteiligung .....                          | 8         |
| 2.2.1 Die Bildungsbeteiligung vor, während und nach der<br>Bildungsexpansion .....                                         | 9         |
| 2.2.2 Die Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung im Zuge der<br>Bildungsexpansion .....                                   | 12        |
| 2.2.3 Exkurs: Hochschulbildung und soziale Ungleichheit im<br>Zuge der Bildungsexpansion .....                             | 21        |
| 2.3 Die zweite Bildungskatastrophe – Die Ergebnisse der PISA-Studie<br>2000 und der IGLU-Studien .....                     | 23        |
| 2.3.1 Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000.....                                                                             | 24        |
| 2.3.2 Die Ergebnisse der IGLU-Studien 2001 bis 2016 .....                                                                  | 27        |
| <b>3 Theorien zur Erklärung von Bildungsungleichheit .....</b>                                                             | <b>31</b> |
| 3.1 Klassische Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit .....                                                        | 32        |
| 3.1.1 Natürliche Begabungsunterschiede .....                                                                               | 32        |
| 3.1.2 Schichtspezifische Sozialisationsforschung .....                                                                     | 33        |
| 3.1.3 Das Status-attainment-Modell .....                                                                                   | 36        |
| 3.2 Bildungsverläufe und –ungleichheiten als Ergebnis rationaler<br>Wahlentscheidungen .....                               | 38        |
| 3.2.1 Grundannahmen der Rational-Choice-Theorie .....                                                                      | 39        |
| 3.2.2 Die Wahl einer Handlungsalternative nach dem Prinzip der<br>SEU-Theorie .....                                        | 43        |
| 3.2.3 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte – Das Modell von<br>Boudon (1974) .....                                       | 46        |
| 3.2.4 Variation der Erfolgswahrscheinlichkeit – Das Modell von<br>Erikson und Jonsson (1996) .....                         | 48        |
| 3.2.5 Das sequentielle Entscheidungsmodell nach Breen und<br>Goldthorpe (1997) .....                                       | 50        |
| 3.2.6 Bildungsmotivation vs. Investitionsrisiko – Das Modell von<br>Esser (1999) .....                                     | 52        |
| 3.3 Aspirationen – Die Vorstufe zu Bildungsentscheidungen .....                                                            | 56        |
| 3.3.1 Idealistische vs. realistische Aspirationen .....                                                                    | 58        |

|          |                                                                                                                                               |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.2    | Die Entstehung von Bildungsaspirationen aus<br>theoretischer Sicht .....                                                                      | 60         |
| 3.4      | Theorie der kulturellen Reproduktion .....                                                                                                    | 64         |
| 3.4.1    | Die Entstehung des Habitus .....                                                                                                              | 64         |
| 3.4.2    | Die Kapitalarten nach Bourdieu .....                                                                                                          | 67         |
| 3.4.3    | Inhaltliche Erweiterung des bei Bourdieu definierten Begriffs<br>des Kulturellen Kapitals .....                                               | 71         |
| 3.4.4    | Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in den<br>Bildungschancen .....                                                                      | 75         |
| 3.5      | Zusammenfassung der Theorien und Erklärungsgehalt für die<br>vorliegende Studie .....                                                         | 79         |
| <b>4</b> | <b>Bisherige Forschungserkenntnisse zum Übergang in die Sekundar-<br/>stufe I, den Bildungsaspirationen und dem kulturellen Kapital .....</b> | <b>85</b>  |
| 4.1      | Der Übergang in die Sekundarstufe I .....                                                                                                     | 85         |
| 4.1.1    | Primäre Herkunftseffekte in der Grundschule .....                                                                                             | 87         |
| 4.1.2    | Sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in<br>die Sekundarstufe I .....                                                                      | 93         |
| 4.2      | Bildungsaspirationen .....                                                                                                                    | 104        |
| 4.2.1    | Bildungsaspirationen von Eltern .....                                                                                                         | 105        |
| 4.2.2    | Bildungsaspirationen von Kindern .....                                                                                                        | 111        |
| 4.3      | Kulturelles Kapital .....                                                                                                                     | 115        |
| 4.3.1    | Der Einfluss des kulturellen Kapitals auf den Bildungserfolg .....                                                                            | 115        |
| 4.3.2    | Das Freizeitverhalten von Kindern .....                                                                                                       | 121        |
| 4.4      | Zusammenfassung des Forschungsstands und Definition der<br>Forschungslücken .....                                                             | 126        |
| <b>5</b> | <b>Fragestellung .....</b>                                                                                                                    | <b>129</b> |
| 5.1      | Modell und Forschungsfragen .....                                                                                                             | 131        |
| 5.2      | Hypothesen .....                                                                                                                              | 134        |
| <b>6</b> | <b>Operationalisierung .....</b>                                                                                                              | <b>139</b> |
| 6.1      | Daten .....                                                                                                                                   | 139        |
| 6.1.1    | Die World Vision Kinderstudie .....                                                                                                           | 140        |
| 6.1.2    | Daten der vorliegenden Studie .....                                                                                                           | 141        |
| 6.2      | Operationalisierung der Konstrukte .....                                                                                                      | 144        |
| 6.2.1    | Bildungsaspirationen und schulische Leistung .....                                                                                            | 144        |
| 6.2.2    | Soziale Herkunft .....                                                                                                                        | 145        |
| 6.2.3    | Kulturelles Kapital .....                                                                                                                     | 147        |
| 6.3      | Methoden der Datenanalyse .....                                                                                                               | 148        |
| <b>7</b> | <b>Ergebnisse .....</b>                                                                                                                       | <b>153</b> |
| 7.1      | Bildungsaspirationen von Grundschülerinnen und Grundschülern .....                                                                            | 153        |

|          |                                                                                                                                                                                              |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.2      | Bildungsaspirationen und soziale Herkunft unter Berücksichtigung der schulischen Leistung.....                                                                                               | 159        |
| 7.2.1    | Deskriptive Ergebnisse: Bildungsaspirationen und Herkunft.....                                                                                                                               | 159        |
| 7.2.2    | Deskriptive Ergebnisse: Schulische Leistung und Herkunft .....                                                                                                                               | 166        |
| 7.2.3    | Multivariate Ergebnisse: Bildungsaspirationen und Herkunft .....                                                                                                                             | 168        |
| 7.3      | Die Bedeutung des kulturellen Kapitals von Grundschulkindern .....                                                                                                                           | 172        |
| 7.3.1    | Deskriptive Ergebnisse: Soziale Herkunft, kulturelles Kapital und Bildungsaspirationen .....                                                                                                 | 173        |
| 7.3.2    | Multivariate Ergebnisse: Die Erklärung kulturellen Kapitals .....                                                                                                                            | 215        |
| 7.3.3    | Multivariate Ergebnisse: Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Bildungsaspirationen von Grundschulkindern ....                                                                      | 229        |
| 7.4      | Das Potential intergenerationaler Statusaufstiege .....                                                                                                                                      | 234        |
| 7.4.1    | Deskriptive Ergebnisse .....                                                                                                                                                                 | 235        |
| 7.4.2    | Multivariate Ergebnisse .....                                                                                                                                                                | 244        |
| 7.5      | Wirkmächtigkeit der Einflussvariablen in den multivariaten Analysen im Vergleich .....                                                                                                       | 248        |
| <b>8</b> | <b>Zusammenfassung und Diskussion .....</b>                                                                                                                                                  | <b>253</b> |
| 8.1      | Forschungsfrage 1: Besteht ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und seinen Bildungsaspirationen unabhängig von der selbst eingeschätzten schulischen Leistung? ..... | 253        |
| 8.2      | Forschungsfrage 2: Wie wird das kulturelle Kapital von Grundschulkindern von deren sozialer Herkunft beeinflusst? .....                                                                      | 256        |
| 8.3      | Forschungsfrage 3: Wie beeinflusst das kulturelle Kapital die Aspiration, ob ein Kind nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln möchte? .....                                          | 260        |
| 8.4      | Forschungsfrage 4: Welche Indikatoren beeinflussen die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialaspiration von Grundschulkindern, deren Eltern selbst kein Abitur haben? .....                      | 263        |
| <b>9</b> | <b>Fazit und Ausblick .....</b>                                                                                                                                                              | <b>267</b> |
| 9.1      | Desiderate an die empirische Bildungsforschung .....                                                                                                                                         | 269        |
| 9.2      | Desiderate an die pädagogische Praxis .....                                                                                                                                                  | 270        |
|          | <b>Literaturverzeichnis .....</b>                                                                                                                                                            | <b>277</b> |

## Abbildungsverzeichnis

|          |                                                                                                                                                                                                                     |     |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abb. 1:  | Entwicklung der Studienanfängerquote (Universität und Fachhochschule, Sommer- und Wintersemester) 1980 bis 2015 (in Prozent).....                                                                                   | 11  |
| Abb. 2:  | Anteile männlicher und weiblicher Studienberechtigter (allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie allgemeine und Fachhochschulreife) in Deutschland (bis 1989/1990: BRD, ab 1994/1995: Gesamtdeutschland). .... | 14  |
| Abb. 3:  | Relativer Schulbesuch von 14- bis 18-jährigen deutschen Jugendlichen in Realschule und Gymnasium nach dem Beruf des Familienvorstands in Prozent .....                                                              | 17  |
| Abb. 4:  | Relativer Schulbesuch von 14- bis 18-jährigen deutschen Jugendlichen in Realschule und Gymnasium nach dem höchsten Bildungsabschluss im Elternhaus .....                                                            | 18  |
| Abb. 5:  | Anteil der Studierenden, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt, bis 1988: alte Bundesländer, ab 1991: Gesamt-Deutschland .....                                                       | 22  |
| Abb. 6:  | Grundmodell der Statuszuweisung nach Blau & Duncan .....                                                                                                                                                            | 37  |
| Abb. 7:  | Das Grundmodell der soziologischen Erklärung (Makro-Mikro-Makro-Modell) nach Esser .....                                                                                                                            | 40  |
| Abb. 8:  | Darstellung der Kalkulation einer Bildungsentscheidung .....                                                                                                                                                        | 50  |
| Abb. 9:  | Das Wisconsin-Modell nach Sewell et al., übersetzte und vereinfachte Version .....                                                                                                                                  | 60  |
| Abb. 10: | Einfluss des Kreislaufs aus kulturellem und sozialem Kapital sowie des Habitus auf den Schulerfolg eines Kindes .....                                                                                               | 76  |
| Abb. 11: | Reproduktion der sozialen Klassenlage über die Bildungschancen nach Bourdieu .....                                                                                                                                  | 78  |
| Abb. 12: | Modell zur Überprüfung der Fragestellungen und möglichen Zusammenhänge .....                                                                                                                                        | 131 |
| Abb. 13: | Aspirationen aller befragten Grundschülerinnen und Grundschüler .....                                                                                                                                               | 154 |
| Abb. 14: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach Geschlecht (Werte in %) .....                                                                                                                                 | 155 |
| Abb. 15: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach Altersgruppen (Werte in %) .....                                                                                                                              | 155 |
| Abb. 16: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach geografischer Herkunft: West-Berlin zählt zu den alten, Ost-Berlin zu den neuen Bundesländern (Werte in %) .....                                              | 156 |
| Abb. 17: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach der Siedlungsstruktur des Wohnorts (Werte in %) .....                                                                                                         | 157 |
| Abb. 18: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach deren selbst eingeschätzter schulischer Leistung (Werte in %) .....                                                                                           | 158 |
| Abb. 19: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach dem Bildungsabschluss der Mutter (Werte in %) .....                                                                                                           | 160 |
| Abb. 20: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach dem Bildungsabschluss des Vaters (Werte in %) .....                                                                                                           | 161 |
| Abb. 21: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach dem beruflichen Status der Mutter (Werte in %) .....                                                                                                          | 162 |
| Abb. 22: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach dem beruflichen Status des Vaters (Werte in %) .....                                                                                                          | 163 |
| Abb. 23: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher (Werte in %) .....                                                                                              | 164 |



