

## Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht

### Persistent Educational Inequalities in West Germany, East Germany, and Switzerland: A Cohort Analysis with Respect to Social Origin and Gender

Andreas Hadjar und Joël Berger

Universität Bern, Abteilung Bildungssoziologie, Muesmattstrasse, CH-3012 Bern, Switzerland  
E-Mail: andreas.hadjar@edu.unibe.ch; joel.berger@edu.unibe.ch

**Zusammenfassung:** Eine Kernfrage bildungssoziologischer Debatten ist, inwieweit über die Bildungsexpansion herkunfts- und geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten abgebaut werden konnten. Mit neueren Daten und im Rahmen eines Vergleichs der Entwicklungen in drei verschiedenen Untersuchungsgebieten – in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz – wird unser Beitrag dieser Problematik nachgehen. Betrachtet werden kohortenspezifische Unterschiede (Geburtskohorten 1925 bis 1974) in der Bildungsbeteiligung zwischen sozialen Herkunftsschichten und zwischen den Geschlechtern. Eine komparative Perspektive ermöglicht die Betrachtung bildungssystemspezifischer Merkmale, welche die gesellschaftliche Entwicklung des Bildungsniveaus und das Ausmaß an Bildungsungleichheiten beeinflussen. Als Datengrundlage dienen das Schweizer Haushalt-Panel (SHP) und das Sozioökonomische Panel (SOEP). Die Ergebnisse zeigen, dass in der Schweiz die stärkste Verbesserung der Bildungschancen der Arbeiterschicht stattgefunden hat, während in der ehemaligen DDR am frühesten Geschlechterunterschiede im Bildungserwerb eingeebnet werden konnten – wobei in den jüngeren Kohorten der ostdeutschen Teilstichprobe neue Bildungsungleichheiten zu Ungunsten von Männern auftreten.

**Summary:** A key question in current debates in the sociology of education is to what extent educational inequalities with regard to social origin and gender are being reduced by the expansion of educational systems. We explore this question by using a new set of data with which developments in Switzerland, West Germany, and East Germany can be comparatively analyzed. Using the birth cohorts 1925–1974 we look at cohort-specific differences in educational participation between social strata and between men and women. We focus comparatively on those characteristics of the educational system which influence the educational levels and educational inequalities across society. Our analyses are based on two equivalent samples: the Swiss Household Panel (SHP) and the German Socio-Economic Panel (SOEP). Results show that the strongest improvement in educational opportunities among working class children has been achieved in Switzerland, whereas East Germany has been most progressive in abolishing gender inequalities, but is seeing an increase in gender inequalities to the disadvantage of males among the youngest cohorts.

Bildung stellt in modernen Gesellschaften einen bedeutsamen Mechanismus der sozialen Vererbung von Ungleichheiten dar. Bildungsungleichheiten – Ungleichheiten im Zugang zu Bildung und im Bildungserwerb – haben dem Statuszuweisungsmodell von Blau und Duncan (1967; Mayer & Blossfeld 1990) zufolge einen immensen Anteil an der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Einkommen und Status. Bildung ist im Sinne des meritokratischen Modells und auch empirisch eine wichtige Determinante des Staterwerbs (Becker & Hadjar 2009). Inwieweit Bildungsungleichheiten durch den Ausbau des Bildungssystems verringert werden konnten, wird in der Soziologie seit einiger Zeit lebhaft diskutiert (vgl. etwa Becker 2003; Breen et al. 2009; Fuchs & Six 2007; Geißler 2006). Die Debatten in den

1960er Jahren und die daran anschließenden Bildungsreformen haben ohne Zweifel zu einer Bildungsexpansion, zu einer Ausweitung von Bildungsgelegenheiten und ihrer tatsächlichen Nutzung geführt und damit einen umfassenden gesellschaftlichen Wandel angestoßen (Müller 1998). Der vorliegende Beitrag schließt an die aktuelle wissenschaftliche Diskussion an und betrachtet die Entwicklung von Bildungsungleichheiten in drei unterschiedlichen Bildungssystemen. Dabei werden soziale Ungleichheiten in den Blick genommen, die durch die *soziale Herkunft* und *Geschlecht* bedingt werden.

Ziel des Beitrags ist die Rekonstruktion der Bildungsexpansion in der *Schweiz*, in *Westdeutschland* und in *Ostdeutschland*. Als empirische Basis

dienen die Daten des Deutschen Sozioökonomischen Panels (SOEP) und des Schweizer Haushalt-Panels (SHP) aus dem Jahr 2004. Die Kernfragen des Beitrags sind: a) Wie hat sich das Bildungsniveau in der Schweiz, Westdeutschland und Ostdeutschland in der Kohortenabfolge – und damit über das 20. Jahrhundert hinweg – verändert? b) In welchem Ausmaß haben sich Bildungsungleichheiten im Hinblick auf soziale Herkunft und Geschlecht im Zuge der Bildungsexpansion verringert? Hierbei rücken zum einen das kohortenspezifische Bildungsniveau und dessen Anstieg in der Kohortenabfolge ins Blickfeld, zum anderen die Beziehungen zwischen sozialer Herkunft, Geschlecht und Bildungserwerb. Anhand der Analyse kohortenspezifischer Bildungsungleichheiten werden die Entwicklungen für die Geburtskohorten 1925 bis 1974 nachgezeichnet.

Eine solche Kohortenbetrachtung ist nicht neu (Schimpl-Neimanns 2000; Mayer & Solga 1994), aber aus verschiedenen Gründen interessant: Neuere Datensätze erlauben aufgrund größerer Fallzahlen die Daten detaillierter zu betrachten, jüngere Geburtskohorten einzubeziehen und bisherige historische Untersuchungen (z. B. Schimpl-Neimanns 2000) fortzuschreiben. Die Haushalts-Datensätze SOEP und SHP bieten detaillierte und über die Länder hinweg vergleichbare Informationen zur sozialen Herkunft. Ländervergleiche gestatten es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Entwicklungen von Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten zu erkennen. Eine komparative Analyse von Westdeutschland, Ostdeutschland und Schweiz<sup>1</sup> ist deshalb innovativ, weil diese Länder für unterschiedliche Verläufe der Bildungsexpansion stehen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Bildungssysteme in die Analyse einbezogen werden können. Die Entwicklung des schweizerischen Bildungssystems wird in der Regel als schleppende Bildungsexpansion dargestellt (Buchmann et al. 1993). In den beiden Teilen Deutschlands existierten über 40 Jahre hinweg unterschiedliche Bildungssysteme. Während in Westdeutschland von einer profunden Bildungsexpansion gesprochen werden kann, bietet sich für die ehemalige DDR das Bild einer „politisch blockierten“ Bildungsexpansion an (Geißler 2004: 17). Die Bildungssysteme in Westdeutschland und – in geringerem Ausmaß – in der Schweiz sind stark stratifiziert und durch eine frühe

Selektion von Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Bildungswege gekennzeichnet, während das DDR-Bildungssystem gesamtschulartig organisiert war. Die einschlägigen Befunde von Mayer und Solga (1994) zu Ostdeutschland wurden bisher kaum reproduziert und unsere Analyse bedeutet eine Prüfung dieser Ergebnisse.

Im Folgenden theoretischen Abschnitt werden die Bildungsexpansion sowie die Ziele und Konsequenzen der Bildungsreformen dargestellt. Die zentralen Merkmale der drei Bildungssysteme werden skizziert und einige theoretische Ansätze mit ihren jeweiligen Thesen zum Wandel in und Unterschieden zwischen den Untersuchungsgebieten vorgestellt. Daran schließt sich ein methodischer Abschnitt an, in dem das Untersuchungsdesign sowie die verwendeten Datensätze und Messinstrumente (Bildungs- und Schichtklassifikationen) erläutert werden. Dabei werden auch methodische Probleme erörtert, die sich aus dem Gesellschaftsvergleich mit Fokus auf Bildungssysteme, Bildungszertifikate und zeitliche Prozesse über Kohortenabfolgen sowie durch die Nutzung zwei verschiedener Datensätze (SHP, SOEP) ergeben. Anschließend werden wir unsere Ergebnisse zur Bildungsverteilung und zur Assoziation zwischen sozialer Herkunft, Geschlecht und Bildungsniveau präsentieren, um sie im letzten Abschnitt dieses Artikels zusammenzufassen und zu diskutieren.

