

## Die Analyse sozialer Bildungsungleichheit im Lebensverlauf

Hillmert, Steffen; Jacob, Marita

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hillmert, S., & Jacob, M. (2006). Die Analyse sozialer Bildungsungleichheit im Lebensverlauf. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 2187-2199). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-143913>

### Nutzungsbedingungen:

*Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.*

*Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.*

### Terms of use:

*This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.*

*By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.*

# Die Analyse sozialer Bildungsungleichheit im Lebensverlauf

*Steffen Hillmert und Marita Jacob*

## 1. Einleitung – Bildungsungleichheit in einer Längsschnittperspektive

Zahlreiche soziologische Studien haben herkunftsbedingte Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nachgewiesen. Die bisherige Forschung hat Ungleichheitsverhältnisse meist für bestimmte Zeitpunkte betrachtet, zum Beispiel beim Übergang nach der Grundschule oder nach Beendigung der Bildungslaufbahn. Die Bildungsbeteiligung verändert sich aber kontinuierlich bis zum dritten Lebensjahrzehnt. Wir nehmen daher auch für die Analyse von Ungleichheiten eine Längsschnittperspektive ein: Wie *entwickeln* sich soziale Bildungsungleichheiten im Lebenslauf?

Bisherige Untersuchungen belegen einerseits eine Verringerung der Bedeutung des Familienkontextes: Beim Übergang nach der Grundschule ist der Herkunftseffekt am stärksten, bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bzw. eines Studiums dagegen deutlich schwächer (Blossfeld 1993; Müller/Haun 1994; Henz/Maas 1995). Andererseits werden eher »ungewöhnliche« spätere Bildungsentscheidungen wie das Nachholen eines Schulabschlusses oder die Aufnahme eines Studiums nach einer Lehre überdurchschnittlich oft bei Personen aus »bildungsnahe« Familien beobachtet (Henz 1997; Jacob 2004). Indem wir systematisch verschiedene Dimensionen einer individuellen Längsschnittperspektive herausarbeiten und mit Hilfe retrospektiver Längsschnittdaten empirisch beschreiben, können wir diese auf den ersten Blick widersprüchlichen Ergebnisse integrieren.

## 2. Theoretische und konzeptionelle Überlegungen

### 2.1 Theorien zur Entwicklung von Ungleichheit im Bildungsverlauf

Die Bildungssoziologie bietet zahlreiche Erklärungen zur Entstehung sozialer Ungleichheit beim Bildungserwerb.<sup>1</sup> Es gibt aber nur wenige Theorien, die sich explizit mit möglichen Veränderungen des Einflusses der Herkunftsfamilie im Bildungsverlauf beschäftigen.

Der erste Typus von Erklärungen bezieht sich auf eine veränderte Komposition der Risikopopulation im Bildungsverlauf einer Kohorte. Im Modell von Robert D. Mare (1980) entscheidet sich an jedem der aufeinander folgenden Übergänge ein Teil der Schüler gegen die nächsthöhere Schulform. Kumulierende Selektionsprozesse bezüglich Herkunft und Leistung führen so zu einer zunehmenden Homogenität der Risikomenge, so dass der Einfluss der sozialen Herkunft beim folgenden Übergang sinkt. Eine Übertragung der kohortenbezogenen Überlegungen von Adrian E. Raftery und Michael Hout (1993) lässt ebenfalls abnehmende Herkunftseffekte bei (lebens-)zeitlich späteren Übergängen erwarten, die auf die Zusammensetzung der Schüler zurückgehen: Aufgrund der so genannten »maximally maintained inequality« können sinkende Herkunftseffekte bei späteren Übergängen auftreten, da Kinder aus privilegierten Herkunftsfamilien bereits überdurchschnittlich häufig einen höheren Schulabschluss erworben haben.