|          |                                                                                                                                                                    |     |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abb. 24: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach dem Auskommen<br>Mit dem im Haushalt verfügbaren Einkommen (Werte in %) .....                                | 164 |
| Abb. 25: | Aspirationen von Grundschulkindern differenziert nach ihrem Migrationshin-<br>tergrund (Werte in %) .....                                                          | 166 |
| Abb. 26: | Aspirationen von Grundschulkindern, deren Eltern kein Abitur aufweisen .....                                                                                       | 236 |
| Abb. 27: | Aspirationen von Grundschulkindern, deren Eltern kein Abitur aufweisen,<br>differenziert nach Geschlecht (Werte in %) .....                                        | 236 |
| Abb. 28: | Aspirationen von Grundschulkindern, deren Eltern kein Abitur aufweisen,<br>differenziert nach Altersgruppen (Werte in %) .....                                     | 237 |
| Abb. 29: | Aspirationen von Grundschulkindern, deren Eltern kein Abitur aufweisen,<br>differenziert nach der Siedlungsstruktur des Wohnorts (Werte in %) .....                | 238 |
| Abb. 30: | Aspirationen von Grundschulkindern, deren Eltern kein Abitur aufweisen,<br>differenziert nach dem Migrationshintergrund (Werte in %) .....                         | 238 |
| Abb. 31: | Aspirationen von Grundschulkindern, deren Eltern kein Abitur aufweisen,<br>differenziert nach der selbst eingeschätzten schulischen Leistung (Werte<br>in %) ..... | 239 |

## Tabellenverzeichnis

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |     |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tab. 1:  | Bildungsstand der Gesamtbevölkerung ab 15 Jahren in Deutschland in den Jahren 1997 bis 2015 .....                                                                                                                                                                                                                                | 10  |
| Tab. 2:  | Studienanfängerquote an Universitäten (ohne Fachhochschulen) nach dem Beruf des Vaters (nur Westdeutschland) von 1969 bis 2000 .....                                                                                                                                                                                             | 21  |
| Tab. 3:  | Lesekompetenz der 15-jährigen Jugendlichen in Deutschland differenziert nach Zugehörigkeit zur sozialen Klasse in der PISA-Studie .....                                                                                                                                                                                          | 26  |
| Tab. 4:  | Wahrscheinlichkeiten eines Verbleibs im Schulsystem bei gleicher Leistung in Abhängigkeit der sozialen Herkunft .....                                                                                                                                                                                                            | 48  |
| Tab. 5:  | Variation der Schichten bei den Variablen des Grundmodells der Bildungsentscheidung nach Esser.....                                                                                                                                                                                                                              | 54  |
| Tab. 6:  | Durchschnittlicher Test-Score, der benötigt wird, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten nach Schulabschluss des Vaters .....                                                                                                                                                                                                   | 96  |
| Tab. 7:  | Durchschnittliche Lesekompetenz (Median), die benötigt wird, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten nach EGP-Klassenzugehörigkeit der Familie.....                                                                                                                                                                              | 97  |
| Tab. 8:  | Durchschnittlicher Test-Score, der benötigt wird, damit ein Übergang auf das Gymnasium stattfindet nach Schulabschluss des Vaters .....                                                                                                                                                                                          | 99  |
| Tab. 9:  | Durchschnittliche Lesekompetenz (Median), die benötigt wird, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten nach EGP-Klassenzugehörigkeit der Familie .....                                                                                                                                                                             | 100 |
| Tab. 10: | Angestrebter Schulabschluss aller in der World Vision Studie 2013 befragten Kinder nach sozialer Herkunftsschicht .....                                                                                                                                                                                                          | 112 |
| Tab. 11: | Selbst eingeschätzte schulische Leistung von Grundschulkindern insgesamt sowie differenziert nach verschiedenen Dimensionen sozialer Herkunft .....                                                                                                                                                                              | 167 |
| Tab. 12: | Logistische Regression: Odds Ratio, dass ein Grundschulkind die Aspiration aufweist, auf das Gymnasium zu wechseln (im Gegensatz zur Haupt- oder Realschule) .....                                                                                                                                                               | 169 |
| Tab. 13: | Häufigkeit des Sport Treibens von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkin- der insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Sport Treibens .....                                                                                                     | 173 |
| Tab. 14: | Häufigkeit des Radfahrens, Inlineskatens oder Skateboard Fahrens von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkin- der insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Radfahrens, Inlineskatens oder Skateboard Fahrens.....                                | 175 |
| Tab. 15: | Häufigkeit der Teilnahme an einer Theatergruppe, des Tanzens und des Balletts von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunfts- indikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkin- der insgesamt und diffe- renziert nach der Häufigkeit der Teilnahme an einer Theatergruppe, des Tanzens und des Balletts ..... | 176 |
| Tab. 16: | Häufigkeit Fernsehen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkin- der insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Fernsehens .....                                                                                                                  | 178 |
| Tab. 17: | Häufigkeit Mit Freundinnen und Freunden treffen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkin- der insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Treffens mit Freundinnen und Freunden .....                                                            | 180 |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |     |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tab. 18: | Häufigkeit Zu Hause mit Spielzeug spielen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Spielens mit Spielzeug zu Hause .....                           | 181 |
| Tab. 19: | Häufigkeit Instrument spielen/ Musik machen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Spielens eines Instruments und des Musik Machens .....        | 183 |
| Tab. 20: | Häufigkeit Playstation, Nintendo Wii, Computer spielen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Playstation, Nintendo Wii, Computer Spielens ..... | 184 |
| Tab. 21: | Häufigkeit Bücher und Zeitschriften lesen/ anschauen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Lesens .....                                         | 186 |
| Tab. 22: | Häufigkeit Basteln, Malen oder Zeichnen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Bastelns, Malens oder Zeichnens .....                             | 189 |
| Tab. 23: | Häufigkeit Etwas mit Werkzeug bauen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Bauens mit Werkzeug .....                                             | 191 |
| Tab. 24: | Häufigkeit Musik hören von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Musik Hörens .....                                                                 | 192 |
| Tab. 25: | Häufigkeit Mit Lego bauen oder Playmobil spielen von Grundschulkindern Insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Bauens mit Lego oder Spielens mit Playmobil .....        | 194 |
| Tab. 26: | Häufigkeit Etwas mit der Familie unternehmen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit der Unternehmungen mit der Familie .....                         | 196 |
| Tab. 27: | Häufigkeit Mit der Natur oder Tieren beschäftigen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit der Beschäftigung mit der Natur oder Tieren .....           | 197 |
| Tab. 28: | Häufigkeit Draußen auf der Straße spielen von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Draußen auf der Straße Spielens .....                           | 200 |
| Tab. 29: | Häufigkeit Hörspiele und Geschichten hören von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Häufigkeit des Hörbücher und Geschichten Hörens .....                         | 201 |
| Tab. 30: | Mitgliedschaft in einem Sportverein von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkinde insgesamt und differenziert nach der Mitgliedschaft in einem Sportverein .....                                            | 206 |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tab. 31: | Mitgliedschaft in einer Musikgruppe oder -schule von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkin-<br>der insgesamt und differenziert nach der Mitgliedschaft in einer Musikgruppe oder -schule .....                                                                         | 208 |
| Tab. 32: | Mitgliedschaft in einer Tanzgruppe oder beim Ballett von Grundschulkin-<br>dern insgesamt und differenziert nach Herkunftsindikatoren sowie Aspi-<br>rationen der Grundschulkin-<br>der insgesamt und differenziert nach der Mit-<br>gliedschaft in einer Tanzgruppe oder beim Ballett .....                                                  | 210 |
| Tab. 33: | Mitgliedschaft in einer sonstigen institutionellen Gruppe oder einem Ver-<br>ein von Grundschulkindern insgesamt und differenziert nach Herkunfts-<br>indikatoren sowie Aspirationen der Grundschulkin-<br>der insgesamt und dif-<br>ferenziert nach der Mitgliedschaft in einer sonstigen institutionellen Gruppe<br>oder einem Verein ..... | 211 |
| Tab. 34: | Korrelationsmatrix mit paarweisen Korrelationen der Häufigkeiten der Aus-<br>übung von Freizeitaktivitäten .....                                                                                                                                                                                                                              | 216 |
| Tab. 35: | Anti-Image-Kovarianz-Matrix der Häufigkeiten der Ausübung von Freizeit-<br>aktivitäten .....                                                                                                                                                                                                                                                  | 217 |
| Tab. 36: | MSA-Werte der Einzelvariablen und gesamt .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 219 |
| Tab. 37: | Eigenwerte der Faktoren der Variablen mit den Häufigkeiten der Freizeit-<br>aktivitäten von Grundschulkindern .....                                                                                                                                                                                                                           | 220 |
| Tab. 38: | Faktorladungen und Einzigartigkeit der Variablen zu den Häufigkeiten der<br>Ausübung von Freizeitaktivitäten .....                                                                                                                                                                                                                            | 221 |
| Tab. 39: | Lineare Regression zur Erklärung des kulturellen Kapitals von Grundschul-<br>Kindern .....                                                                                                                                                                                                                                                    | 222 |
| Tab. 40: | Logistische Regression: Odds Ratio, dass ein Grundschulkind an mindes-<br>tens einer institutionell organisierten Freizeitaktivität teilnimmt .....                                                                                                                                                                                           | 226 |
| Tab. 41: | Logistische Regression: Odds Ratio, dass ein Grundschulkind die Aspi-<br>ration aufweist, auf das Gymnasium zu wechseln (im Gegensatz zur<br>Haupt- oder Realschule) .....                                                                                                                                                                    | 230 |
| Tab. 42: | Aspirationen von Grundschulkindern, deren Eltern kein Abitur haben, all-<br>gemein und differenziert nach der Häufigkeit der Ausübung verschiedener<br>Freizeitaktivitäten .....                                                                                                                                                              | 240 |
| Tab. 43: | Aspirationen von Grundschulkindern, deren Eltern kein Abitur haben, all-<br>gemein und differenziert nach der Mitgliedschaft an institutionell organi-<br>sierten Freizeitaktivitäten .....                                                                                                                                                   | 243 |
| Tab. 44: | Logistische Regression: Odds Ratio, dass ein Grundschulkind, dessen<br>Eltern kein Abitur haben, die Aspiration aufweist, auf das Gymnasium zu<br>wechseln (im Gegensatz zur Haupt- oder Realschule) .....                                                                                                                                    | 245 |
| Tab. 45: | Übersicht über die Wirkmächtigkeit der Einflussfaktoren der multivariaten<br>Analysen .....                                                                                                                                                                                                                                                   | 250 |