## 1. Bildungsexpansion und dauerhafte Bildungsungleichheiten

Die politischen Debatten um die Bildungsreformen in den 1950er und 1960er Jahren wurden sowohl in den kapitalistischen als auch in den staatssozialistischen Ländern durch zwei Motive dominiert: Einerseits wurde der Ausbau der Bildungssysteme von dem ökonomischen Motiv geleitet, Grundlagen für weiteren wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt zu schaffen, andererseits versprach man sich aus egalitärer Perspektive eine Einebnung von schicht- und geschlechtsspezifischen Benachteiligungen im Bildungssystem. In der ehemaligen DDR war die Entwicklung des Bildungssystems „erheblich stärker politisch und administrativ gesteuert“ (Geißler 2004: 17) als in der Schweiz oder in Westdeutschland, wo die Bildungsexpansion einer ausgeprägteren Eigendynamik folgte (Becker 2006). Eine intensivere Lenkung in hierarchischen Staaten wie der DDR und eine ausgeprägtere Eigendynamik in demokratischen Staaten erscheint auch aus differenzierungstheoretischer Sicht (Luhmann 2002, 1997) plausibel.

<sup>1</sup> Mit dem Vergleich von nur drei Einheiten folgen wir der „less is more“ Strategie von Ebbinghaus (2005). So können die gebietsspezifischen Merkmale und Entwicklungen genauer betrachtet werden.

Die 1960er Jahre wurden dominiert durch die ökonomisch orientierte Diskussion um einen „Bildungsnotstand“, die in Westdeutschland vor allem von Picht (1964) geprägt wurde. Kern dieser Diskussion war die Sorge, dass das für den wirtschaftlichen Fortschritt – und nicht zuletzt für den Wettlauf um die Vormachtstellung zwischen kapitalistischen und staatssozialistischen Industriestaaten – benötigte Bildungsniveau aufgrund eines Mangels an Lehrkräften und einer schlechten Schulausstattung nicht gehalten werden könne. Auf der anderen Seite findet sich in diesen Debatten auch die andere, offiziell in den staatssozialistischen Ländern und in der westlichen Welt in liberalen und sozialdemokratischen Kreisen vertretene Position, das Bildungssystem in der Hoffnung auszubauen, Benachteiligungen bildungsferner Schichten zu überwinden. Eine konflikttheoretische Artikulation fand diese Position in der Forderung von Dahrendorf (1965) nach Bildung als Bürgerrecht. Ihr Ziel war es, allen gesellschaftlichen Gruppen die gleichen Bildungsangebote zu offerieren und so herkunfts-, geschlechts-, konfessions- oder regionenspezifische Unterschiede zu reduzieren (vgl. Hadjar & Becker 2009).

Zur Frage, ob es tatsächlich zu einem *Abbau von Bildungsungleichheiten* gekommen ist, gibt es eine breite wissenschaftliche Debatte, in deren Zentrum Ungleichheiten und Unterschiede in den Bildungschancen nach sozialer Herkunft stehen. Bezüglich der geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung hat zumindest im allgemeinen Bildungssystem ein deutlicher Abbau vertikaler Unterschiede zwischen Männern und Frauen stattgefunden, wengleich horizontale Unterschiede in der Fächerwahl und in den Berufsfeldern fortbestehen (Müller et al. 1997). Die empirischen Befunde zur Reduktion von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft sind weniger eindeutig. Trotz Bildungsexpansion ist europaweit ein bedeutsames und persistentes Ausmaß an Unterschieden im Bildungserwerb zwischen sozialen Herkunftsschichten zu konstatieren, das sowohl die westlichen Länder (Shavit & Blossfeld 1993; Becker 2003) als auch die früheren staatssozialistischen Gesellschaften betrifft, die sich ihrem Selbstverständnis zufolge auf dem Weg zu einer klassenlosen Gesellschaft befanden (vgl. Mayer & Solga 1994). Die Kinder aus benachteiligten Schichten hätten in viel höherem Ausmaß in die höheren Bildungsinstitutionen einströmen müssen, damit eine Einebnung der Bildungsungleichheiten erreicht worden wäre (vgl. Breen & Yaish 2006). Schichtspezifische Ungleichheiten haben sich tendenziell vom Übergang in die Sekundarschule auf die Frage

verlagert, ob nach dem Abitur bzw. nach der Maturität ein Lehre oder eine tertiäre Ausbildung begonnen wird (Mayer et al. 2007; Becker & Hecken 2007).

Angesichts des beträchtlichen Fundus an theoretischen Abhandlungen zu den Determinanten von Bildungsungleichheiten werden nachfolgend nur einige zentrale Punkte umrissen, die als theoretische Leitlinien für unsere empirischen Analysen dienen. Im wissenschaftlichen Diskurs zu *Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft*, die sich in einem engen Konnex zwischen der Schichtzugehörigkeit des Elternhauses und dem Bildungsniveau offenbaren, erscheinen die Theorie kultureller Reproduktion (Bourdieu & Passeron 1971), die Unterscheidung von Boudon (1974) in primäre und sekundäre Bildungseffekte sowie die entscheidungstheoretische Sichtweise von Esser (1999) als besonders prominent. Diese Sichtweisen stimmen darin überein, dass Bildungsungleichheiten nicht durch eine einfache Erhöhung des Angebots an Bildungsmöglichkeiten verringert werden können. Der bildungsferne Habitus (Bourdieu & Passeron 1971; Bourdieu 1983) der benachteiligten Schichten, aus dem schichtspezifische Wahrnehmungen, Abwägungen, Entscheidungen und Bildungsmotivationen resultieren, und ein korrespondierendes Defizit an bildungsrelevantem Kapital erweisen sich als relativ stabil. Die Reproduktion von Bildungsungleichheiten basiert demnach vor allem auf der Vererbung eines schicht- bzw. klassenspezifischen Habitus im Rahmen familiärer Sozialisation (vgl. Fuchs & Sixt 2007). Aus dem Ansatz von Boudon (1974) lässt sich ableiten, dass der Abbau von Bildungsungleichheiten diffizil ist, solange für den Bildungserfolg relevante Ressourcen ungleich zwischen den Schichten verteilt sind (primäre Herkunftseffekte) und Bildungsentscheidungen schichtspezifisch getroffen werden (sekundäre Herkunftseffekte). Im Sinne primärer Herkunftseffekte manifestieren sich die Defizite bei benachteiligten Schichten, etwa in Arbeiterschichten, in geringeren Fähigkeiten, Kinder in schulischen Belangen zu fördern (beispielsweise in einer mangelnden Unterstützung bei den Hausaufgaben oder in geringeren Möglichkeiten, Kindern Nachhilfestunden oder erweiterte Unterrichtsmaterialien zu bezahlen). Hinsichtlich sekundärer Herkunftseffekte erscheinen auf schichtspezifischen Faktoren basierende Bildungsentscheidungen als wesentlicher Mechanismus der Reproduktion von Bildungsungleichheiten (Esser 1999; Becker 2004). Diesbezüglich sind Kosten-Nutzen-Abwägungen bei der Entscheidung für bestimmte Bildungsabschlüsse zu nennen, die einem Motiv des

Statuserhalts folgen, sowie schichtspezifische Einschätzungen von Erfolgsaussichten in den verschiedenen Segmenten des Bildungssystems, insbesondere in den einzelnen hierarchisch gegliederten Schultypen. Die Kosten-Nutzen-Abwägungen der Eltern bezüglich der Bildungszertifikate beeinflussen nicht nur ihre Bildungsentscheidungen, deren Spielraum in vielen Kantonen und Bundesländern sowie in der ehemaligen DDR durch die Schulempfehlungen des Lehrpersonals begrenzt wird, sondern auch den Grad, zu dem Eltern ihre Kinder motivieren und unterstützen, höhere Schullaufbahnen anzustreben.<sup>2</sup>