Andere theoretische Ansätze nehmen individuelle Bildungsentscheidungen zum Ausgangspunkt. Theorien der sozialen Statusreproduktion gehen davon aus, dass es kaum eine (lebens-)zeitliche Verringerung der Bedeutung der sozialen Herkunft im Lebensverlauf gibt, denn Eltern und Kinder versuchen langfristig, den gleichen sozialen Status aufrecht zu erhalten (Breen/Goldthorpe 1997). Falls dieser nicht bei den ersten Entscheidungen erreicht wurde, kann möglicherweise gerade in späteren Bildungsaktivitäten ein (erneuter) Einfluss der sozialen Herkunft beobachtet werden. Die Überlegungen von Hillmert und Jacob (2003) gehen von einer ungleichen Verteilung von (kulturellen und materiellen) Ressourcen – und vermutlich auch Präferenzen – aus, die auch bei späteren Bildungsentscheidungen zu deutlichen Herkunftseffekten führen. Bei den verhaltensbezogenen Theorien findet sich aber ebenso auch die Annahme einer geringeren Bedeutung der Herkunftsfamilie im Verlauf des Bildungswegs. Nach Heiner Meulemann (1988) etwa sind zu Beginn des Bildungswegs die Startchancen und damit der Familienkontext besonders bedeutsam, während mit zunehmendem Fortschreiten des Bildungswegs die individuellen Verlaufsstände ausschlaggebend werden.

---

1 Für eine ausführliche Darstellung vgl. z.B. Erikson/Jonsson 1996.

Allerdings wird in diesen Überlegungen »Entwicklung« nicht immer gleich definiert. Vielmehr lassen sich innerhalb des angenommenen Bildungsverlaufs einer Kohorte zeitliche Dimensionen unterscheiden.

## 2.2 Zwei zentrale Ordnungsdimensionen im Bildungsverlauf

### (1) Die *institutionalisierte Sequenz von Bildungsstufen*

Gemäß Raymond Boudon (1974) und Mare (1980) können Bildungsverläufe als eine Sequenz von Episoden angesehen werden. An den Verzweigungen des Bildungssystems wird jeweils über die Fortsetzung oder das Beenden des Bildungswegs entschieden.<sup>2</sup> Der letztlich erreichte Bildungsabschluss ist somit das Resultat sich kumulierender Selektionsprozesse an den vorangegangenen Übergängen, wobei der Einfluss der Herkunftsfamilie je unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

Sowohl theoretisch als auch empirisch hat sich dieser Ansatz – den wir als Blick auf die *institutionalisierte Sequenz* von Bildungsstufen bezeichnen – als fruchtbar erwiesen. Er verweist theoretisch auf Bildungsentscheidungen als zentrale »Knoten«-punkte der Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. z.B. Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996). In empirischen Analysen haben sich sequenzielle Logitmodelle durchgesetzt (Shavit/Blossfeld 1993; Becker 2000).<sup>3</sup>

### (2) Die *inter-individuelle Variation bei Bildungsübergängen*

Die zweite wichtige Ordnungsdimension von Bildungsverläufen ist die *inter-individuelle Variation*. Empirische Analysen zeigen, dass Übergänge eine erhebliche zeitliche (Alters-)Streuung aufweisen oder ein einzelner Übergang über unterschiedliche Pfade mit weiteren Übergängen erreicht wird. Die zentrale Annahme des eben skizzierten Sequenzmodells, dass die Episoden und Übergänge streng hintereinander folgen, ist daher eine starke Vereinfachung. Eine Aussage darüber, welchen Einfluss die soziale Herkunft hat, kann möglicherweise sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob nur die »direkten« Übergänge oder auch andere Wege berücksichtigt

---

2 Vgl. aber auch die Kritik von Cameron/Heckman (1998), die diskutieren, ob sinkende Herkunftseffekte ein statistisches Artefakt des gewählten Analyseverfahrens sind.

3 Die Sequenz von aufeinander folgenden Episoden und Übergängen wird empirisch unterschiedlich operationalisiert. Mit individuellen Längsschnittdaten werden (typische) Bildungsübergänge chronologisch rekonstruiert (vgl. etwa Henz/Maas 1995). Wenn keine unmittelbaren empirischen Informationen zu den Bildungsübergängen verfügbar sind, werden vorhandene Querschnittsinformationen in Quasi-Längsschnittdaten umgewandelt (z.B. Shavit/Blossfeld 1993; Müller/Haun 1994).

werden, die sich ihrerseits hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft unterscheiden.

### 2.3 Folgerungen für empirische Messungen

Eine wichtige Präzisierung für die empirische Analyse ist zunächst die Unterscheidung zwischen sozialen Selektivitäten bei einzelnen Übergängen und ihren Auswirkungen auf die Ungleichverhältnisse in der Gesamtverteilung.