# 1 Einleitung

Der Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg von Personen und ihrer sozialen Herkunft ist ein Thema, das weder zum ersten noch zum letzten Mal in einem Dissertationsprojekt wie dem vorliegenden behandelt wird. Ein Grund dafür ist, dass die Befassung mit einer solchen Problematik nicht nur ein wissenschaftliches, sondern darüber hinaus auch ein gesellschaftliches Anliegen ist. Jede Person besitzt automatisch eine soziale Herkunft und folgt zu bestimmten Zeitpunkten des Lebens einem Bildungsweg. Somit ist auch jede Person – vor allem in jungen Jahren – potentiell direkt von der entsprechenden Problematik betroffen. Das sorgt für eine Sensibilisierung und einem gesellschaftlichen Interesse an dem Thema, wodurch sich neben einer großen Anzahl an sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forscherinnen und Forschern auch Mitglieder aus Politik, Medien und Interessensverbänden diesem widmen. Wenn über einen Zusammenhang von Bildung und Herkunft gesprochen wird, fällt häufig der Begriff der sozialen Ungleichheit. Soziale Ungleichheit liegt nach einer Definition von Hradil (2001: 30) „dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“. Zu diesen Gütern zählen neben materiellen wie Einkommen, Vermögen und Eigentum auch immaterielle wie Bildungsabschlüsse. Diese zählen zu den wertvollen Gütern, da sie wie auch die anderen erwähnten „einen hohen Tauschwert haben und durch sie vielfältige Möglichkeiten eines ‚guten Lebens‘ eröffnet werden“ (Jürgens & Miller 2013: 7). Soziale Ungleichheit führt also dazu, dass die Chancen auf ein wie Jürgens und Miller es nennen gutes Leben bereits durch die Geburt und somit die Aufnahme in eine bestimmte Familie mit ihren strukturellen Gegebenheiten wie dem Vermögen und dem Bildungsstand geprägt sind. Wer das Glück hat, in einer Familie mit vielen wertvollen Gütern aufzuwachsen, weist nach diesem Prinzip eine hohe Wahrscheinlichkeit auf, ebenfalls viele wertvolle Güter anzuhäufen.

Ein wertvolles Gut, welches man im Gegensatz zu Vermögen nicht ohne Gegenleistung vererbt bekommt, ist der Bildungsstatus. Einen Bildungsabschluss muss eine Person selbst mit Hilfe einer entsprechenden schulischen Leistung erlangen. Doch auch an dieser Stelle scheint eine soziale Ungleichheit vorzuliegen, da eine Vielzahl von Studien auch mit unterschiedlichen Fragestellungen und Untersuchungsdesigns zeigen konnte, dass der Bildungsstatus einer Person sehr stark mit seiner Stellung im sozialen Beziehungsgefüge zusammenhängt. Der Bildungsstatus einer Person formt sich im Verlauf einer gesamten Bildungskarriere, die von der vorschulischen und frühkindlichen Bildung in sehr jungen Jahren bis hin zu verschiedenen Weiterbildungen im hohen Alter reicht. Eine wichtige Station in diesem Verlauf ist der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Die Wahl, die dort getroffen wird, beeinflusst den weiteren Verlauf maßgeblich, da die unterschiedlichen Schulformen, die Schülerinnen und Schüler ab diesem Zeitpunkt besuchen, ein unterschiedlich ausgeprägtes Lehrniveau aufweisen und vor allem zu unterschiedlichen Abschlüssen führen, welche wiederum den beruflichen Status maßgeblich prägen. Die Wahl der weiterführenden

Schule führt in einem jungen Alter bereits zu einer sehr starken und wegweisenden Selektion und gilt als ein bedeutsamer, wenn nicht gar als bedeutsamster Baustein einer Bildungskarriere. Da ist es nur allzu verständlich, dass sich viele Forschungsarbeiten mit diesem Thema befasst und den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang untersucht haben.

Die Entscheidung, auf welche Schulform ein Kind wechseln soll und möchte, ist jedoch von einer solch bedeutsamen Tragweite, dass ein Blickwinkel auf die reine Übergangsentscheidung wenig über den Generierungsprozess eben dieser aussagt. Schließlich werden Entscheidungen mit einer sehr großen Tragweite – egal, um welchen Bereich des Lebens es sich handelt – kaum spontan oder nach einer nur kurzen Überlegung getroffen. Meistens formen sie sich über einen langen Zeitraum, manchmal sogar über mehrere Jahre hinweg. Davon soll auch im Falle der Übergangsentscheidung in die Sekundarstufe I ausgegangen werden. Während der Grundschulzeit formen sich Gedanken zu dieser Entscheidung, sei es durch die schulische Leistung, durch Rückmeldungen der Lehrkräfte oder auch durch ein in der Herkunftsfamilie verankertes Selbstverständnis über Bildungswege. Diese Gedanken machen sich aber nicht nur Eltern. Vielmehr haben auch Kinder, die eine Grundschule besuchen, häufig konkrete Vorstellungen, auf welche Schule sie nach Beendigung der Primarstufe wechseln möchten. Auf diesem Gebiet besteht aktuell jedoch eine große Forschungslücke. Dies ist erstaunlich, da es doch insgesamt eine große Anzahl an Forschungsarbeiten zu dem Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen von Kindern gibt. Diese Studie möchte einen Teil dieser Lücke schließen, indem Aussagen von Kindern, die eine Grundschule besuchen, bezüglich ihrer Übergangsabsichten untersucht werden. Diese Absicht ist jedoch selten bloß ein frommer Wunsch, sondern auch in Reflexion zur eigenen schulischen Performanz entstanden, man spricht daher von einer Bildungsaspiration (Haller 1968). Das Ziel dieser Arbeit ist, die Ausprägung dieser Bildungsaspirationen zu erklären. Wann sind diese besonders hoch und welche Gruppe hat eher niedrige Bildungsaspirationen? Unter welchen Umständen möchten Kinder häufiger als andere auf ein Gymnasium wechseln und welcher Indikator sorgt für eine große Differenz in der Ausprägung der Aspirationen? Diese zunächst sehr allgemein formulierten Fragen sollen beantwortet und auch in Anlehnung an die Theorie und dem bisherigen Forschungsstand zu diesem Thema spezifiziert werden. Die Spezifikation umfasst zwei Konstrukte, die auf ihren Einfluss auf die Aspirationen überprüft werden. Ein Konstrukt ist, wie bereits erwähnt, die soziale Herkunft der Kinder, die differenziert erfasst wird. Ebenso differenziert soll das andere Konstrukt erfasst werden. Dabei handelt es sich um das kulturelle Kapital der Kinder, welches sich einerseits in der Häufigkeit der von ihnen ausgeübten Freizeitaktivitäten und andererseits in der Aktivität in einer Gruppe oder einem Verein widerspiegelt. Das kulturelle Kapital soll ebenfalls daraufhin überprüft werden, ob es von der sozialen Herkunft der Grundschulkinder beeinflusst wird. Ein weiterer Aspekt der Studie besteht darin, sich in einer speziellen Fragestellung nur den Aspirationen von Kindern zu widmen, deren Eltern kein Abitur aufweisen. Somit können die Einflüsse auf einen potentiellen intergenerationalen Statusaufstieg ermittelt werden. Die Studie fußt auf einem quantitativ-

empirischen Design, es werden mittels einer Sekundäranalyse Daten der World Vision Kinderstudie 2013 ausgewertet. Das Besondere an dieser repräsentativen Studie, die regelmäßig in Abständen von einigen Jahren durchgeführt wird, ist, dass Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren selbst Auskunft über sich und ihre Lebenswelt geben. So stammen die Angaben über die Aspirationen und über das kulturelle Kapital von den Kindern und nicht, wie es in anderen Studien häufig der Fall ist, stellvertretend durch die Eltern. In dieser Form sind die Daten der World Vision Kinderstudie einzigartig. Die bereits vorhandenen Daten werden für die vorliegende Studie auf die entsprechenden Fragestellungen bezogen aufbereitet und mit Hilfe von deskriptiver sowie multivariater quantitativen Methoden ausgewertet.

Insgesamt besteht die vorliegende Arbeit aus neun Kapiteln. Nach der Einleitung (Kapitel 1) wird zunächst dargestellt, wie sich die Diskussion um den Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft in Deutschland seit den 1960er Jahren entwickelt hat (Kapitel 2). Das Kapitel gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird die Diskussion um die so genannte „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und entsprechende Studien aus den 1960er Jahren vorgestellt. Anschließend werden zentrale Ergebnisse der Bildungsbeteiligung in Zeiten der Bildungsexpansion diskutiert. Der letzte Teil des Kapitels widmet sich den Ergebnissen zweier für diese Arbeit zentraler Studien: Der PISA-Studie 2000, deren Veröffentlichung für eine neuerliche gesellschaftliche Diskussion über den Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft in Deutschland gesorgt hat und den IGLU-Studien von 2001 bis 2016, die sich mit der Leistungsfähigkeit von Kindern, die eine Grundschule besuchen, befasst. In Kapitel 3 wird der theoretische Hintergrund, der den empirisch zu überprüfenden Fragestellungen dieser Arbeit zu Grunde liegt, vorgestellt. Den Theorien ist gemein, dass sie das Vorhandensein von Bildungsungleichheit erklären möchten. Das erste Unterkapitel widmet sich klassischen Theorien der Bildungsungleichheit, wie der Theorie der natürlichen Begabungsunterschiede, der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und dem Status-attainment-Modell. Kapitel 3.2 stellt verschiedene Konzepte vor, die eine Bildungsentscheidung als das Ergebnis einer rationalen Wahl definieren. Anschließend wird das theoretische Konzept der Aspirationen vorgestellt, ehe im nächsten Unterkapitel auf die Theorie der kulturellen Reproduktion nach Bourdieu eingegangen wird. Abschließend werden die Theorien auf ihr Erklärungspotential für die vorliegende Arbeit zusammengefasst. Kapitel 4 widmet sich dem Forschungsstand von drei für diese Arbeit bedeutsamen Aspekten. Zunächst wird im ersten Unterkapitel der Forschungsstand zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft dargestellt. Anschließend wird der noch nicht stark ausgeprägte Forschungsstand zu Aspirationen beschrieben. Im letzten Unterkapitel wird auf den Forschungsstand zum kulturellen Kapital der Kinder eingegangen. Das Unterkapitel unterteilt sich in den Forschungsstand zum Einfluss des kulturellen Kapitals auf den Bildungserfolg und in den Forschungsstand zum Freizeitverhalten von Kindern. Zum Abschluss des Kapitels werden der Forschungsstand und die für die