Eine zentrale Rolle bei der Reproduktion herkunftsspezifischer Ungleichheiten kommt der Beschaffenheit des Bildungssystems zu (vgl. von Below 2009: 145). Als besonders ungleichheitsrelevant erscheint das Merkmal der Stratifizierung von Bildungssystemen (Allmendinger 1989), also die Anzahl verschiedener Schultypen und die mit diesen verbundenen divergierenden Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen. Eine hohe Stratifizierung geht in der Regel mit einer ausgeprägten und früh einsetzenden Segregation der Schülerschaft einher und führt zu einer sozial selektiven Verteilung auf verschiedene Schulzweige (Müller & Shavit 1998: 506; Müller et al. 1997: 220), während in wenig stratifizierten gesamt schulartigen Systemen auch Kinder aus bildungsfernen Schichten noch im höheren Ausmaß im oberen allgemeinbildenden Schulsystem (Sekundarstufe II) anzutreffen sind (von Below 2009: 145). Ein Grund dafür liegt darin, dass Eltern wegen des frühen Selektionszeitpunkts schwer abschätzen können, wie sich die kognitive Performanz ihrer Kinder entwickeln wird. Bei Entscheidungen unter Unsicherheit bedienen sich Menschen Referenzpunkten aus der näheren Umgebung, weshalb Bildungsentscheidungen eher schichtspezifisch ausfallen (Esser 2000: 217ff.). Ein anderer Mechanismus, der Bildungsungleichheiten in stratifizierten Systemen fördert, wurde bereits von Coleman (1966) thematisiert: Infolge der homogeneren Zusammensetzung von Schülerschaften in stark stratifizierten Systemen kann es kaum zum Ausgleich herkunftsbedingter Chancenungleichheiten kommen. Eine stärkere Durchmischung würde stattdessen die Chance bie-

ten, dass sich Kinder aus benachteiligten Herkunftsschichten in ihren Leistungen verbessern. Zudem lassen sich die verschiedenen Schultypen als Lernumwelten mit unterschiedlichem Förderungspotenzial verstehen, die bestehende Leistungsdisparitäten weiter vergrößern (Baumert et al. 2003; Becker & Schubert 2006).

Im Zuge der Bildungsexpansion *ist ein Abbau herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten besonders dort zu erwarten, wo der Grad der Stratifizierung des Bildungssystems am geringsten ist und Anreize für benachteiligte Schichten, höhere Bildungsgänge zu besuchen, besonders stark ausgeprägt sind.*

*Geschlechterungleichheiten* im Bildungserwerb lassen sich ebenfalls aus verschiedenen theoretischen Perspektiven betrachten. Insbesondere können Theorien rationalen Entscheidens mit Thesen zu gesellschaftlichen Geschlechterrollen-Stereotypen verknüpft werden. Patriarchale Geschlechterstereotype weisen Männern Rollen in der Berufswelt zu, während Frauen auf ihre Rolle im Haushalt reduziert werden. Dies ist gleichbedeutend mit einer Arbeitsteilung in männliche Erwerbsarbeit und weibliche Haushaltarbeit (Coltrane 2000). Diese patriarchale Aufteilung auf distinkte Lebenswelten bedeutet für Kosten-Nutzen-Erwägungen, dass eine Investition in die Bildung von Frauen im Sinne der Humankapitaltheorie (Becker 1964) als nicht rational erscheint, da Frauen diese später nicht im selben Umfang wie Männer in Einkommen und Status umsetzen können. Ein traditioneller Rückzug in die Familie nach einer höheren Bildungslaufbahn bedeutet aus humankapitaltheoretischer Perspektive eine Fehlinvestition in Bildung. Die antizipierte Frauenrolle als Ehefrau und Mutter führt somit dazu, dass Eltern für ihre weiblichen Kinder höhere Bildungsabschlüsse als verhältnismäßig nutzlos erachten. Eine Investition in Bildung für eine Frau erscheint nur dann sinnvoll, wenn die Möglichkeit der Umsetzung dieser Bildungsinvestitionen auf dem Arbeitsmarkt in Status und Einkommen besteht, d. h. wenn freie Arbeitsmarktkapazitäten für Frauen vorhanden sind (Hecken 2006; Polachek 1981). Nach der Theorie der statistischen Diskriminierung (Phelps 1972; Arrow 1973) werden Frauen von Arbeitgebern als Risiko betrachtet, solange im Mittel eine verminderte Erwerbskontinuität und Einsatzfähigkeit aufgrund von familiären Verpflichtungen qua Geschlecht zu erwarten ist (Anker 1997; vgl. Engelage & Hadjar 2008). Wenn sich Familie und Erwerbsarbeit hingegen gut miteinander vereinbaren lassen, werden Frauen ihre

<sup>2</sup> Diese Annahmen über Kosten-Nutzen-Abwägungen gelten nicht nur für elterliche Bildungsentscheidungen, sondern auch für eigene Bildungsentscheidungen der Auszubildenden im Zuge späterer Bildungsübergänge, z. B. für die Entscheidung zwischen Studium und Berufsausbildung (Becker & Hecken 2007).

Investitionen auf dem Arbeitsmarkt eher in Erträge umsetzen können. Deshalb ist für unsere Thesen neben dem Fortbestehen von Geschlechterrollenstereotypen auch die Existenz von Kinderbetreuungseinrichtungen von Bedeutung.

Als Determinanten eines zunehmenden Bildungserwerbs von Frauen im Zuge der Bildungsexpansion kristallisieren sich somit die „Entfaltung des neuen und emanzipierten Verständnisses der Rolle der Frau“ (Müller 1998: 91) sowie „gravierende Veränderungen individueller, familiärer und sozialstruktureller Rahmenbedingungen“ (Reinberg et al. 1995: 314) heraus. Aus den erwähnten Konzepten – der Humankapitaltheorie in Verknüpfung mit vorherrschenden Geschlechterstereotypen und der Theorie der statistischen Diskriminierung – ist abzuleiten, dass *geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten im Zuge der Bildungsexpansion insbesondere dort stark verringert worden sind, wo parallel eine starke Egalisierung der Geschlechterrollen stattgefunden hat, sich die Erwerbchancen der Frauen verbessert haben sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zugenommen hat*. Zudem kann erwartet werden, dass in stratifizierten Bildungssystemen geschlechtsspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen durch die frühe Selektion und die damit einhergehenden Entscheidungszwänge an Bedeutung gewinnen und Geschlechterunterschiede daher in diesen Systemen ausgeprägter ausfallen.

## 2. Bildungssysteme, Geschlechterverhältnisse und Bildungsungleichheiten in der Schweiz, Westdeutschland und der ehemaligen DDR

Unsere Analyse der Entwicklung von Bildungsungleichheiten in der Kohortenabfolge der Geburtsjahrgänge von 1925 bis 1974 geschieht vor dem Hintergrund bestimmter Charakteristiken der Bildungssysteme und – bezüglich geschlechtsspezifischer Ungleichheiten – unter Einbeziehung der Stellung der Frau in den drei Untersuchungsgebieten. Die Bildungssysteme werden vereinfacht dargestellt, da ihre kantons- und bundeslandspezifische Beschreibung die Komplexität der Analysen zu stark erhöhen würde.<sup>3</sup> Es ist zu beachten, dass in der ostdeutschen Stichprobe frühe Geburtskohorten in einem gesamtdeutschen Bildungssystem ausgebildet wurden, während die zwischen 1945 und 1964

Geborenen ihre gesamte Bildungslaufbahn im Bildungssystem der ehemaligen DDR absolvierten. Die jüngsten ostdeutschen Kohorten (Geburtsjahrgänge 1965–1974) begannen hingegen ihre Bildungslaufbahn in der DDR, um die Tertiärstufe teilweise erst im bundesrepublikanischen Bildungssystem abzuschließen.

Das Schweizer Schulsystem ist stark stratifiziert: In vielen Kantonen werden die Schülerinnen und Schüler nach 4 bis 6 Jahren auf Basis eines Lehrervotums einem von drei Schulzweigen zugeteilt, von denen nur das Gymnasium einen direkten Hochschulzugang eröffnet. Es sind aber auch zweigliedrige Sekundarschulen und gesamtschulartige Systeme verbreitet (Gries et al. 2005: 104ff.; Schaub & Zenke 2007: 594), die eine höhere Durchlässigkeit insbesondere auch für bildungsferne Schichten ermöglichen. Insbesondere in den jüngeren Kohorten sind zudem spätere Wechsel auf höhere Schullaufbahnen möglich geworden, was eine geringere soziale Selektivität zur Folge haben sollte. Der Verlauf der Bildungsexpansion wird hingegen als im Vergleich eher zögerlich eingeschätzt (Buchmann et al. 1993: 180). Allerdings besuchte ein überdurchschnittlich hoher Anteil an Personen Schulen, die keine anerkannten Hochschulen sind – beispielsweise Fachschulen oder Technika (Müller et al. 1997: 209) –, die aber dennoch dem Tertiärniveau zuzuordnen sind. Die Öffnung der Gymnasien und Universitäten hat gleichwohl dazu geführt, dass die Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft moderat gesunken ist (Stamm & Lamprecht 2005: 29ff.). Da in der Schweiz zwar die Nutzung von „Begabungsreserven“ in unteren sozialen Schichten und auf dem Land, die Angleichung der Bildungsbeteiligung von Frauen und Männern jedoch nicht mit gleichem Elan verfolgt wurde (Rieger 2001: 54f.; vgl. Hecken 2006: 124), sind bei der Nivellierung von Geschlechterungleichheiten in der Bildungsbeteiligung eher Defizite zu erwarten. Bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie gibt es in der Schweiz einen eklatanten Mangel an vorschulischen Betreuungseinrichtungen (Räss & Wolter 2008: 72). Egalitären Geschlechterrollen fehlt somit institutionelle Unterstützung, Bildungsinvestitionen bleiben für Frauen aufgrund der geringeren Verwertungschancen in einem Erwerbssystem, in dem für familiär gebundene Frauen vor allem Teilzeitarangements in Frage kommen, wenig rational.