Während sich Ungleichheiten in der Verteilung von Bildungsabschlüssen stets auf die Gesamtheit beziehen, wird in den Analysen von Übergangsentscheidungen nur noch die jeweilige Risikopopulation betrachtet: diejenigen, für die tatsächlich eine Entscheidung ansteht. Kausalanalysen konzentrieren sich daher auf die Chancenverhältnisse bei den einzelnen Übergängen (Mare 1980).

Gerade in sozialpolitischer Hinsicht interessiert sich die Ungleichheitsforschung allerdings auch für die Bildungsbeteiligung und -verteilung der Gesamtpopulation. Sowohl aufgrund der »typischen« zeitlichen Ordnung institutionalisierter Übergänge als auch der zeitlichen Streuung bei einzelnen Übergängen unterliegen sie jedoch einer stetigen Veränderung.

Zwischen der Entwicklung von Ungleichheit an Übergängen und in den Bestandsgrößen besteht jedoch kein »einfacher« Zusammenhang und es sind relativ viele Informationen für eine jeweilige Umrechnung nötig.<sup>4</sup>

- Die Bestandsveränderungen werden sowohl durch Zu- als auch durch Abgänge beeinflusst.
- Das Ausmaß, in dem sich soziale Unterschiede an einzelnen Verzweigungen auf die Bildungsverteilung insgesamt auswirken, hängt von der quantitativen Relevanz des betreffenden Übergangs ab. Tritt dieser nur selten auf, wird sich nur wenig an der Gesamtverteilung ändern.
- Noch wichtiger ist aber der Aspekt der sozialen Komposition, also *wer* den jeweiligen Übergang vollzieht. Dies bedingt, ob die durch die früheren Entscheidungen entstandenen sozialen Ungleichheitsverhältnisse kompensiert, reproduziert oder sogar verschärft werden.

Die zeitliche Überlappung von Bildungsübergängen bietet ferner die Möglichkeit, die Unterschiede an institutionellen Bildungsstufen von altersbezogenen Verände-

---

<sup>4</sup> So kann – je nach Größe der Ausgangspopulationen und Übergangsraten – konstante Ungleichheit bei den Raten der frühen und späten Übergänge zu einer Konstanz, Reduktion oder Zunahme der Ungleichheit im Bestand führen.

rungen zu unterscheiden, da soziale Selektivitäten jeweils für zwei gleiche Altersgruppen bei zwei verschiedenen Übergängen verglichen werden können.

### 3. Analysekonzept, Daten und Operationalisierung

Aufgrund der Vielzahl der Möglichkeiten im Bildungssystem kann eine empirische Analyse nur exemplarisch erfolgen. Als Beispiel betrachten wir hier den akademischen Pfad, also den Weg über das Gymnasium zum Hochschulstudium.

Die *institutionalisierte Sequenz* besteht in diesem Fall idealtypisch aus zwei Übergängen: dem Übergang ins Gymnasium nach der Grundschule und dem Übergang ins (Universitäts-)Studium nach dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. In der Realität können die Übergangswege jedoch erheblich komplizierter sein, mit einer beachtlichen *individuellen Variation*: Neben dem direkten Übergang in das Gymnasium sind Schulwechsel möglich, das Abitur kann aber auch in Aufbauschulen oder auf dem Zweiten Bildungsweg erworben werden. Und auch beim Studium gibt es verschiedene Zu- bzw. Abgänge: direkter Übergang nach dem Abitur, Studienabbruch, Zugang nach Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit.

Abbildung 1 veranschaulicht (noch immer vereinfacht) die Komplexität der verschiedenen Übergangswege auf dem akademischen Pfad.

Die Betrachtung von Bildungswegen über den gesamten Lebensverlauf erfordert umfassende Informationen zur Bildungslaufbahn. Eine solche detaillierte aktuelle Datenquelle hierfür sind die retrospektiven Längsschnittdaten des Projektes *Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland* (Hillmert/Mayer 2004). Dieses jüngste Teilprojekt der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung) in Kooperation mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung<sup>5</sup> durchgeführt (im Folgenden *Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 64/71*). Die Datenerhebung fand 1998/99 statt. Wir beziehen hier ausschließlich die  $n = 2.636$  in Deutschland geborenen oder vor dem Alter von sieben Jahren zugezogenen Personen ein.