Arbeit relevanten Forschungslücken zusammengefasst. In Kapitel 5 wird die Fragestellung dieser Arbeit, inwiefern ein Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen von Grundschulkindern, ihrem kulturellen Kapital und ihrer sozialen Herkunft besteht, vorgestellt und präzisiert. Diesbezüglich werden vier zentrale Forschungsfragen und anschließend zehn aus der Theorie und dem Forschungsstand abgeleitete Hypothesen genannt. In Kapitel 6 wird dargestellt, in welcher Form das vorher beschriebene Forschungsvorhaben in der Studie operationalisiert wird. Dazu werden zunächst die für die Auswertungen verwendeten Daten und anschließend die für die Messung der verschiedenen Konstrukte verwendeten und erstellten Variablen vorgestellt. Insgesamt liegen Daten von 1783 Schülerinnen und Schülern einer Grundschule in Deutschland vor. Abschließend werden die für die Datenauswertung verwendeten Methoden beschrieben. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Studie in ausführlicher Form dargestellt und beschrieben. Dabei werden zunächst die Ergebnisse der Aspirationen allgemein und differenziert nach askriptiven Merkmalen wie Alter oder Geschlecht angegeben. In einem zweiten Unterkapitel werden die Aspirationen differenziert nach der sozialen Herkunft zunächst mit Hilfe von deskriptiver, anschließend auch mit multivariater Analyse dargestellt und erklärt. Das dritte Unterkapitel bezieht das kulturelle Kapital der Schülerinnen und Schüler ein, indem die Häufigkeit der Ausführung bestimmter Freizeitaktivitäten und die Teilnahme an institutionellen Freizeitaktivitäten untersucht werden. Für jede Aktivität wird eine ausführliche Tabelle erstellt, die die Ausübung der Aktivität differenziert nach unterschiedlichen Dimensionen der sozialen Herkunft darstellt und zusätzlich die Höhe der Aspirationen differenziert nach der Ausübung der Aktivität angibt. Neben diesen Tabellen sind in dem Unterkapitel auch Ergebnisse multivariater Analysen dargestellt, in denen die Höhe des kulturellen Kapitals in Abhängigkeit verschiedener Variablen der sozialen Herkunft und auch die Aspirationen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals untersucht wird. Das vierte Unterkapitel befasst sich mit der vierten Forschungsfrage und stellt entsprechende deskriptive und multivariate Analysen bezüglich des potentiellen intergenerationalen Statusaufstiegs dar. Ein fünftes Unterkapitel vergleicht die Wirkmächtigkeit aller in die multivariaten Analysen einfließenden Indikatoren. In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und die vier zentralen Forschungsfragen beantwortet. Zudem werden die Hypothesen hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts bewertet. Schließlich wird in Kapitel 9 ein ausführliches Fazit gezogen, in welchem die vorliegende Studie in den aktuellen Kontext der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung und soziale Herkunft einzuordnen ist. Darüber hinaus wird ein Ausblick auf zukünftige Forschungsdesiderate in diesem Themengebiet gegeben sowie die Relevanz für die pädagogische Praxis erläutert.





## 2 Bildung und soziale Herkunft in Deutschland

Um besser nachvollziehen zu können, warum Bildungsaspirationen von Kindern als Untersuchungsgegenstand einer Studie bedeutsam sind, ist es wichtig zu verstehen, wie sich der Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft und die gesellschaftspolitische Debatte darüber in Deutschland seit den 1960er Jahren entwickelt hat. In diesem Kapitel soll daher im Zeitverlauf skizziert werden, in welchem Maße die soziale Herkunft die Bildungsbeteiligung sowie die letztlich erzielten Bildungsabschlüsse von Schülerinnen und Schülern in Deutschland beeinflusst. Erste wissenschaftliche Untersuchungen dazu stammen aus den 1960er Jahren und werden im ersten Unterkapitel (Kap. 2.1) vorgestellt. Die Erkenntnisse diverser Forschungsarbeiten dieser Zeit sowie der vorhergehende Ausruf einer Bildungskatastrophe (Picht 1964) führten zu einer gesellschaftlichen Diskussion über das Bildungssystem und anschließend zu einem Ausbau des Bildungswesens in der Bundesrepublik. Für diesen Ausbau und der daraus resultierenden Bildungsbeteiligung wird allgemein der Begriff der „Bildungsexpansion“ (Müller & Haun 1994, Henz & Maas 1995, Müller 1998, Schimpl-Neimanns 1998, Hadjar & Becker 2006a, 2017, Geißler 2011) verwendet. Die Verteilung auf die Schulformen sowie die Abschlüsse im Zeitverlauf der Bildungsexpansionsphase unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler werden im zweiten Unterkapitel (Kap. 2.2) beschrieben. Während sich einzelne wissenschaftliche Arbeiten in den siebziger bis zu den neunziger Jahren mit der Thematik von Bildung und sozialer Ungleichheit befassten, verschwand dieses Thema beinahe vollständig aus der gesellschaftlichen Diskussion. Der Grund dafür war die Annahme, dass die Bildungsexpansion gleichbedeutend mit einem Rücklauf von Bildungsungleichheit sei. Diese Annahme wurde jedoch grundlegend und schlagartig mit der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der PISA-Studie 2000 (Baumert et al. 2001a), die ebenso wie Ergebnisse aus den IGLU-Studien 2001 bis 2016 (Bos et al. 2003a, 2007a, 2012, Hußmann et al. 2017a) im dritten Unterkapitel (Kap. 2.3) vorgestellt werden, erschüttert. Diese Ergebnisse zeigen nämlich auf, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Leistungen von Schülerinnen und Schülern mitnichten verschwunden und weitaus größer als im Vorfeld erwartet ist. Das Ziel dieses Kapitels ist es, den Leserinnen und Lesern dieser Studie die Ausgangslage der Bildungsungleichheit in Deutschland zu präsentieren und deutlich zu machen, an welcher Stelle die eigene empirische Untersuchung ansetzt und warum sie dies tut.

### 2.1 Die erste Bildungskatastrophe – Bildung und soziale Herkunft als Untersuchungsgegenstand in den 1960er Jahren

1964 veröffentlicht Picht eine Serie von Artikeln in der Zeitschrift Christ und Welt. Der Titel dieser Serie lautete „Die deutsche Bildungskatastrophe“. Das Ziel Pichts ist, aufzuzeigen, wie sich die damalige Situation des Bildungswesens in Deutschland dar-

stellt, welche Nachteile diese in Zukunft mit sich bringen wird und welche bildungspolitischen Maßnahmen ergriffen werden müssten, um dem entgegenzusteuern. Picht prophezeit: „Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können“ (Picht 1964: 16). Die Bundesrepublik sei, trotz eines in der Weimarer Zeit hervorragenden Schulsystems, welches eine Vielzahl von Akademikern hervorbrachte, die maßgeblich an der Einleitung des Wirtschaftswunders beteiligt waren, „in der vergleichenden Schulstatistik am untersten Ende der europäischen Länder neben Jugoslawien, Irland und Portugal“ (ebd.) angekommen. Pichts Katastrophenszenario beruht auf einer Bedarfsfeststellung für Schüler und Lehrer der KMK aus dem Jahr 1963. Dieser Feststellung zufolge steigt die Zahl der Schüler von 1961 – zu dem Zeitpunkt waren es 8.676.877 (ebd.: 19) – bis 1970 um schätzungsweise 2 Millionen an. Die Einführung eines neunten Volksschuljahres lässt die Schülerzahl um weitere 500.000 ansteigen (ebd.: 20). Problematisch ist zusätzlich auf der anderen Seite, dass 44% der 1961 aktiven Lehrkräfte bis zum Jahr 1970 ausscheiden werden. Der Bedarf an Lehrkräften ist also ein Kernproblem der nach Picht nahenden Bildungskatastrophe, was kaum mit der damals aktuellen Bildungspolitik zu lösen sei. Ein von den Kultusministern errechneter Mindestbedarf an neuen Lehrern sei nach Pichts Rechnung nur dann zu lösen, „wenn rund 90 Prozent aller Hochschulabsolventen den Lehrerberuf wählen“ (ebd.: 22). Das zweite große nachhaltige Problem stelle die niedrige Quote an Abiturienten im internationalen Vergleich dar. In der Bundesrepublik werden nach einer Hochrechnung im Jahre 1970 6,8% des entsprechenden Jahrgangs das Abitur erreichen. In Norwegen und Schweden wird die Abiturientenquote bei 22% liegen, in Frankreich beispielsweise bei 19% (ebd.: 25). Des Weiteren prangert Picht die Qualität der Ausbildungen von Abiturienten und Studierenden an: „Es kann nicht bestritten werden, daß das durchschnittliche Leistungsniveau der höheren Schule und der Studenten weit hinter den Maßstäben zurückgeblieben ist, die noch vor vierzig Jahren als selbstverständlich galten. Wir müssen die Irrwege der deutschen Politik durch einen erschreckenden Qualitätsverlust bezahlen“ (ebd.: 29). Die Ursachen für die skizzierten Probleme verortet Picht darin, dass die Länder und nicht der Bund die Verantwortung für die Bildungssysteme tragen und der Bund sich auch nicht für die Koordination der Systeme untereinander verantwortlich fühlt (Hadjar & Becker 2017: 213). Picht schlägt in seiner Schrift daraufhin drei Maßnahmen vor, die sofort eingeleitet werden müssten (Picht 1964: 52f.). Es muss Geld zwischen den Ländern transferiert werden, Lehrkräfte müssen zwischen den Ländern ausgetauscht werden und die Planung und Koordination muss mit Hilfe des Bundes erfolgen. Auf diese Weise können die drei dringlichsten Ziele zur Vermeidung einer von ihm so genannten Bildungskatastrophe erreicht werden: die Modernisierung des ländlichen Schulwesens, die Verdopplung der Abiturientenzahl sowie eine Vermehrung und verbesserte Ausbildung der Lehrkräfte (ebd.: 68ff., Hadjar & Becker 2017: 213). So sinnvoll Pichts Ausruf einer Bildungskatastrophe mit den vorgeschlagenen Zielen auch gewesen sein mag, seine Intention hatte nicht den Abbau von Bildungsungleichheit sowie die Schaffung von Chancengleichheit aller Bevölkerungsgruppen zum Inhalt. Seine Begründungen beruhten ausschließlich auf wirtschaftlichen Grundlagen: „Der Ruin der Schule müßte – das ist unausweichlich –

zu einem Ruin der Wirtschaft führen. Notstand des Bildungswesens heißt Notstand der ganzen Gesellschaft“ (Picht 1964: 43). Die Aufrechterhaltung der wirtschaftlichen Potenz der Bundesrepublik ist also der Hintergrund seines vorgeschlagenen Ausbaus des Bildungswesens.