Das westdeutsche Bildungssystem ist noch stärker stratifiziert als das schweizerische. Nach 4 oder 6 Jahren Grundschule erfolgt der Übergang auf einen Schulzweig der in der Regel dreigliederigen Sekundarstufe, wovon, wie bei den südlichen Nachbarn,

<sup>3</sup> Unberücksichtigt bleiben entsprechend Unterschiede im Grad der Standardisierung der Bildungssysteme, d. h. im Ausmaß an landesweiter Vereinheitlichung.

ausschließlich das Gymnasium den direkten Zugang zur einer Hochschule eröffnet. Ein Wechsel zwischen den Schulzweigen ist nur schwer möglich. Parallel zum dreigliedrigen System existiert in einigen Bundesländern die Gesamtschule, die ebenfalls den Hochschulzugang ermöglicht (Gries et al. 2005: 17f.), jedoch einen weit geringeren Anteil der Schülerpopulation umfasst (Schaub & Zenke 2006: 167). Das Bildungsniveau in der westdeutschen Bevölkerung ist im Verlauf der Bildungsexpansion stark gestiegen (Becker 2006). Da in Westdeutschland neben ökonomischen Argumenten der Abbau von Chancengleichheit ein Ziel der Bildungsexpansion war (Hecken 2006: 124), dürfte die geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit stark abgenommen haben. Die Reduktion der sozialen Selektivität war aufgrund der ausgeprägten, früh einsetzenden Zuordnung zu einzelnen Schulzweigen wohl weniger erfolgreich. Die Frauenbewegung spielte in Westdeutschland in den 1960er und 1970er Jahren eine große Rolle; die Geschlechterunterschiede wurden bereits im Vorfeld der Bildungsreformen stark diskutiert, Frauen als besondere Begabungsreserve angesehen (Peisert 1967). Wenngleich Bildung für Frauen offiziell propagiert wurde, bestanden dennoch weitgehende Defizite bei der praktischen Vereinbarkeit von Beruf und Familie fort (Kreyenfeld 2007: 106), denn die Versorgung mit Betreuungseinrichtungen für Kinder in Westdeutschland war und ist auch noch heute deutlich niedriger als in der ehemaligen DDR, allerdings immer noch höher als in der Schweiz (vgl. Pfau-Effinger 2005).

Die *ehemalige DDR* verfügte in den Gründungsjahren nach 1949 über eine 8-jährige, nach 1959 über eine 10-jährige Gesamtschule (Schaub & Zenke 2007: 159). Während der Aufbauphase wurde das Bildungssystem im Sinne einer Bildungsexpansion ausgebaut, die Chancengleichheit durch positive Diskriminierung vormals benachteiligter Schichten (Arbeiter und Bauern) erhöht. Im Verlauf der 1970er Jahre wurde der Hochschulzugang allerdings beschränkt und erfolgte wieder verstärkt nach ungleichheitsfördernden Kriterien (Mayer & Solga 1994: 196, 205f.; von Below 2009: 138ff.), wobei die politische Einstellung ein besonderes Selektionsmerkmal darstellte. Maßnahmen zur Förderung von Arbeiterkindern aus der Gründungsphase der 1950er Jahre wurden abgebaut, wodurch herkunftsbezogene Nachteile für bildungsferne Schichten erneut an Bedeutung gewannen. Ab den 1960er Jahren wurden bestimmte Auswahlkriterien wie Herkunft und Systemloyalität erfolgreich genutzt, „um die Reproduktion der zu diesem Zeitpunkt be-

stehenden Elite zu garantieren und zu legitimieren“ (von Below 2009: 140) und somit die Kinder der sozialistischen Dienstklasse zu bevorzugen. Diese Entwicklung entspricht der sozialistischen Transformationshypothese: In der Gründungszeit sozialistischer Staaten kommt es zu einer ausgeprägten Aufwärtsmobilität benachteiligter Schichten. Da die neue Elite den erworbenen Status zu vererben trachtet, erfolgt nach der „revolutionären“ Aufbauphase eine erneute soziale Schließung und Drosselung des Hochschulzugangs (Geißler 2006: 290; Blossfeld & Shavit 1993: 34f.). Demnach lässt sich nach einem frühen Anstieg des Bildungsniveaus eine Stagnation bei den um 1950 Geborenen und ein Wiederanstieg bei der jüngsten Kohorte erwarten, deren Abschluss der obligatorischen Schulbildung größtenteils in die Zeit der Wende fällt. Parallel dazu sollte die Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft in den ersten Kohorten, die das DDR-Bildungssystem vollständig durchlaufen haben (Geburtsjahrgänge 1945-54), eher gering sein und danach aufgrund der Beschränkung des Hochschulzugangs und der Bevorteilung von Kindern der politischen Elite wieder zunehmen (Mayer & Solga 1994: 203; von Below 2009). Da Frauenerwerbstätigkeit in der DDR die Norm war (Mayer & Solga 1994: 205) – aus diesem Fakt lässt sich aus der Humankapitaltheorie ein gesellschaftliches Interesse am Bildungserwerb von Frauen ableiten (vgl. etwa Polachek 1981) – und der politische Grundsatz der Geschlechtergleichheit auch auf das Bildungssystem bezogen wurde, ist davon auszugehen, dass die geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit über alle Kohorten hinweg deutlich geringer ausfällt als in westlichen Industriestaaten. Für diese Annahme sprechen auch die umfangreichen sozialpolitischen Maßnahmen in der DDR zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die ein gut ausgebautes System der Kinderbetreuung hervorgebracht hatten.

Aus den Beschreibungen der gesellschaftlichen Verhältnisse in der Schweiz, Ostdeutschland und Westdeutschland lassen sich nun folgende Thesen ableiten, die in Tabelle 1 zusammengefasst dargestellt sind.<sup>4</sup>

*These 1: Der stärkste Anstieg des Bildungsniveaus in der Kohortenabfolge wird für die westdeutsche Stichprobe erwartet. In der Schweiz wird der Anstieg im Bildungsniveau als weniger stark angenommen.*

<sup>4</sup> Der Begriff der Hypothese wird hier vermieden, da die Analysen eher beschreibender Natur sind und bei drei Gebieten die Heranziehung von Hypothesenprüfung und Signifikanztests nicht als sinnvoll erachtet wird.

**Tabelle 1** Thesen zu Länderunterschieden

	Schweiz	Westdeutschland	Ostdeutschland
These 1: Anstieg des Bildungsniveaus über Kohortensukzession	moderater Anstieg	starker Anstieg	zunächst starker Anstieg, dann Stagnation
These 2: Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft	stark	sehr stark	moderat
These 3: Entwicklung der Bildungs- ungleichheiten nach sozialer Herkunft	moderater Abbau	moderater Abbau	moderater Abbau
These 4: Bildungsungleichheiten nach Geschlecht	stark	moderat	gering
These 5: Entwicklung der Bildungs- ungleichheiten nach Geschlecht	moderater Abbau	starker Abbau	sehr starker Abbau

men: zum einen, weil die Bildungsexpansion schleppender verlaufen ist, zum anderen aufgrund eines relativ hohen Ausgangsniveaus im mittleren Bildungssektor, insbesondere bei qualifizierten Berufsabschlüssen. In Ostdeutschland ist das Bildungsniveau zunächst angestiegen, sollte dann aber mit der tendenziellen Schließung höherer Bildungseinrichtungen und der Drosselung des Hochschulzugangs (Geißler 2006: 290) stagnieren; allenfalls in den jüngsten betrachteten Geburtsjahrgängen sollte eine Öffnung höherer Bildungsinstitutionen nach der Wende 1989 ersichtlich sein.