Im allgemeinbildenden Schulsystem betrachten wir nur den Übergang in ein Gymnasium. Orientierungsstufen, Gesamtschulen oder andere Schulformen, die möglicherweise einen gymnasialen Zweig anbieten oder zu einem Abitur führen, bleiben somit in der Übergangsbetrachtung unberücksichtigt. Für die Festlegung der Risikomenge der Studienberechtigten dagegen ist es unerheblich, in welcher Schul-

---

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang wurde das Projekt auch mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

form oder auf welchem Weg die Hochschulreife erworben wurde. Bezüglich des Übergangs ins Studium beschränken wir uns auf Universitäten, da sich hier die »Risikomenge« der Hochschulzugangsberechtigten anhand ihrer schulischen Vorbildung relativ eindeutig beschreiben lässt.

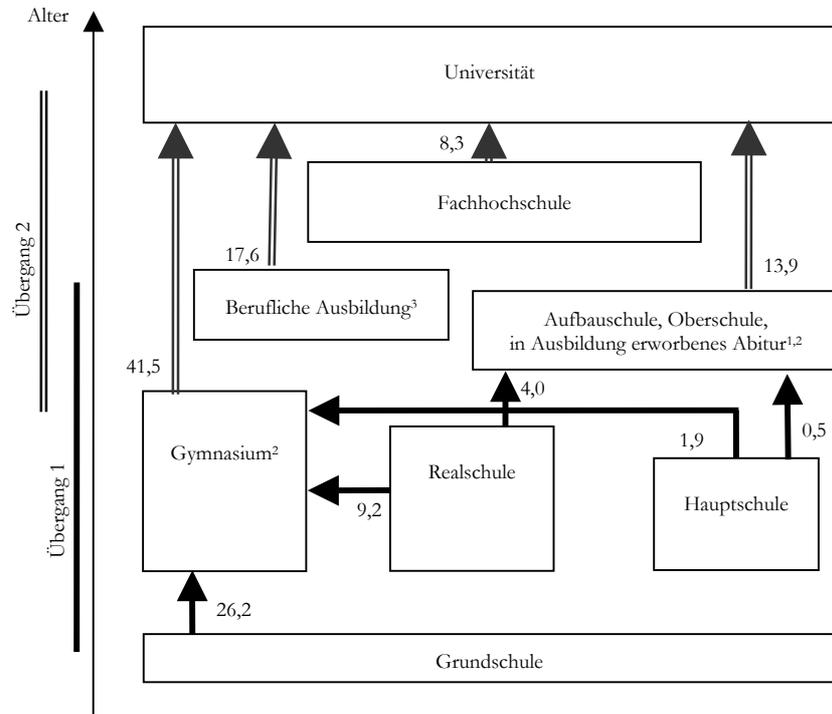


Abbildung 1: Ausgewählte Übergänge und Pfade innerhalb der »komplexen« Ereignisse »Eintritt in die höhere Sekundarschule« (Übergang 1) und »Zugang zur Universität« (Übergang 2) (Anteile von Übergängen in Prozent der jeweiligen Abgänger)

Bemerkung: 1 Bei den Übergängen von Real- und Hauptschulen in Aufbauschulen u.ä. werden nur Schulformen, die ein Abitur anbieten betrachtet bzw. nur die Personen berücksichtigt, die dort ein Abitur angestrebt/erreicht haben. 2 Die Prozentangaben beim Übergang aus dem Gymnasium und den Aufbauschulen u.ä. in die Universität beziehen sich nur auf die »direkten« Übergänge. Der jeweilige Anteil der Studienanfänger insgesamt ist höher, denn wir beobachten weitere Zugänge nach einer beruflichen Ausbildung, der Fachhochschule usw. 3 Die Prozentangabe bezieht sich auf studienberechtigte Absolventen von beruflichen Ausbildungen.

(Quelle der Übergangsquoten: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 1964/7, eigene Berechnungen)

Schließlich noch der Blick auf die Operationalisierung der »unabhängigen Variablen«. In Bezug auf die soziale Herkunft konzentrieren wir uns auf die Formalbildung der Herkunftsfamilie. Wir unterscheiden zwei Gruppen: Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife besitzt (»Akademikerkinder«)<sup>6</sup>, und andere Kinder.

## 4. Soziale Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf: empirische Ergebnisse

### 4.1 Übergang ins Gymnasium

Wir betrachten zuerst als (*Zu-*)*Stromgröße* die relative Übergangsrate in das Gymnasium (Abbildung 2, helle Kurve). Dazu bilden wir – aus Fallzahlgründen je zwei Jahre zusammenfassend – den Quotienten aus den Personen, die binnen dieses Zeitraums in das Gymnasium wechseln, und all jenen, die am Beginn des Intervalls (noch) nicht auf dem Gymnasium waren. Die so berechneten Übergangsraten für die beiden Herkunftsgruppen setzen wir anschließend miteinander ins Verhältnis und erhalten auf diese Weise die *relativen Übergangsraten*.