Diesen Ausbau fordert auch Ralf Dahrendorf (1965a), jedoch nicht aufgrund ökonomischer Nachhaltigkeit, sondern durch die Aussage begründet, dass Bildung ein Bürgerrecht darstelle. Sie ist die zentrale Komponente und Grundvoraussetzung einer demokratischen Gesellschaft. Der Zugang zu höherer Bildung sei durch eine hohe Chancenungleichheit gekennzeichnet, der Abbau eben dieser sieht Dahrendorf als das Hauptmotiv für seine Forderung, das Bildungswesen auszubauen und einen Anstieg der Bildungsbeteiligung in allen Teilen der Bevölkerung in der Bundesrepublik zu garantieren. Das Ziel der Bildungspolitik sollte also sein, „mehr Bildung für mehr Menschen“ (ebd.: 28) zu schaffen. Diese Forderung nach Chancengleichheit wurde seinerzeit zum „unbestrittenen Kernthema der deutschen Bildungssoziologie“ (Büchner 2003: 6).

Peisert (1967) kann die Forderungen von Picht und vor allem Dahrendorf mit Daten der Volkszählung von 1961 empirisch untermauern. Er weist nach, dass nicht nur die Bildungsdichte – so bezeichnet er den relativen Schulbesuch aller 15- bis 19jährigen Jugendlichen (ebd.: 13) – in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich äußerst gering ist, sondern dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Bevölkerungsgruppe die Wahrscheinlichkeit einer höheren Bildung noch zusätzlich signifikant beeinflusst. Dazu wertet er die entsprechenden Daten nicht nur für die gesamte Bundesrepublik aus, sondern zusätzlich noch auf Bundesland-, Regierungsbezirk-, Kreis- und sogar Gemeindeebene. So kann die Auswirkung der Region auf die Bildungsbeteiligung gut untersucht werden. Des Weiteren werden der Beruf des Vaters, die Konfessionszugehörigkeit sowie das Geschlecht des Kindes als Einflussvariablen in den Blick genommen. Kinder von Arbeitern sind in der Gesamtbevölkerung die am stärksten vertretene Gruppe, in Einrichtungen höherer Bildung sind sie dagegen selten anzutreffen: „Etwa die Hälfte der Bevölkerung in der Bundesrepublik gehört der Arbeiterschicht an. Nach den bisherigen Untersuchungen wird man dagegen bei den Gymnasiasten nur mit ungefähr 12% Arbeiterkindern rechnen können“ (ebd.: 66). Ebenso verhält es sich mit der Quote der Mädchen, die im Verlauf der höheren Bildung immer weiter von der Quote in der Bevölkerung, die bei 49% liegt, nach unten abweicht. Der Anteil der Mädchen an Quartanern beträgt 41%, der an den Abiturienten 36%. Noch deutlicher zeigt sich die Benachteiligung der Mädchen an der Quote der Studienanfängerinnen und -anfängern (26%) und der Examensabsolventinnen und -absolventen (17%) (vgl. ebd.: 108). Katholiken und Bewohner ländlicher Regionen haben ebenfalls unterdurchschnittliche Beteiligungs- und Abschlussquoten an höherer Bildung gemessen an ihrem Vorhandensein in der Gesamtbevölkerung. Die vorgestellten Dimensionen kumulieren in der Wahrscheinlichkeit einer höheren Bildung (ebd.: 19, vgl. auch Kopp 2009: 50). So wurde die hauptsächlich auf Peiserts Ergebnissen beruhende Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (Helbig & Schindler 2014: 7) geschaffen,

die alle die Benachteiligung fördernde Merkmale aufweist und aufgrund dieser alleinst Leistungs-fremden Kriterien eine sehr geringe Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an höherer Bildung aufweist.

Dass an den deutschen Hochschulen eine starke Unterrepräsentation der Arbeiterschicht herrscht, zeigt Dahrendorf (1965b) anhand der Tatsache, dass im Jahr 1955/56 fast 52% der Gesamtbevölkerung der oberen (13,3%) und unteren (38,6%) Mittelschicht angehören, die gesamtdeutsche Studentenschaft sich aber nur zu 5,0% aus dieser Gruppe rekrutiert. Als Gegenbeispiel dient die obere Mittelschicht, die nur 4,6% der Gesamtbevölkerung, dafür aber 47,2% der Studierenden stellt (ebd.: 9). Für die in diesem Unterkapitel beschriebenen Probleme galt seinerzeit das Ausrufen der Bildungsexpansion, die im folgenden Unterkapitel vorgestellt wird, als Lösung.

## **2.2 Die Bildungsexpansion und die Folgen für die Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung**

Unter dem Begriff der Bildungsexpansion fasst man üblicherweise den Ausbau des Bildungswesens sowie die höhere Bildungsbeteiligung seit den 1960 Jahren zusammen. Jedoch lassen sich drei Etappen einer Expansionsphase von Bildungssystemen in Europa kennzeichnen (Müller et al. 1997: 178, Hadjar & Becker 2006b: 12). Als erste Phase der Bildungsentwicklung wird die Zeit zwischen 1870 und dem Ersten Weltkrieg bezeichnet, in der ein Ausbau nationaler Bildungssysteme stattfand und die Verwaltung dieser mehr in die Hände des Staates als in die der Kirche gelegt wurde. Zudem wurde im Elementarbereich die Schulpflicht eingeführt. Die zweite Expansionsphase begann nach dem Ersten Weltkrieg und führte zu einer „Öffnung der weiterführenden Schulbildung für breitere Bevölkerungsschichten im Sinne allgemeiner Massenbildung“ (Hadjar & Becker 2006b: 12). Die dritte Expansionsphase ist gekennzeichnet durch den Ausbau des Bildungswesens und die höhere Bildungsbeteiligung seit dem Zweiten Weltkrieg, je nach Nation variiert der wahrgenommene Startpunkt. Auf die Bundesrepublik Deutschland bezogen beginnt diese Phase in der Mitte der 1960er Jahre. Diese dritte Etappe der Bildungsentwicklung gilt als die eigentliche Bildungsexpansion. Wenn dieser Begriff im Kontext wissenschaftlicher Arbeiten verwendet wird, sind damit nicht die ersten beiden Phasen gekennzeichnet, sondern ausschließlich – wie auch in dieser Arbeit – die Entwicklungen seit dem Ausruf der Bildungskatastrophe (Picht 1964).

Die bildungspolitischen Konsequenzen der laut Picht nahenden Bildungskatastrophe sind der Ausbau des höheren Bildungswesens und die damit einhergehende Ausweitung von Bildungsmöglichkeiten und –angeboten. Die Hoffnung von Politik und Gesellschaft ist zu jener Zeit jedoch nicht ausschließlich dadurch begründet, dass das Bildungsniveau generell ansteigt: „Es wurde denn auch erwartet, daß im Gefolge der deutlichen Ausweitung der Bildungsangebote und des damit einhergehenden Anstiegs der Bildungsbeteiligung, der gewöhnlich mit dem Begriff ‚Bildungsexpansion‘ bezeichnet wird, die bestehenden Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung zwischen Kindern

unterschiedlicher sozialer Herkunft kleiner würden“ (Rodax 1995: 3). In diesem Unterkapitel sollen Untersuchungen vorgestellt werden, die sich der Frage widmen, wie sich die Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik und danach im vereinten Deutschland entwickelt hat und ob der gewünschte Abbau an Ungleichheit eingetreten ist. Vor allem die Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung ist im Kontext dieser Arbeit von einer hohen Bedeutung, da dies das Phänomen ist, zu dessen Generierungsprozess auch nach der sozialen Herkunft differierende schulische Übergänge, die wiederum von differierenden Aspirationen abhängen können, gehören. Um diesen Prozess verstehen zu können, ist es wichtig, zunächst das Phänomen auf der gesellschaftlicher Ebene, die Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung, zu verstehen.

### 2.2.1 Die Bildungsbeteiligung vor, während und nach der Bildungsexpansion

Das Grundziel, was es bildungspolitisch zu erreichen galt, ist die Höherbildung der Bevölkerung. Dieses Ziel ist klar erreicht worden. 1950 gehen 72% aller Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren nicht mehr zur Schule und besitzen lediglich einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss, weitere 14% besuchen noch eben diese Schulform (Schimpl-Neimanns 2000: 650). Nur knapp ein Zwanzigstel aller Schüler (6%) besucht das Gymnasium. Dieser Wert steigt jedoch schon bis 1960 auf ungefähr 10% und bis 1970 auf knapp über 15% an. 1989 besuchen schon 29% aller 14- bis 18-Jährigen ein Gymnasium, das ist beinahe eine Verfünfachung des Wertes von 1950. Der Anteil an Jugendlichen, die die Realschule besuchen bzw. diese bereits abgeschlossen haben, erhöht sich ebenfalls stetig im Zeitverlauf. Die Volks- bzw. Hauptschulen verlieren dagegen ihren Status als dominante Schulform, die weit über die Hälfte aller Schüler in Deutschland durchlaufen und werden zu „ethnisch dominierte[n] Restschule[n]“ (Bolder et al. 1996: 16), die sich durch eine sehr homogene Schülerschaft auszeichnen (Bos et al. 2010: 378). 1982 liegt der Anteil an Jugendlichen auf einer Hauptschule beziehungsweise mit einem Hauptschulabschluss unter der Marke von 50%, Reichwein spricht diesbezüglich folgerichtig von einer „Schrumpfung der Hauptschulen“ (Reichwein 1985: 236). Interessant an der Abbildung ist die Tatsache, dass bereits in den Jahren von 1950 bis 1960 der Anteil an Schülern auf mittleren und höheren Schulen zugenommen hat. Die Bildungsexpansion in Form einer vermehrten Teilnahme an höheren Bildungsgängen beginnt somit streng genommen schon in diesem Zeitraum und nicht erst nach dem Ausruf der Bildungskatastrophe und dem daraus resultierenden Ausbau des Bildungssystems.