*These 2:* Den theoretischen Vorüberlegungen zufolge sollte die *Ausprägung herkunftsspezifischer Ungleichheiten* in Westdeutschland und in der Schweiz infolge der starken Stratifizierung am größten sein, wobei in Westdeutschland aufgrund der besonders rigiden Zuordnung auf Schulzweige mit dem höchsten Ausmaß an Bildungsungleichheit zu rechnen ist. Für Ostdeutschland wäre hingegen ein geringeres Ausmaß zu erwarten, da der Abbau schichtspezifischer Ungleichheiten zu den Systemzielen zählte (Schaub & Zenke 2007: 159). Andererseits dürften nach der sozialistischen Transformationshypothese (Blossfeld & Shavit 1993) verstärkte Ungleichheiten bei den nach 1950 geborenen Kohorten auftreten.

*These 3:* Für alle drei Untersuchungsgebiete wird ein *geringer Abbau von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft in der Kohortenabfolge* angenommen. In Westdeutschland und der Schweiz wird die Reduktion von Herkunftsungleichheiten durch die Stratifizierung der Bildungssysteme und

darin orientierte stabile schichtspezifische Defizite und Kosten-Nutzen-Abwägungen behindert. Auch wenn auf den ersten Blick ein im Vergleich stärkerer Abbau in Ostdeutschland zu vermuten wäre, hat wohl die erneute Schließung der höheren Bildungsinstitutionen trotz des gesamtschulartigen Systems auch in der DDR den Fortbestand herkunftsspezifischer Ungleichheiten unterstützt.

*These 4:* Die höchsten *geschlechtsspezifischen Ungleichheiten* werden für die Schweiz erwartet, geringere Unterschiede im Bildungsniveau zwischen Männern und Frauen in Westdeutschland, während in Ostdeutschland die geringsten Unterschiede vermutet werden, da die meisten Kohorten von der Gleichstellungspolitik betroffen waren.

*These 5:* Hinsichtlich des *Abbaus der Geschlechterungleichheiten* ist zu berücksichtigen, dass in der DDR die Gleichberechtigung der Geschlechter zum politischen Programm zählte (Schaub & Zenke 2007: 159), während in der BRD der Abbau geschlechtsspezifischer Bildungsungleichheiten als Argument für die Bildungsexpansion ins Feld geführt wurde. In der Schweiz waren solche Argumente jedoch nicht präsent und die Bildungsexpansion wurde rein ökonomisch begründet (Rieger 2001: 54f.; Hecken 2006: 124). Dementsprechend wird der stärkste Wandel hin zu Geschlechteregalität für Ostdeutschland angenommen, ein starker Wandel für Westdeutschland und nur eine leichte Egalisierungstendenz für die Schweiz.

### 3. Untersuchungsdesign

a) *Datenbasis.* Als Datengrundlage des Vergleichs zwischen der Schweiz und Deutschland, wobei zwischen Ost- und Westdeutschland unterschieden wird, werden das Schweizer Haushalt-Panel (SHP) und das Deutsche Sozioökonomische Panel (SOEP) herangezogen. Wesentliche Kriterien für die Auswahl der Datensätze waren hinreichende Fallzahlen für die kohortenspezifischen Analysen zu Bildungsungleichheiten nach Herkunft und Geschlecht sowie hohe Übereinstimmungen in Design (Haushaltspanelstudien) und Messinstrumenten. In der Schweiz gehört das SHP zu den wenigen Bevölkerungsstudien, in denen die zentrale Variable der sozialen Herkunft erhoben wird. Auch wenn beide Datensätze als Paneldatensätze verfügbar sind, soll jeweils nur mit den Querschnittsdaten von 2004 gearbeitet werden. Dies hat folgende Gründe: Während für Westdeutschland der Zeitraum seit 1984 anhand des Panels rekonstruierbar wäre, ist Ostdeutschland erst seit Anfang der 1990er Jahre im SOEP vertreten. Das SHP wurde erst 1999 gestartet und umfasst somit einen noch kürzeren Zeitraum. Beide Datensätze erlauben es gleichwohl, die Bildungsexpansion in der Kohortenabfolge auf Basis von Querschnittsdaten zu betrachten, wobei sich die Erhebungen von 2004 aufgrund der Panel-Auffrischung des SHP und der damit verfügbaren hohen Fallzahlen insbesondere eignen.

Die Analysen zur Schweiz werden mit dem Datensatz 2004 des SHP durchgeführt, das jährlich unter der Leitung des Schweizerischen Bundesamts für Statistik und nun unter dem Dach des FORS (Swiss Foundation for Research in Social Sciences) erhoben wird. Die verwendete Stichprobe 2004 besteht aus zwei Teilstichproben: SHP I ist das ursprüngliche Haushaltspanel, das 1999 gestartet wurde, SHP II ist eine Stichprobe zur Auffrischung des Panels bzw. zur Korrektur der Panelausfälle, die seit 2004 erhoben wird.<sup>5</sup> Zur Untersuchung der Bildungsungleichheiten in Westdeutschland und Ostdeutschland wird der Datensatz des SOEP von 2004 genutzt. Das SOEP ist eine jährlich vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin durchgeführte Haushaltsbefragung. Der Datensatz 2004 besteht ebenfalls aus verschiedenen Teilstichproben (vgl. Haisken-DeNew & Frick 2005), von

denen folgende in die Analysen integriert werden: Stichprobe A (das 1984 gestartete westdeutsche Haushaltspanel), Stichprobe C (das 1990 in Ostdeutschland gestartete Haushaltspanel), die Auffrischungsstichproben E und F sowie Zusatzstichproben für Haushalte im oberen Einkommensbereich (G).<sup>6</sup>

Eine Gewichtung der Schweizer sowie der Deutschland-West- und Deutschland-Ost-Stichproben erscheint für die beschreibenden Aussagen zu den jeweiligen Populationen als sinnvoll, denn beide Datensätze sind durch systematische Verzerrungen gekennzeichnet. Für die Analyse der kohortenspezifischen Bildungsverteilung mittels deskriptiver Übersichten werden folgende Gewichtungen genutzt: Im SHP wird eine Gewichtung (SHP-Variable wp04T1P) herangezogen, welche den aus SHP I und SHP II bestehenden querschnittlichen Datensatz 2004 auf der Individualebene unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schweizer Bevölkerung nach Alter, Geschlecht, Nationalität, Zivilstand und den sieben Schweizer Erhebungsregionen gewichtet (vgl. Plaza & Graf 2008: 3). Bei den deskriptiven Analysen mit dem deutschen SOEP-Datensatz wird mit einem prinzipiell empfohlenen Standardgewichtungsfaktor (SOEP-Variable uphrfall) gearbeitet, welcher der Überproportionalität von Teilstichproben sowie dem Bildungsbias Rechnung trägt (vgl. Göbel et al. 2008; Haisken-DeNew & Frick 2005: 180).<sup>7</sup> Im Rahmen der Zusammenhangsanalysen (logistische Regressionsmodelle) wird von einer Gewichtung abgesehen, zum einen weil Zusammenhangsmaße im Vergleich zu deskriptiven Maßen weniger anfällig für Verzerrungen sind (Diekmann 2006: 364), zum anderen weil angenommen werden kann, dass zumindest die Ausfälle in den Teilstichproben unseres Erachtens eine ähnliche Struktur aufweisen (z. B. gering Gebildete, Kranke) und somit auch ohne Gewichtung ein Vergleich der Koeffizienten möglich ist. Zudem haben uns gewichtete Test-Kalkulationen gezeigt, dass sich gewichtete und ungewichtete Ergebnisse kaum unterscheiden – insbesondere nicht in der Richtung und Signifikanz der Effekte.

<sup>6</sup> Die Stichproben B der Haushalte nicht-deutscher Nationalität und D der Zuwanderer nach Westdeutschland werden aufgrund der Beschränkung auf Bildungsinländer sowie Personen deutscher Staatsbürgerschaft nicht in unsere Analysen einbezogen.

<sup>7</sup> Die Gewichtung der verschiedenen Stichproben kann immer nur suboptimal erfolgen, da sich die in die Gewichtung eingehenden Faktoren unterscheiden.

<sup>5</sup> Die Zusatzstichprobe SILC (Statistics on Income and Living Conditions SILC), die 2004 im Rahmen einer ersten Pilotstudie erhoben wurde, ist nicht in der verwendeten Nettogesamtstichprobe Schweiz enthalten.