Im Alter von 10 Jahren ist die relative Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mit höher gebildeten Eltern in das Gymnasium eintritt, rund dreimal so hoch wie die eines Kindes mit weniger gebildeten Eltern. Dies sind typischerweise die direkten Einstiege in das Gymnasium nach der Grundschule.<sup>7</sup> Bis zum Alter von 14 Jahren beobachten wir einen deutlichen Anstieg dieses Größenverhältnisses. In diesem Alter treffen zwei Phänomene zusammen: der Zugang aus niedrigeren Schulformen in den höheren Gymnasialzweig und gleichzeitig Abgänge aus dem Gymnasium. Zwischen dem Alter von 17 und 20 Jahren tritt eine Angleichung der Chancenverhältnisse ein. In diese Lebensphase fallen insbesondere Zugänge nach einem ersten erworbenen Schulabschluss. Auch das vorzeitige Verlassen des Gymnasiums in diesem Alter verändert erneut die Zusammensetzung der Risikomenge. Für altersmäßig spätere Übergänge nach dem 23. Lebensjahr steigen die Ungleichheitsverhältnisse noch einmal deutlich an. Wenn dieser, quantitativ vergleichsweise sel-

---

6 Dies schließt Stiefeltern ein und bezieht sich jeweils auf den Zustand, wenn das Kind 15 Jahre alt ist. Streng genommen kann sich auch das Bildungsniveau der Eltern (also unsere unabhängige Variable) während der Bildungslaufbahn des Kindes noch ändern, was wir aber aus Gründen der Vereinfachung vernachlässigen.

7 Eine gewisse Streuung der »direkten« Übergänge bis zum Alter von 12 Jahren ergibt sich aufgrund von Orientierungsstufen. Gleichzeitig beobachten wir zu diesem Zeitpunkt bereits wieder nennenswerte Abgänge aus dem Gymnasium.

tene, lebenszeitlich späte Zugang in ein Gymnasium erfolgt, ist die relative Chance der Kinder aus besser gebildeten Herkunftsfamilien erneut fast fünfmal so groß wie jene der Kinder weniger gebildeter Eltern.

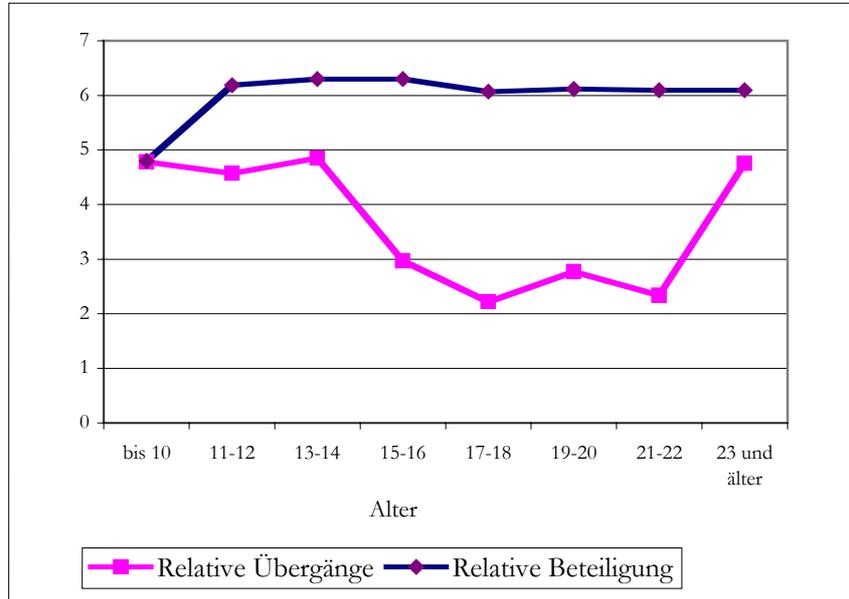


Abbildung 2: Bildungsungleichheit im Lebensverlauf. Relative Übergangsraten in das Gymnasium und relative Bildungsbeteiligung für Gymnasialbesuch/Abitur von ›Akademikerkindern‹ vs. Kindern von Eltern ohne Abitur (jeweils odds ratios)<sup>8</sup>