In Tabelle 1 kann man die Konsequenzen der höheren Bildungsbeteiligung nach der Bildungsexpansion erkennen, hier ist das Bildungsniveau der Bevölkerung in ausgewählten Jahren zwischen 1997 und 2015 dargestellt. Besonders auffällig ist die Abnahme des Anteils an Personen, die als höchsten Schulabschluss einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss aufweisen, während der Anteil an Personen, die einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss und insbesondere eine Fachhochschul- oder Hochschulreife besitzen, stetig zunimmt. Während 1997 noch fast die Hälfte (49,6%)

der Bevölkerung einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss besitzt, beträgt dieser Anteil 2015 noch nicht einmal ein Drittel (32,9%). Auf der anderen Seite kann 1997 nur rund ein Sechstel (17,6%) der Bevölkerung die Fachhochschul- bzw. Hochschulreife aufweisen, 2015 sind es bereits 29,5%. Die höhere Beteiligung an mittleren und höheren Bildungsgängen schlägt sich in höheren Abschlüssen und somit auch in einem immer höheren Bildungsstand der Gesamtbevölkerung nieder.

Tab. 1: Bildungsstand der Gesamtbevölkerung ab 15 Jahren in Deutschland in den Jahren 1997 bis 2015. Eigene Darstellung; Quelle: StBa (2016a)

|                                          | 1997  | 2003  | 2009  | 2015  |
|------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Ohne Abschluss                           | 2,4%  | 2,8%  | 3,9%  | 3,7%  |
| Haupt- bzw. Volksschulabschluss          | 49,6% | 44,1% | 38,4% | 32,9% |
| Polytechnische Oberschule                | 8,5%  | 7,2%  | 6,5%  | 6,7%  |
| Realschul- oder gleichwertiger Abschluss | 16,9% | 19,1% | 21,4% | 22,7% |
| Fachhochschul- oder Hochschulreife       | 17,6% | 21,2% | 25,3% | 29,5% |
| Noch in schulische Ausbildung            | 4,5%  | 4,5%  | 3,7%  | 3,6%  |
| Ohne Angabe                              | 0,6%  | 1,0%  | 0,4%  | 0,2%  |

Im tertiären Bildungsbereich kann man ebenfalls von einer Expansion sprechen. Das lässt sich gut anhand der Entwicklung der Studierendenanzahl (vgl. Maaz 2006: 35) und der Studienanfängerquote von 1980 bis 2015 (Abb. 1) erkennen. Die Zahl der Studierenden steigt seit Beginn der 1950er Jahre, wo sie bei unter 200.000 lag, bis zu Beginn der 1990er Jahre auf dann 1,5 Millionen stetig an. Nach einem Absinken im Anschluss steigt die absolute Zahl seit dem Ende der 1990er Jahre wieder an. Ein besonders hoher Anstieg mit einer Verdopplung der Studierendenzahl von 400.000 auf 800.000 kann Anfang bis Mitte der 1970er Jahre festgestellt werden. Wenn man bedenkt, dass die Bildungskatastrophe 1964 ausgerufen wurde, die Zeit auf dem Gymnasium aber 9 Jahre beträgt, so ist auch hier festzustellen, dass die ersten Indikatoren für eine Expansion des Bildungswesen, also ein vermehrter Übergang auf das Gymnasium, bereits vor Picht's (1964) Proklamation stattgefunden haben müssen. Des Weiteren ist die hohe Zahl der Studierenden zu dieser Zeit auch auf eine gestiegene Gesamtbevölkerung in der Bundesrepublik, dabei insbesondere auf die hohen Geburtenraten nach dem Zweiten Weltkrieg und zu Beginn der 1950er Jahre, zurückzuführen (vgl. Geißler 2011: 42ff.).

Betrachtet man die relativen Anteile der Studienanfängerinnen und -anfänger gemessen am entsprechenden Jahrgang (Abb. 1), fällt auf, dass diese in der ersten Hälfte der 1980er Jahre gleich bleiben, während sie im Zeitraum von 1985 bis 1990 deutlich (von 19,8% auf 28,9%) ansteigen. Nach einem Rückgang Anfang der 1990er Jahre, welcher auf eine niedrigere Quote von Studienanfängerinnen und -anfängern in den neuen Bundesländern zurückzuführen ist (ebd.: 276), pendelt sich die Quote bis zum Jahr 2007 zwischen 35% und 40% ein. Nach dieser Zeit, insbesondere aber im Jahr 2011, steigt der Anteil stetig an. Der enorme Anstieg von 2010 (46,0%) auf 2011

(55,6%) kann neben einer generellen ansteigenden Studienneigung im Zeitverlauf (Is-serstedt et al. 2010: 67) auch durch den doppelten Abiturjahrgang sowie die Aussetzung der Wehrpflicht zu dieser Zeit begründet sein. Seit dem Jahr 2011 pendelt sich die Quote bei Werten zwischen 55 und 58 Prozent ein.

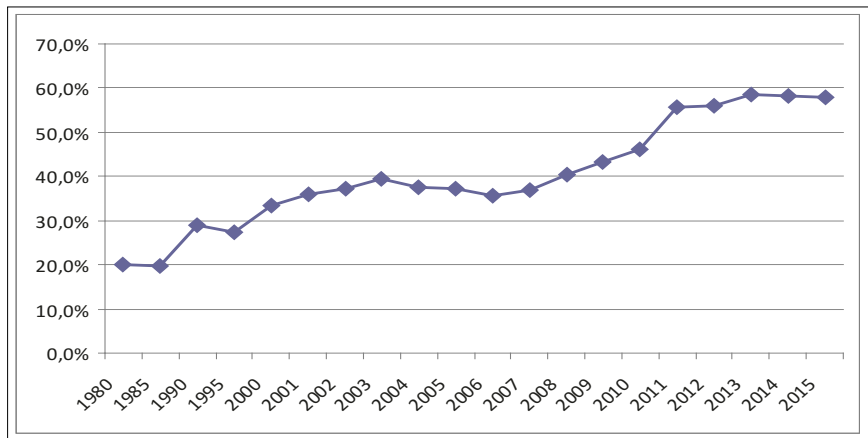


Abb. 1: Entwicklung der Studienanfängerquote (Universität und Fachhochschule, Sommer- und Wintersemester) 1980 bis 2015 (in Prozent), Eigene Darstellung: Quelle: BMBF (2016: 297)

Auch wenn die Abiturienten- sowie die Studienanfängerquoten jeweils im Zeitverlauf beide stark angestiegen sind, so ist ein Hochschulzugang immer weniger gleichbedeutend mit einem Abschluss an eben dieser (Klemm & Wegen 2000, Maaz 2006). Klemm und Wegen betrachten in ihrer Studie den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Hochschulreife eines Jahres und vergleichen diesen mit dem Anteil an bestandenen Universitätsprüfungen acht Jahre später. In den 1960er und 1970er Jahren sind beide Vergleichswerte annähernd identisch (Anteil mit Hochschulreife 1962: 6,7%, Anteil mit abgeschlossener Universitätsprüfung 1970: 6,3%). Im weiteren Verlauf nahmen die Abiturientenquoten in einem stärkeren Maße zu als die Anteile der abgeschlossenen Universitätsprüfungen zu. 1985 beispielsweise besaßen 22,0% aller Schüler des Jahrgangs die allgemeine Hochschulreife, acht Jahre später haben aber nur 8,5% aller Personen des Jahrgangs einen Hochschulabschluss erworben (Klemm & Wegen 2000: 135). Die Autoren sprechen in diesem Sinne von einer „ausgebremsten Expansion“ (ebd.: 134). Aus diesen Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass das Abitur im Zeitverlauf „in nicht unbedeutendem Maße auch als Eingangsqualifikation für andere nichtuniversitäre Ausbildungen genutzt“ (Maaz 2006: 36, vgl. auch Meulemann 1992: 126, Müller & Pollak 2016) wird. Was an den Ergebnissen noch nicht zu erkennen ist, aber gerade für die vorliegende Studie von hoher Bedeutung ist, ist die Bildungsbeteiligung differenziert nach der sozialen Herkunft. Profitieren alle potentiellen

Absolventen gleichermaßen von dem allgemein gestiegenen Bildungsniveau der Bevölkerung oder lassen sich dort Unterschiede erkennen, denen man empirisch nachgehen sollte?

### 2.2.2 Die Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung im Zuge der Bildungsexpansion

Insgesamt lässt sich anhand der vorgestellten Ergebnisse erkennen, dass die Bildungsexpansion zu einer deutlich höheren Bildungsbeteiligung an mittleren und höheren Schulen sowie an Hochschulen geführt hat. Dieser von Picht geforderte Aspekt wurde klar erreicht. Im Folgenden soll nun näher untersucht werden, in wie weit Dahrendorfs (1965) Forderung nach Bildung als Bürgerrecht umgesetzt werden konnte. Hat die Bildungsexpansion zusätzlich zu der Höherqualifizierung der Bevölkerung insgesamt auch zu einem Abbau der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung geführt? Zunächst jedoch soll auf die anderen von Peisert (1967) als benachteiligend deklarierten Dimensionen Konfessionszugehörigkeit, Region und Geschlecht eingegangen werden.

Die Ungleichheit nach Konfessionen erlebt zunächst einen deutlichen Abbau (Eigler et al. 1980: 51). Schon Dahrendorf (1965a: 53) äußert seinerzeit den Einwand, dass katholische Schülerinnen und Schüler häufig Kinder von Arbeitern sind und auf dem Land wohnen, also zwei weitere der vier von Peisert (1967) genannten Ungleichheitsdimensionen aufweisen und der Befund der Ungleichheit aufgrund der Konfession ein methodisches Artefakt sein könnte (vgl. Geißler 2008: 72). Den Vorwurf des methodischen Artefakts kann Becker (2007: 191) allerdings widerlegen, indem er anhand von Daten der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie (Hillmert & Mayer 2004) nachweist, dass Katholiken auch dann eine signifikant geringere Übergangswahrscheinlichkeit nach der Grund- auf die Realschule bzw. das Gymnasium haben, wenn die Region und der Berufsstatus des Vaters kontrolliert werden. Dabei ist anzumerken, dass lediglich die Geburtskohorten bis 1961 betrachtet werden. Heutzutage wird beispielsweise von Stocké davon ausgegangen, dass die „ehemals bestehenden Disparitäten nach der Konfession [...] sich in einem starken Maße angeglichen“ (Stocké 2010a: 73) haben. Helbig und Schneider (2014) können in einer Untersuchung belegen, dass Unterschiede im Bildungserfolg von Religionsgruppen auf die regionale Herkunft zurückzuführen sind. Das heißt, dass in einigen Regionen durch einen besseren Ausbau der Schulstruktur ein durchschnittlich höher Bildungserfolg wahrscheinlich ist und auch Religionsgruppen sich ungleich auf bestimmte Regionen verteilen (ebd.: 157). Berücksichtigt man dies sind keine direkten Zusammenhänge zwischen Religion und Bildungserfolg sichtbar (ebd.).