Die jeweiligen Teilstichproben Schweiz, Westdeutschland und Ostdeutschland wurden aus inhaltlichen und methodischen Gründen reduziert. Die herangezogenen Samples enthalten nur Personen, die zwischen 1925 und 1974 geboren wurden. Im Erhebungsjahr 2004 waren somit die jüngsten Befragten 30, die ältesten 79 Jahre alt. Im Hinblick auf die Bildungsklassifikation ist damit zu rechnen, dass ein Großteil der Befragten im Alter von 30 bereits den im Rahmen dieser Analysen höchsten Bildungsabschluss (einen primären Hochschulabschluss) hätte erreichen können.<sup>8</sup> Damit können wir davon ausgehen, dass sich der Bildungsabschluss nur noch bei einem geringen – zu vernachlässigenden – Teil der Befragten ändert (z. B. Weiterbildung, zweiter Bildungsweg). Die Obergrenze (79. Lebensjahr) ist aus zwei Gründen gewählt worden: Zum einen ist das Ziel, eine möglichst lange Zeitspanne abdecken zu können und auch Personen, die ihren Ausbildungsweg vor 1945 abgeschlossen haben, zu berücksichtigen. Zum anderen sollen Selektionseffekte aufgrund der höheren Lebenserwartung von höher Gebildeten und Frauen (vgl. Becker 1998) vermieden werden.<sup>9</sup>

Da wir die kohortenspezifischen Bildungsniveaus und Bildungsungleichheiten in den drei verschiedenen Teilpopulationen betrachten, werden Personen, die weder im schweizerischen Bildungssystem, noch im bundesdeutschen Bildungssystem oder in der ehemaligen DDR ihre Bildungslaufbahn absolviert haben, von den Analysen ausgeschlossen. Beispielsweise würde die Integration von Personen mit Migrationshintergrund zu verschiedenen Verzerrungen führen, zum einen wegen der Besonderheiten des Herkunftsbildungssystems, zum anderen wegen der besonderen sozialen Stellung dieser Gruppe im Einwanderungsland. Es werden daher nur mutmaßliche „Bildungsinländer“ in die Analysen einbezogen: Diese Personen mussten die jeweilige deutsche oder schweizerische Staatsbürgerschaft seit der Ge-

burt besitzen und im jeweiligen Untersuchungsgebiet geboren sein. Im Hinblick auf die Unterscheidung von Ost- und Westdeutschen wurden Personen, die zwischen den beiden Teilgebieten Deutschlands umgezogen waren, anhand verschiedener Variablen (z. B. des Alters und der Stichprobenkennung) jenem Gebiet zugeordnet, in dem sie ihre Bildungslaufbahn absolvierten.

*b) Messinstrumente.* In die Untersuchung gehen das Bildungsniveau, die soziale Herkunftsschicht, das Geschlecht sowie das Geburtsjahr (Kohorte) ein. Die Konzentration auf diese Variablen verleiht den Analysen einen beschreibenden Charakter; die sozialen Mechanismen hinter den Zusammenhängen (etwa Kosten-Nutzen-Abwägungen; vgl. Becker 2003) werden ausgeblendet. Methodische Schwierigkeiten ergeben sich bei der Vergleichbarkeit von Bildungskategorien und Schichtzugehörigkeiten zwischen den Untersuchungsgebieten. Nachfolgend machen wir zunächst die Zuordnungen transparent, für die wir uns diesbezüglich entschieden haben.

Das bis zum Untersuchungszeitpunkt erreichte *Bildungsniveau* wird in eine dreistufige Variable überführt, um die Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen gesellschaftsspezifischen Bildungszertifikaten zu erhöhen. Ähnlich wie bei der (vierstufigen) Bildungs-Kategorisierung von Mayer und Aisenbrey (2007: 132) ist das Ziel dieser Reduktion, einen Blick auf die Bildungsniveaus am unteren und oberen Rand sowie auf Veränderungen in den Bildungssystemen zu ermöglichen. In Tabelle 2 ist aufgezeigt, welche untersuchungsgebietspezifischen Bildungsabschlüsse den einzelnen Bildungsgruppen zugeordnet werden. Zum Vergleich sind den einzelnen Niveaus auch die Kategorien der CASMIN-Klassifikation (Braun & Müller 1997) zugeordnet, die eine Kombination aus höchstem erworbenen allgemeinbildenden und beruflichen Bildungszertifikat darstellt: In der niedrigsten Kategorie sind Personen ohne Abschluss und Personen mit Hauptschulabschluss ohne berufliche Bildung oder mit einer niedrigschwelligen Ausbildung (z. B. Anlehre) zusammengefasst. Der nächst höheren Kategorie werden Hauptschüler/-innen mit Berufsausbildung und Personen mit einem Abschluss mittlerer Reife (mit oder ohne berufliche Ausbildung) zugeordnet. In der dritten Kategorie finden sich Abiturienten und Fachabiturienten mit oder ohne Berufsausbildung sowie Individuen mit tertiären Bildungszertifikaten (Fachhochschule, Hochschule). Wenngleich die Reduktion der Bildungsabschlüsse auf drei Kategorien hinterfragt werden kann, er-

<sup>8</sup> So befinden sich in der Gruppe der 1974 geborenen Personen im deutschen SOEP nur noch 11,1 Prozent in Ausbildung, während etwa bei den 1978 Geborenen, das heißt also im Alter von 26 Jahren, noch 29,9 Prozent angeben, gerade eine Ausbildung oder ein Studium zu absolvieren.

<sup>9</sup> Ein solcher Selektionseffekt zeigt sich etwa dahingehend, dass in den Datensätzen die Tertiärquote in den – hier ausgeklammerten – sehr alten Geburtsjahrgängen (vor 1919) plötzlich wieder ansteigt, obwohl für diese (Vor-Bildungsexpansions-) Kohorten weder von einem erweiterten Bildungsangebot, noch von einer verstärkten Bildungsnachfrage ausgegangen werden kann. Vor dem Alter von 79 Jahren sind die Selektionseffekte augenscheinlich sehr gering.

**Tabelle 2** Bildungsniveau: Klassifikation der Bildungszertifikate

Bildungsgruppe	CASMIN	Schweiz (SHP 2004)	Westdeutschland (SOEP 2004)	Ostdeutschland (SOEP 2004)
niedrige Bildung	1a Inadequately completed general education 1b General elementary education 1c Basic vocational qualification or general elementary education and vocational qualification	– kein Abschluss – nur obligatorische Schule abgeschlossen  – Anlehre (Betrieb und Schule) – 1 Jahr Handelsschule/ Aupair/ Sprachaufenthalt/ Haushaltskurs	– kein Abschluss – Hauptschulabschluss	– ohne Abschluss – Abschluss 8. Klasse
mittlere Bildung	2a Intermediate vocational qualification or intermediate general qualification and vocational qualification 2b Intermediate general qualification	– 2–3 Jahre allgemein bildende Schule (Diplommittel-/ Verkehrsschule) – Berufslehre – 2–3 Jahre Vollzeitberufsschule	– Realschulabschluss – Lehre – Berufsfachschule, Gesundheitswesen	– Abschluss 10. Klasse POS – Lehre – Facharbeiter, Berufsfachschule
hohe Bildung	2c Full maturity certificates  3a Lower tertiary education  3b Higher tertiary education	– Berufsmaturität – Lehrerseminar – Maturitätsschule, Gymnasium  – Höhere Berufsausbildung mit Meisterdiplom, eidgenössischer Fachausweis – Techniker- und Fachschule – Ingenieurschule, Technikum – Pädagogische Hochschule – Fachhochschule  – Universität, Hochschule, Eidgenössische technische Hochschule	– Fachhochschulreife, Abitur  – Fachhochschule – Fachschule, Meister – Beamtenausbildung  – Universität, Technische Universität	– Abschluss Abitur, 12. Klasse EOS  – Fachschule, Meisterabschluss – Ingenieurschule – Fachhochschule  – Hochschule, – Universität

möglicht diese Kategorisierung überhaupt erst einen systematischen Ländervergleich.<sup>10</sup> Eine weitere

<sup>10</sup> Problematisch erweist sich etwa die Zusammenlegung von Hochschulzugangsberechtigungen und niedrigeren sowie höheren tertiären Abschlüssen (vgl. Müller et al. 1997). Auch unterscheiden sich die in Kategorie 2 zusammengefassten Personen mit mittleren Schulabschlüssen mit oder ohne Berufslehre.