(Quelle: Westdeutsche Lebensverlaufstudie, Kohorten 1964/71, eigene Berechnungen)

Abbildung 2 zeigt neben den altersbezogenen relativen Übergangsraten auch die Veränderung der Bildungsvorteile. Für die einzelnen Lebensalter wird berechnet, wie groß das Verhältnis derjenigen, die zu diesem Zeitpunkt auf dem Gymnasium sind bzw. ein Abitur erworben haben, im Vergleich zu denen ist, die kein Gymnasium besuchen oder nicht das Abitur erreicht haben. Der Quotient der Chancenverhältnisse beschreibt die *relative Bildungsbeteiligung* der beiden Herkunftsgruppen (Abbildung 2, dunkle Kurve). Im Alter von bis zu 10 Jahren ist die Chance, dass ein

<sup>8</sup> Die relativen Übergangsraten ab dem Alter von 18 Jahren werden für jeweils zwei Jahre berechnet. Da die relative Bildungsbeteiligung monatsgenau berechnet wird, die relativen Übergangsraten dagegen jahresbezogen, ergibt sich im Alter 10 eine gewisse Abweichung der ansonsten gleichen Werte.

›Akademikerkind‹ das Gymnasium besucht, etwa dreimal so groß wie die eines Kindes weniger gebildeter Eltern. Dieses Verhältnis steigt bis zu einem Maximalwert von über sechs zwischen 13 und 14 Jahren. Danach fällt das Verhältnis wieder leicht ab und stabilisiert sich langfristig auf einem Niveau von sechs.

#### 4.2 Übergang ins Studium

Analog betrachten wir nun den Hochschulzugang, wobei wir uns auf die kleinere ›Risikomenge‹ der *Studienberechtigten* (Abiturienten) beschränken. Die dunkle Kurve in Abbildung 3 zeigt die altersbezogenen relativen Übergangsraten in die Hochschule für ›Akademikerkinder‹ im Vergleich zu Kindern aus bildungsfernen Verhältnissen. Im Alter von 20 Jahren, also im Allgemeinen direkt im Anschluss an die Schulzeit, ist die Chance zu studieren für ein ›Akademikerkind‹ mit Abitur rund eineinhalbmal so groß wie für einen Abiturienten mit weniger gebildeten Eltern. Dieses Chancenverhältnis bleibt zunächst bis zum Alter von 23 Jahren nahezu konstant. In diesem Alterszeitraum beobachten wir unterschiedliche Zugangspfade an die Universität: nämlich sowohl Abiturienten, die nach einem ›Zwischenstop‹ ihr Studium beginnen (z.B. nach Wehr- und Zivildienst, Ausbildung) als auch den Eintritt von Personen, die ihre Studienberechtigung zeitlich später erworben haben. Bei den späteren Übergängen im Alter von 24 und 25 Jahren ist die Ungleichheit des Hochschulzugangs etwas stärker ausgeprägt, was auf vorzeitige Abgänge und auf die relativ häufigere Nutzung der Möglichkeit eines späteren Zugangs durch ›Akademikerkinder‹ zurückgeht.

Die Bestandgröße der Studierenden bzw. der Universitätsabsolventen weist ebenfalls lebenszeitliche Schwankungen auf (Abbildung 3, helle Kurve), allerdings sind diese geringer als beim Übergang ins Gymnasium. Die relative Beteiligung von ›Akademikerkindern‹ an der Hochschule wächst bis zum Alter von 23 Jahren schneller als die der Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern. Danach findet eine Angleichung statt, und im Alter von 26 Jahren ist die Chance der ›Akademikerkinder‹ zu studieren bzw. ein Studium bereits erfolgreich abgeschlossen zu haben, rund doppelt so groß wie die der Studienberechtigten mit weniger gebildeten Eltern.