Ebenso wie die Disparitäten nach der Konfession haben sich auch solche nach dem Stadt-Land-Gefälle stark abgebaut, sind jedoch in den 1990er Jahren nicht vollständig verschwunden (Henz & Maas 1995). In einer Analyse von Kohorten ermitteln die Autorinnen einen immer schwächer werdenden und teilweise nicht mehr vorhandenen Zusammenhang zwischen der Tatsache, ob man in einer Großstadt oder in einem ländlichen Gebiet aufgewachsen ist und der Entscheidung, ob man die Realschule



oder das Gymnasium anstatt einer Hauptschule besucht. Stärker als das Stadt-Land-Gefälle zeigt sich jedoch ein Einfluss der Region, unabhängig davon, ob die Gegend ländlich oder urbanisiert ist: „Der Vergleich zwischen Nord- und Süddeutschland lässt weitgehend den unterschiedlichen Ausbau der Realschule erkennen, wodurch im Norden mehr Kinder auf Realschulen und Gymnasien wechseln. [...] Dabei zeigen sich [im Zeitverlauf] keine Tendenzen zur Annäherung zwischen Nord und Süd“ (ebd.: 628). Von bestehenden Bildungsungleichheiten nach Regionen sprechen auch Bertram und Dannenbeck (1990). Sie weisen anhand einer bayerischen Regionalanalyse nach, dass „die Daten [der Bildungsbeteiligung] für die Gegenwart von den Daten von 1961 kaum [zu] unterscheiden“ (ebd.: 218) sind. Ditton (2008: 641f.) fasst einige Studien (Bargel & Kuthe 1992, Bertram & Hennig 1995, Müller-Hartmann & Henneberger 1995, Bertram et al. 2000, Institut für Länderkunde 2002) zu regionalen Unterschieden in der Bildungsbeteiligung zusammen und gelangt diesbezüglich zu folgenden Schlussfolgerungen:

- „Erhebliche Ungleichheiten ergeben sich in den Strukturen des Schulangebots. Die Vielfalt des Schulangebots steht zwar in Beziehung zur Gemeindegröße, ist dadurch aber nicht determiniert. Insofern zeigt sich, dass ein nicht unerheblicher Handlungsspielraum für die regionalen Entscheidungsträger besteht.
- Der Trend zur Abweichung von der Hauptschule ist zwar allgemein festzustellen, allerdings regional sehr unterschiedlich ausgeprägt. Eine vergleichsweise hohe Akzeptanz findet die Hauptschule in Teilen von Bayern, Rheinland-Pfalz und in einigen ländlichen Randkreisen Nordrhein-Westfalens.
- Für den gymnasialen Bildungsweg wird eine sehr ungleichmäßige Angebotsdichte nachgewiesen, außerdem bestehen erhebliche Differenzen in den Wahlangeboten auf der gymnasialen Oberstufe.
- Die Analysen zur Bildungsbeteiligung im Vergleich der Kreise sprechen für eine weitgehende Stabilität der regionalen Ungleichheit seit den 1960er Jahren. Zwar sind die Beteiligungsquoten insgesamt gestiegen, in einzelnen Regionen sind die Veränderungen aber marginal.
- Die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss variiert regional sehr erheblich (z.B. in Baden-Württemberg im Vergleich der kreisfreien Städte zwischen 5,8 und 13,3% und für die Landkreise zwischen 6 und 12%).
- Auch bezüglich der Abiturientenquote finden sich erhebliche Abweichungen, sowohl im Vergleich zwischen den Städten (z.B. Baden-Württemberg: Heilbronn 22%, Heidelberg 51%) als auch im Vergleich zwischen den Landkreisen (Freudenstadt 10%, Tübingen 30%).“ (Ditton 2008: 641f.)

Es besteht also – das zeigen die Ergebnisse – keine Bildungsungleichheit mehr, die auf die Urbanisierung einer Region zurückzuführen ist. Vielmehr beeinflusst die Region selber, unabhängig ob man dort in einer Stadt oder auf dem Land lebt, die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung. Diese Ungleichheiten beziehen sich auf das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler sowie auf die gesamte Bildungsbeteiligung der Region. Die Zugangschancen von Kindern aus Familien mit einem geringen sozialen Status variieren ebenfalls sehr stark zwischen den Bundesländern (Allmendinger et al. 2018: 57).

Im Gegensatz zu immer noch vorhandenen – wenn auch leichten – Ungleichheiten zuungunsten von Katholiken haben Mädchen nicht nur ihre Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und den -abschlüssen gegenüber Jungen aufgeholt, sondern diese sogar bezüglich der Anzahl an Studienberechtigten (Abb. 2) überholt (vgl. auch Müller et al. 1997, Diefenbach & Klein 2002, Geißler 2008, Becker & Müller 2011, Helbig 2012).

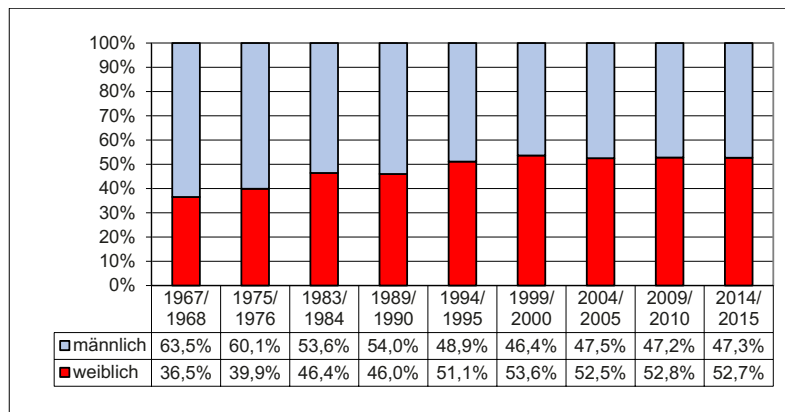


Abb. 2: Anteile männlicher und weiblicher Studienberechtigter (allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie allgemeine und Fachhochschulreife) in Deutschland (bis 1989/1990: BRD, ab 1994/1995: Gesamtdeutschland). Eigene Darstellung: Quellen: bis 1999/2000: BMBF (2005), ab 2004/2005: (StBa 2016b)

Im Schuljahr 1967/1968 sind nur knapp mehr als ein Drittel aller Studienberechtigten Frauen. In den siebziger und vor allem in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts nähern sich die Quoten an, dennoch ist die Studienberechtigtenquote auch 1989/1990 mit 54% noch überproportional hoch zugunsten der Männer. Erst mit dem Zusammenschluss der Bundesrepublik und der DDR ändert sich diese Tatsache, so dass Frauen Mitte der 1990er Jahre erstmals einen größeren Anteil der Studienberechtigten aufweisen als Männer. Im Schuljahr 1999/2000 erreicht die Quote mit 53,6% den bisherigen Höchststand, seitdem pendelt sie sich auf einem Wert zwischen 52% und 53% ein, was eine leichte Überrepräsentation an Frauen darstellt. Andere Studien (Geißler 2008, Helbig 2012) ermitteln einen noch höheren Anteil an studienberechtigten Frauen, dies liegt jedoch daran, dass in diesen Arbeiten lediglich allgemeinbildende Schulen sowie die allgemeine Hochschulreife betrachtet werden. Doch selbst wenn man – wie hier vorgenommen – die beruflichen Schulen sowie die Fachhochschulreife, zwei Dimensionen, bei denen jeweils eine Überrepräsentation der Jungen besteht, in die Analysen einbezieht, zeigt sich bemerkenswerterweise immer noch ein höherer Anteil der Frauen unter den Studienberechtigten. Besonders gut zeigt Becker (2014: 191) anhand der Wahrscheinlichkeit des Erwerbs einer Studienberechtigung

von verschiedenen Geburtskohorten die Verschiebung der Geschlechter in der Bundesrepublik Deutschland. Bis einschließlich der Kohorte der 1959 bis 1968 Geborenen weist ein Mann eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit auf, eine Studienberechtigung zu erlangen als eine Frau. Ab der folgenden Kohorte der 1969 bis 1978 Geborenen weisen Frauen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit auf als Männer. Nicht nur der Zugang zu einem Hochschulstudium, auch der Zugang zu darauf aufbauenden Promotionen ist zum Ende der 1990er Jahre für Frauen und Männer gleichermaßen wahrscheinlich, in den meisten Fachbereichen (Ausnahmen sind Rechts- und Sozialwissenschaften, dort sind Frauen unterrepräsentiert) unterscheidet sich der relative Anteil von Frauen und Männern in den Doktoraten nicht signifikant voneinander (Lee-  
mann 2008: 190).

Eine schulische Bildungsbeteiligung von Mädchen, die nun genau so groß ist wie die der Jungen, kann im Zeitverlauf nicht nur für Deutschland, sondern beispielsweise auch für Frankreich, Italien oder Schweden festgestellt werden (Breen et al. 2012: 356), eine generelle Abnahme der schulischen Benachteiligung zugunsten von Frauen kann schon früh für westliche und nicht-westliche sowie für kapitalistisch und sozialistisch geprägte Länder nachgewiesen werden (Blossfeld & Shavit 1993: 40). Helbig (2012) gelangt bei einer Überprüfung, an welchen Stellen des Bildungsverlaufs sich die Geschlechterungleichheiten angeglichen haben, zu dem Ergebnis, „dass hinsichtlich der Unterschiede in den kognitiven Kompetenzen und Schulnoten keine Veränderungen festzustellen sind. Einen Wandel der Geschlechterungleichheiten zugunsten von Mädchen gibt es hingegen bei den Gymnasialübergängen sowie –verläufen“ (ebd.: 374). Das bedeutet, dass Mädchen und Jungen sich noch nie in ihren Kompetenzen sowie ihren Schulnoten signifikant voneinander unterschieden haben und dass diesbezüglich auch kein Wandel festzustellen ist (Becker & Müller 2011: 58). Jungen haben lediglich in mathematischen Fächern Vorteile, während Mädchen höhere Lesekompetenzen aufweisen (Blossfeld et al. 2009: 81f., Helbig 2012: 379). Mädchen haben hingegen lange Zeit ihre gleichen Kompetenzen und Schulnoten nicht in Form höherer Bildungsgänge und daraus folgend höherer Abschlüsse verwertet. Bis zu Beginn der 1980er Jahre haben Jungen eine deutlich höhere Übergangsquote auf das Gymnasium als die Mädchen, obwohl Schulnoten und kognitive Kompetenzen sich nicht unterscheiden. Mittlerweile liegt die Übergangsquote der Mädchen über der der Jungen (ebd.: 381). Einen noch deutlicheren Vorsprung gegenüber Jungen weisen Mädchen in der Quote der Abiturienten auf (ebd.: 384), was daran liegen dürfte, dass Jungen eher das Gymnasium vorzeitig verlassen als Mädchen. Die Bildungsbeteiligungsquoten der Geschlechter im zeitlichen Verlauf veranlasst Diefenbach (2010: 245) dazu, Jungen als „die neuen Bildungsverlierer“ zu bezeichnen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass eine schulische Ungleichheit nach Geschlecht, wie Peisert (1967) sie noch feststellte, nicht mehr gegeben ist, Mädchen sind in ihren Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung nicht mehr benachteiligt. Fraglich ist nur, welche Rolle die politischen Maßnahmen der Bildungsexpansion dazu beigetragen haben. So merkt auch Müller (1998: 91) an, dass es „unwahrscheinlich [ist], daß die Erweiterung der