Aufschlüsselung würde zudem Verzerrungen aufgrund landesspezifischer Lagen bestimmter Abschlüsse mit sich bringen.

In den logistischen multivariaten Analysen werden schließlich nur zwei Bildungsniveaus unterschieden: die Kategorie der hohen Bildung (CASMIN 2c, 3a, 3b) von allen anderen niedrigeren Bildungsgruppen als Referenzkategorie. Die *soziale Her-*

**Tabelle 3** Soziale Herkunft: Klassifikation der Klassen- bzw. Statuslagen

Analysekategorien	German Employment Status Class Schema (Mayer und Aisenbrey 2007)	Goldthorpe-Erikson-Portocarero-Klassenlagen (Kategorisierung in SOEP und SHP)
Dienstklasse	Obere Mittelklasse	Obere Dienstklasse Untere Dienstklasse
Mittelklasse	Mittlere Mittelklasse	Angestellte (routine non-manual, routine service sale*)
	Untere Mittelklasse	Selbstständige (mit und ohne Angestellte) Selbstständige Landwirte Meister (manual supervisors)
Arbeiterklasse	Arbeiterklasse	Facharbeiter An- und ungelernete Arbeiter Landarbeiter

\* Die Kategorie „routine service-sale“ wird nur im SOEP in Deutschland explizit genannt.

*kunftsschicht der Eltern* wird über das German Employment Status Class Schema (vgl. Mayer & Aisenbrey 2007) bestimmt. Die Einordnung in den Datensätzen (SHP und SOEP), die zunächst nach der Erikson-Goldthorpe-Portocarero Klassifikation vorgenommen wurde, basiert auf der Frage nach dem Beruf von Mutter und Vater zu dem Zeitpunkt, als der oder die Befragte 15 Jahre alt war.

Die Einteilung nach Erikson et al. (1979; Erikson & Goldthorpe 1992) umfasst ursprünglich folgende Kategorien: I.) Obere Dienstklasse (etwa Verwaltungs- und Management-Berufe, Großunternehmer), II.) untere Dienstklasse (etwa höhere Beamte, Ärzte, Professoren), III.) niedrige und mittlere Angestellte (nicht-manuelle Berufe mit Routinetätigkeiten, z. B. Büroberufe, Verkäufer), IV.) Selbstständige (mit eigenen Angestellten) außerhalb der Landwirtschaft und Landwirte, V.) Facharbeiter (qualifizierte manuelle Berufe, d. h. qualifizierte Arbeiter, Handwerker, Techniker), VI.) qualifizierte Arbeiter und VII.) ungelernete Arbeiter (einfache manuelle Berufe, Hilfs-/Anlernberufe, Landarbeiter). Im Rahmen der Analysen zu Bildungsungleichheiten in der Schweiz und Deutschland wird diese Klassifikation in eine vereinfachte dreistufige Version des „German Employment Status Class Schema“ nach Mayer und Aisenbrey (2007: 131) überführt (vgl. Tabelle 3). Die Klassifikation wurde an diesem Klassenschema orientiert, weil es erstens in seiner hierarchischen Dimension (vertikaler Erwerbsstatus) weniger komplex ist und zum anderen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Muster intergenerationaler Mobilität entworfen wurde.

Die soziale Herkunft wird jeweils über das Eltern teil mit dem höheren Berufsstatus bestimmt, nur dessen Klassenlage wird in die Analysen einbezogen. Gegenüber der Verwendung der beruflichen Stellung des Vaters hat diese Vorgehensweise zwei Vorteile: Zum einen werden Ein-Eltern-Familien berücksichtigt, die nicht nur im Zuge des sozialen Wandels nach 1960 häufiger geworden sind, sondern in Deutschland kriegsbedingt auch in früheren Kohorten einen nicht zu vernachlässigenden Anteil der Familienformen ausmachen. Zum anderen wird damit auch dem Befund einer starken Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit und dem Wandel in Familienbildungsprozessen und Familienauflösungsprozessen Rechnung getragen (vgl. Hadjar 2004; Sørensen 1986). Die Berücksichtigung des jeweils höheren Berufsstatus (Klassenlage), um den Status der Herkunftsfamilie abzubilden, erscheint auch deshalb sinnvoll, weil die Lebenschancen einer Familie von der höchsten Position beider Eltern abhängen: „In our view, the class position (...) of women – as indeed of men also – may best be determined if the family is given priority over the individual as the unit of class composition; or, that is, if individuals living together as a family are regarded as having one and the same class location.“ (Erikson & Goldthorpe 1992: 232)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> In Anbetracht der Restriktionen in den verwendeten Datensätzen und nicht-vergleichbaren Kategorien wurden alle Selbstständigen, auch die mit mehr als 10 Mitarbeitern in ihren Unternehmen, in die Kategorie der Mittelklasse inkludiert. Nach Mayer und Aisenbrey (2004) gehören Selbstständige mit einer hohen Mitarbeiterzahl zu den Dienstklassen. Diese Unterscheidung kann jedoch nicht eindeutig getroffen werden.

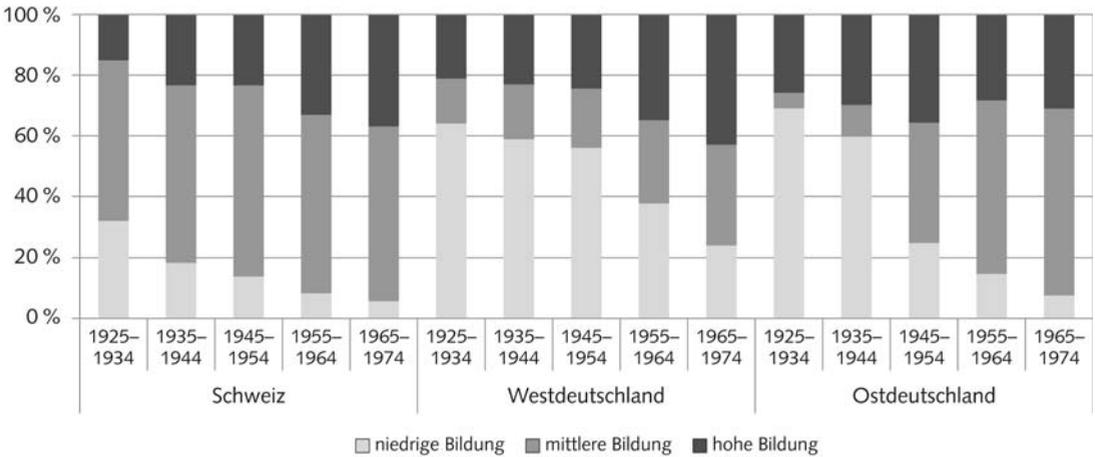
Weiter ist darauf zu verweisen, dass Analysen mit dem sozialen Status der Eltern dazu führen, dass es zu erheblichen Stichproben-Ausfällen kommt. So haben ca. 20 Prozent der Befragten des SHP keine biografischen Angaben zu den Berufen ihrer Eltern gemacht, in Deutschland sind dies fast 40 Prozent. Analysen zeigen, dass sich die Ausfälle in beiden Datensätzen systematisch von den inkludierten Stichprobenelementen unterscheiden: So sind bei Fällen mit fehlenden Angaben zum Beruf der Eltern ältere Geburtsjahrgänge und gering Gebildete über- und hoch Gebildete unterrepräsentiert, im SHP sind zusätzlich Frauen überproportional von Item-Nonresponse betroffen. Aufgrund der hohen, nicht zufälligen Ausfälle bei der sozialen Herkunft als relevanter unabhängiger Variable besteht die Gefahr verzerrter Schätzer, wenn die betroffenen Fälle – wie häufig üblich – einfach aus den Analysen ausgeschlossen würden (Allison 2002: 5). Gängige Korrekturverfahren, beispielsweise das Einfügen der Fälle mit fehlenden Werten als Dummy-Variable, können ebenfalls verzerrte Resultate zur Folge haben (Allison 2002: 11). Ein vielversprechender Ansatz zur Lösung dieses Problems ist hingegen die multiple Imputation (Rubin 1987). Dieses Verfahren führt dann zu unverzerrten Koeffizienten, wenn die fehlenden Werte anhand von Variablen, bei denen die Ausfälle systematisch sind, modelliert werden können (Allison 2002: 4, 27; Schnell 1993: 30). Die Schätzung der fehlenden Werte geschieht mittels Regressionsverfahren.<sup>12</sup> Die Imputationen basierten auf den Modellvariablen Geschlecht, Bildung, soziale Herkunftsschicht, dem Geburtsjahr und – nur im Hinblick auf die deutschen Analysen mit dem SOEP – Ost/West-Herkunft. Um dem Imputationsmodell eine breitere Basis zu geben, wurde als modellexterne Variable die Lebenszufriedenheit integriert, die einerseits mit der sozialen Herkunft in einem statistischen Zusammenhang steht und andererseits nur sehr wenige Ausfälle aufweist (Allison 2002: 53ff.).