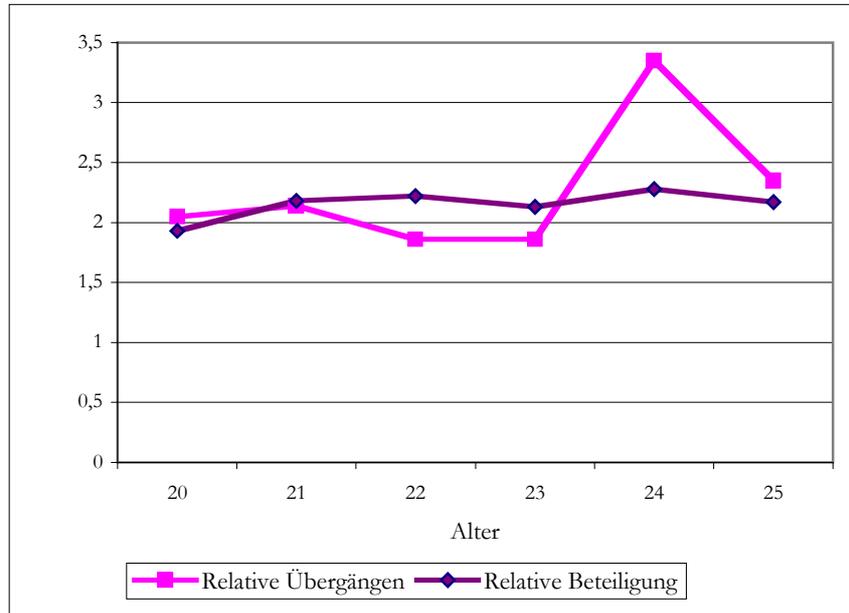


Abbildung 3: Bildungsungleichheit im Lebensverlauf. Relative Übergangsraten in die Universität und relative Bildungsbeteiligung für Studium/Studienabschluss von studienberechtigten ›Akademikerkindern‹ vs. studienberechtigten Kindern von Eltern ohne Abitur (jeweils odds ratios)

(Quelle: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 1964/71, eigene Berechnungen)

#### 4.3 Kombination beider Übergänge

Abschließend fassen wir die Einzelergebnisse beider Übergänge zu einer ›Gesamtentwicklung‹ zusammen. In Abbildung 4 ist der Übergang in die Hochschule (helle Kurve) dargestellt und der Bestand der Personen, die in einem bestimmten Alter eingeschrieben sind bzw. einen Studienabschluss erworben haben (dunkle Kurve). Die Analyse unterscheidet sich von der aus Abbildung 3 durch die zugrunde gelegte Risikomenge. *Alle* Kohortenmitglieder werden daraufhin untersucht, ob sie immatrikuliert sind oder nicht. Da der Studienbeginn in der Regel den Erwerb der Hochschulreife voraussetzt, impliziert diese Analyse den individuell vorgelagerten Übergang in ein Gymnasium.



Abbildung 4: Bildungsungleichheit im Lebensverlauf. Relative Übergangsraten in die Universität und relative Bildungsbeteiligung für Studium/Studienabschluss von ›Akademikerkindern‹ vs. Kindern von Eltern ohne Abitur (jeweils odds ratios)<sup>9</sup>

(Quelle: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 1964/71, eigene Berechnungen)

Aufgrund der Kumulation der Effekte bei beiden Übergängen ist das Ausmaß sozialer Ungleichheit sichtbar höher als in Abbildung 3. Zudem ist die altersabhängige Schwankung der relativen Übergangsraten sowie die tendenzielle Entwicklung eines zunehmenden Vorsprungs der ›Akademikerkinder‹ deutlicher ausgeprägt. Die Bildungsbeteiligung stabilisiert sich dagegen ab dem Alter von 23 Jahren, und die relative Wahrscheinlichkeit eines ›Akademikerkindes‹ im Alter von 23 bis 26 Jahren zu studieren bzw. einen Hochschulabschluss erworben zu haben, ist rund sechsmal so groß wie die eines anderen Kindes.

<sup>9</sup> Da die relative Bildungsbeteiligung monatsgenau berechnet wird, die relativen Übergangsraten dagegen jahresbezogen, ergibt sich im Alter von 20 Jahren eine gewisse Abweichung der ansonsten gleichen Werte.

## 5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Analysen haben gezeigt, wie die Dynamik von Zugängen (und teilweise auch Abgängen) unterschiedlich selektiver Teilpopulationen zu einer Veränderung sozialer Unterschiede in der Bildungsbeteiligung führt. Dies gilt nicht nur im Vergleich unterschiedlicher Bildungsstufen, sondern gerade auch innerhalb dieser Phasen.