Bildungsgelegenheiten der zentrale Faktor für diese Entwicklung war. Der entscheidende Impuls dürfte in der Entfaltung des neuen und emanzipierten Verständnisses der Rolle der Frau zu finden sein“. Trotz der angeglichenen Frauenquote in der Bildungsbeteiligung bestehen jedoch noch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahl des Berufs (Trappe 2006, Boll et al. 2015) und des Studiengangs (Franzen et al. 2004, Lörz & Schindler 2011a:). Lörz & Schindler (ebd.: 117) zeigen beispielsweise, dass Frauen auch unter Kontrolle motivationaler und ökonomischer Faktoren signifikant seltener ein Studienfach aus dem MINT-Bereich aufnehmen als Männer. Zudem kann Hecken (2006: 145) zeigen, dass Frauen auch bei einer Berücksichtigung einer gleichen Bildung in der Tendenz schlechtere Stellungen auf dem Arbeitsmarkt besitzen als Männer.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse bezüglich der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungsverlauf zeigen, dass Mädchen die Jungen im Bildungsverlauf überholt haben, wobei Becker (2017: 103) bemängelt, dass nichts über die Ursachen dieser Entwicklung bekannt ist. Höhere Aspirationen von Mädchen bereits in einem sehr jungen Alter können solch eine Ursache sein. Da das Geschlecht als Kontrollvariable in die Analysen einfließen wird, kann diese Studie bei einer Suche nach Ursachen helfen. Vergleicht man die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen in Deutschland nach deren sozialer Herkunft, so fällt zunächst auf, dass bei allen Gruppen ein Anstieg der Teilnahme an mittlerer und höherer Bildung zu verzeichnen ist (Abb. 3, Abb. 4). Schmipl-Neimanns (2000) wertet in einer Veröffentlichung Daten aus verschiedenen Mikrozensus-erhebungen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler von 1950 bis 1989 aus. Es werden die Anteile an Realschülerinnen und -schülern und Gymnasiasten (auch Absolventen) der 14- bis 18-jährigen Bevölkerung nach dem Beruf sowie nach dem höchsten Bildungsabschluss des Familienvorstands angegeben. Die unteren Schichten profitieren besonders stark vom Ausbau der Realschulen und erhöhen ihre Anteile dort besonders stark. Während 1950 nur rund 3% der Kinder von un- und angelernten Arbeitern die Realschule besuchen, beträgt dieser Anteil 1970 13% und 1989 sogar 29%. Ähnliche Entwicklungen sind für Kinder von Facharbeitern, Landwirten und einfachen Angestellten und Beamten festzustellen. Der Anteil von Kindern der beruflich am höchsten positionierten Gruppe der leitenden Angestellten und Beamten auf der Realschule ändert sich hingegen nicht, in den Jahren zwischen 1950 und 1989 schwankt er jeweils zwischen 20% und 24%. Die unteren Schichten erhöhen ihre Anteile auch bei den Gymnasiasten. 1950 und 1960 besucht nur jedes hundertste Kind von un- und angelernten Arbeitern und jedes fünfzigste Kind von Facharbeitern das Gymnasium. Diese Anteile stiegen bis 1989 auf 11% bzw. 13%. Auch wenn dies einen hohen Zuwachs des Anfangsniveaus darstellt, bedeutet das auf der anderen Seite, dass auch 1989 fast 90% aller Kinder dieser Berufsgruppen nicht an höherer Bildung auf dem Gymnasium teilnehmen. Addiert man die Anteile von Realschülern und Gymnasiasten, zeigt sich, dass 1989 noch mehr als die Hälfte der Kinder von un- und angelernten Arbeitern und Facharbeitern nicht an mittlerer und hoher Schulbildung partizipieren.

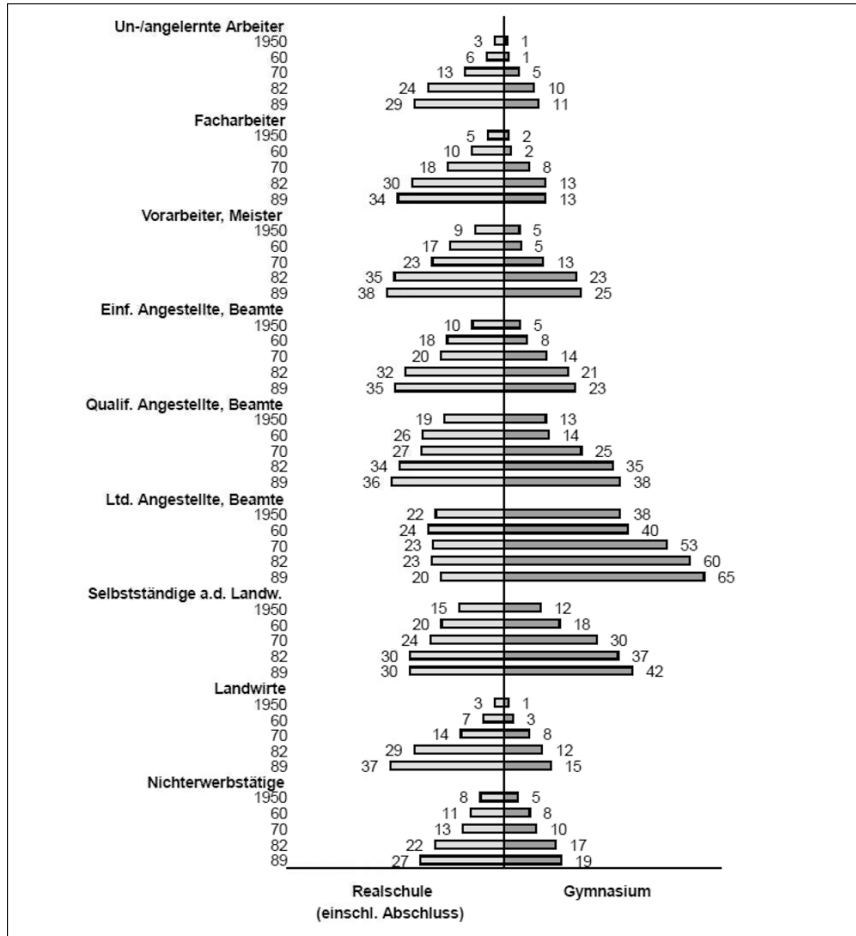


Abb. 3: Relativer Schulbesuch von 14- bis 18-jährigen deutschen Jugendlichen in Realschule und Gymnasium nach dem Beruf des Familienvorstands in Prozent, aus: Schimpl-Neimanns (2000: 654)

Die sozial hohen Schichten profitieren besonders stark von einem Ausbau des Gymnasialwesens. Die Kinder von leitenden Angestellten und Beamten, von denen bereits 1950 38% das Gymnasium besuchen, erhöhen ihre Anteile bis 1989 auf 65%, also besuchen fast zwei Drittel eine Einrichtung der höheren Bildung. Kinder von Selbstständigen außerhalb der Landwirtschaft profitieren ebenfalls stark vom Ausbau der höheren Bildung, von 1960 bis 1982 steigt der Gymnasiastenanteil in dieser Gruppe von 18% auf 37% an.

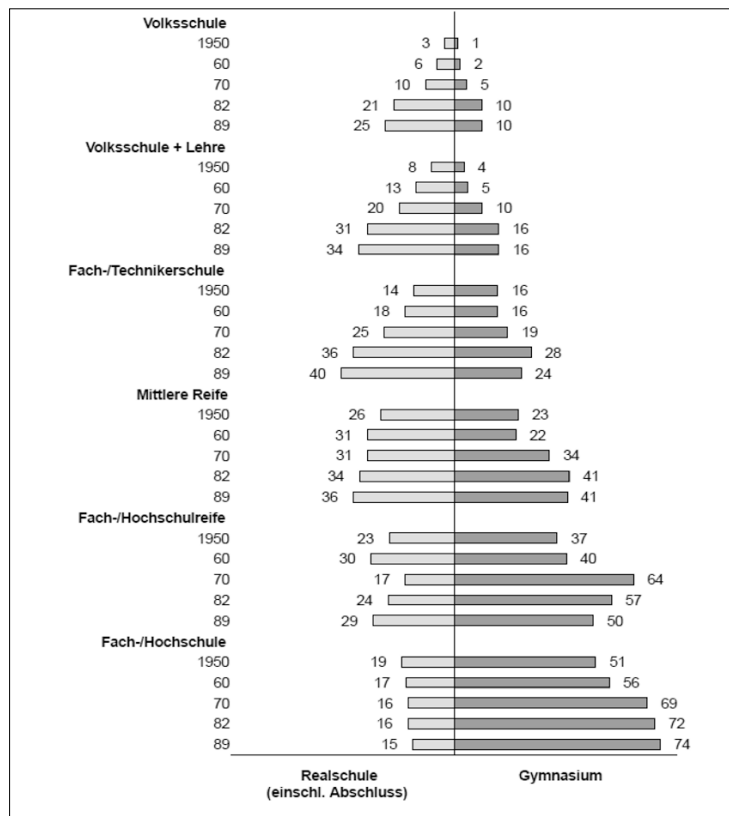


Abb. 4: Relativer Schulbesuch von 14- bis 18-jährigen deutschen Jugendlichen in Realschule und Gymnasium nach dem höchsten Bildungsabschluss im Elternhaus, aus: Schimpl-Neimanns (2000: 653)

Nimmt man das Bildungs- statt des Berufsniveaus im Elternhaus als Ausgangspunkt der Betrachtung, zeigen sich ähnliche Ergebnisse (vgl. Abb. 4). Die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen ist stark vom höchsten Bildungsschluss im Elternhaus geprägt. Zu jedem Erhebungszeitpunkt gilt, dass je höher das Bildungsniveau in der Familie ist, desto höher auch die Wahrscheinlichkeit ist, dass das Kind das Gymnasium besucht. Die Gruppe mit der formal niedrigsten Bildung hat zu jedem Betrachtungszeitpunkt den niedrigsten Anteil an Gymnasiasten im Vergleich zu allen anderen Gruppen. 1950 besucht jedes hundertste, 1970 jedes zwanzigste und 1989 jedes zehnte Kind zwischen 14 und 18 Jahren, dessen Familienvorstand maximal einen Volksschulabschluss aufweisen kann, ein Gymnasium. Selbst wenn der Vorstand neben dem Volksschulabschluss eine Lehre absolviert hat, sind die Anteile nur geringfügig höher und fallen