Wie die meisten der bisherigen Studien stellen wir fest, dass die Unterschiede im Bildungsverhalten verschiedener Bildungsgruppen vor allem im Schulsystem ausgeprägt sind. Beim Studium sind die Unterschiede vorhanden, aber weniger deutlich. Ebenfalls in Übereinstimmung mit den Ergebnissen bisheriger Studien nimmt Ungleichheit tendenziell im Verlauf der institutionellen Bildungskarriere ab. Dies gilt allerdings nur, wenn man die Übergänge an den einzelnen Stufen jeweils insgesamt vergleicht.

Im altersbezogenen Zeitverlauf können hingegen deutliche Schwankungen auftreten. In Bezug auf den Gymnasialzugang stellen wir etwa einen mit dem Lebensalter s-förmigen Kurvenverlauf der relativen Zugangsraten fest, mit steigender Ungleichheit im frühen Teenageralter, einer zwischenzeitlichen Abnahme und erneuter Zunahme der Ungleichheit zugunsten von »Akademikerkindern« während des dritten Lebensjahrzehnts. Auch beim Studienzugang sehen wir, dass die Chance von »Akademikerkindern« ein Studium aufzunehmen, bei lebenszeitlich späteren Übergängen tendenziell etwas größer ist als bei frühen. Dies gilt in diesem Fall nicht nur hinsichtlich der jahresbezogenen Übergangsraten, sondern auch für die Bildungsbeteiligung.

In diesem Beitrag haben wir uns darauf konzentriert, das Ausmaß sozialer Ungleichheit im *Bildungsverlauf* darzustellen, um damit gewissermaßen das »Explanandum« zu präzisieren. Die Analyse kausaler Prozesse muss daran anschließen. Hierbei geht es um die Entwicklung von Studien, welche die für Bildungsentscheidungen theoretisch relevanten Parameter (Kompetenzen, Ressourcen, Präferenzen) direkt messen, statt sie über das Lebensalter abzuleiten. Darüber hinaus sind unterschiedliche Entscheidungssituationen in Bezug auf konkrete Bildungsinstitutionen zu spezifizieren (vgl. Hillmert 2004).

Aus unseren Überlegungen und Ergebnissen ergeben sich abschließend zwei weitere wesentliche Schlussfolgerungen, welche die Analyse von Bildungsverläufen generell betreffen. Zum einen muss in theoretischer Hinsicht das, was mit »Entwicklung im Bildungsverlauf« gemeint wird, jeweils präzisiert – vereinfacht gesagt: spricht man primär über Bildungsstufen oder Lebensalter? – und vor diesem Hintergrund analysiert werden. Zum anderen zeigt sich in empirischer Hinsicht, dass wesentliche Aspekte der kumulativen Entwicklung von Bildungsungleichheiten auf der Basis von Querschnittsdaten in der Regel nicht ausreichend beschrieben werden.

## Literatur

- Becker, Rolf (2000), »Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 52, H. 3, S. 450–474.
- Boudon, Raymond (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997), »Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory«, *Rationality and Society*, Jg. 9, S. 275–305.
- Cameron, Stephen V./Heckman, James J. (1998), »Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males«, *Journal of Political Economy*, Jg. 106, H. 2, S. 262–333.
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996), »Introduction. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case«, in: Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (Hg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder, S. 1–64.
- Henz, Ursula (1997), »Der nachgeholtete Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 49, H. 2, S. 223–241.
- Henz, Ursula/Maas, Ineke (1995), »Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 47, H. 4, S. 605–633.
- Hillmert, Steffen (2004), »Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Institutionen und Entscheidungen«, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.), *Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht*, Wiesbaden.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2003), »Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University?«, *European Sociological Review*, Jg. 19, H. 3, S. 319–334.
- Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hg.) (2004), *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Erwerbschancen in Westdeutschland*, Wiesbaden.
- Jacob, Marita (2004), *Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation?* Wiesbaden.
- Mare, Robert D. (1980), »Social Background and School Continuation Decisions«, *Journal of the American Statistical Association*, Jg. 75, S. 295–305.
- Meulemann, Heiner (1988), »Bildung im Lebensverlauf. Startchancen und Verlaufsumstände des Bildungsweges in einer Kohorte von Gymnasiasten zwischen 1970 und 1984«, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Jg. 8, S. 4–24.
- Müller, Walter/Haun, Dietmar (1994), »Bildungsungleichheiten im sozialen Wandel«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 46, H. 1, S. 1–42.
- Raftery, Adrian E./Hout, Michael (1993), »Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–1975«, *Sociology of Education*, Jg. 66, S. 41–62.
- Shavit, Yossi/Blossfeld, Hans-Peter (Hg.) (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder u.a.