<sup>12</sup> Um die Koeffizienten nicht zu überschätzen, werden die Residuen der Regressionsmodelle einbezogen. Den imputierten Werten wird damit eine Zufallskomponente hinzugefügt. Da es sich bei den imputierten Daten nicht um beobachtete, sondern um geschätzte Werte handelt, wird durch ein solches Vorgehen der Standardfehler der Statistiken unterschätzt. Zur Minderung dieses Problems werden mehrere imputierte Datensätze erstellt – angesichts des beträchtlichen Ausmaßes an Item-Nonresponse im Rahmen dieser Analysen 20 – und die kombinierten Analyseresultate berichtet (Allison 2008: 29-36).

#### 4. Ergebnisse

In einer ersten Analyse werden die kohortenspezifischen Anteile der verschiedenen Bildungsabschlüsse in den drei Stichproben dargestellt, um den Verlauf der Bildungsexpansion in der Schweiz, in Westdeutschland und Ostdeutschland nachzuzeichnen. Ein Vergleich der Bildungsniveaus ist in Anbetracht der unterschiedlichen angewendeten Gewichtungen und der Vielfalt der länderspezifischen Bildungsabschlüsse insbesondere hinsichtlich der relativen Unterschiede zwischen den Ländern und den Entwicklungen in der Kohortenabfolge möglich.<sup>13</sup> In Abbildung 1 ist ersichtlich, dass der Anteil derer, die keinen Abschluss, nur einen obligatorischen Bildungsabschluss oder eine Anlehre besitzen (CASMIN-Kategorien 1a, 1b, 1c) in der Kohortenabfolge in allen drei Stichproben sinkt. Die Schweiz zeichnet sich durch einen vergleichsweise niedrigen Anteil an gering Gebildeten aus, was sich mit der Beschreibung von Riphahn (2003) zum schweizerischen Bildungssystem im Vergleich zu anderen OECD-Bildungssystemen deckt. In der Schweiz und in Ostdeutschland scheint, insbesondere bei den jüngsten Geburtskohorten, die Risikogruppe der gering Gebildeten konsequenter verringert worden zu sein als in Westdeutschland. Blickt man auf die Gruppe der höher Gebildeten, die mindestens eine Fachhochschul- oder Hochschulzugangsberechtigung erreicht haben oder über andere Zugänge in ihrem Berufsverlauf einen tertiären Abschluss erworben haben (CASMIN 2c, 3a, 3b), ist in der Kohortenabfolge in Westdeutschland der stärkste Zuwachs zu beobachten. In der Schweiz hat sich der Anteil der Hochgebildeten ebenfalls erhöht, wenngleich in einem etwas geringeren Ausmaß. Andere Betrachtungen zur schweizerischen Bildungsexpansion (Buchmann et al. 1993) würden eine weit geringere Zunahme des Bildungsniveaus in der Schweiz erwarten lassen. Grund für die in dieser Studie vergleichsweise starke Zunahme der hoch Gebildeten ist die Vielzahl an Ausbildungsgängen, die auf einem (tieferen) Tertiärniveau angesiedelt sind und gegenüber früheren Untersuchungen aufgewertet wurden (vgl. Müller & Shavit 1998). Dies betrifft etwa Fach- und Technikerschu-

<sup>13</sup> Für die Vergleichbarkeit spricht unter anderem, dass relativ grobe Bildungskategorien unterschieden werden und zudem Validitätsanalysen zeigen, dass sich die dargestellten Anteile bei Nichtberücksichtigung einer Gewichtung kaum verschieben, d. h. im Verhältnis zwischen den Stichproben und den Kohorten her annähernd gleich bleiben. Die relativen Unterschiede erscheinen auch im Lichte anderer Studien als plausibel.



Datenquellen: SOEP 2004, SHP 2004 (Kohorten 1925–1974, schweizerische bzw. deutsche Staatsbürgerschaft, gewichtet, multiple Imputation, eigene Berechnungen)

**Abb. 1** Kohortenspezifische Verteilung der Bildungsabschlüsse in der Schweiz, Westdeutschland und Ostdeutschland

len.<sup>14</sup> Die Quote der Studierenden, die ohne eine traditionelle Zugangsberechtigung (Maturität, Berufsmaturität) ein Studium aufnehmen konnten, und somit über einen Tertiärabschluss, aber keine Hochschulzugangsberechtigung im Sinne eines allgemeinen Sekundarstufe II-Abschlusses verfügen, liegt in der Schweiz mit 9 Prozent höher als in Deutschland, wo dies auf 5 Prozent der Studierenden zutrifft. An den Schweizer Fachhochschulen besitzt fast die Hälfte der Studierenden keine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (Bundesamt für Statistik 2008).<sup>15</sup> In Ostdeutschland ist ein anderer Verlauf ersichtlich: Während die Tertiärquote im Vergleich zu früheren Kohorten in den Geburtsjahrgängen 1945–54 auf über 30 Prozent ansteigt, geht sie in den Folgekohorten sogar um einige Prozentpunkte zurück. Diese Stagnation der Bildungsexpansion ist verbunden mit der von Mayer und Solga (1994) angedeuteten tendenziellen Schließung der höheren Bildungseinrichtungen in der DDR,

insbesondere mit der Beschränkung des Zugangs zu den Bildungseinrichtungen der oberen Sekundar- ausbildung (Erweiterte Oberschulen) und des Hochschulzugangs, von der insbesondere die um 1960 Geborenen betroffen waren (Mayer & Solga 1994: 203).

Zusammenfassend zeigt sich, dass in allen drei Stichproben eine Bildungsexpansion in der Kohortenabfolge dahingehend konstatiert werden kann, dass der Anteil der Geringgebildeten stetig abgenommen hat, während sich bezüglich eines Anstiegs der Tertiärquote in Deutschland keine eindeutigen Trends ablesen lassen.

Kommen wir nun zu den Bildungsungleichheiten und den Zusammenhängen zwischen Bildungsniveau, sozialer Herkunft und Geschlecht: In Tabelle 4 sind die Ergebnisse binär-logistischer Regressionsmodelle dargestellt, wobei Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft und nach Geschlecht simultan betrachtet werden. Die Werte der Odds Ratio beziehen sich auf die Chance, einen höheren Bildungsabschluss – Maturitäts- oder Abitur-Abschluss oder einen tertiären Abschluss – zu erreichen. Liegt die Odds Ratio über 1, so hat die entsprechende Gruppe gegenüber der Referenzkategorie eine um diesen Faktor höhere Chance, einen höheren Abschluss zu erreichen, liegt die Odds Ratio unter 1 ist die Chance geringer.

Zunächst fallen die persistenten Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft auf. In allen drei Stichproben haben Personen aus der Arbeiter- und der Mittelschicht gegenüber Personen aus der

<sup>14</sup> Ein vergleichsweise viel geringeres Tertiärniveau in der Schweiz als in Deutschland wäre aus ökonomischer Sicht nicht plausibel, da die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Schweiz teilweise auch auf ihrem entwickelten Bildungssystem basieren sollte (vgl. Hannum & Buchmann 2005).

<sup>15</sup> Auch wenn eine Trennung der Fachhochschulen und der Universitäten – und damit der CASMIN-Kategorien 3a und 3b – als interessant erscheint, wird hier aus Gründen der Komplexitätsreduktion darauf verzichtet. Dies reduziert auch mögliche Verzerrungen durch die zweifelhafte Vergleichbarkeit untersuchungsgebietspezifischer niedrigerer und höherer Tertiärabschlüsse.

**Tabelle 4** Kohortenspezifische Bildungschancen nach Geschlecht und Herkunft

Zugehörigkeit zur Gruppe der hoch Gebildeten (CASMIN 2c, 3a,b) Odds Ratio	Gesamt	Kohorte 1925–34	Kohorte 1935–44	Kohorte 1945–54	Kohorte 1955–64	Kohorte 1965–74
<b>Schweiz</b>						
<b>Soziale Herkunft</b>						
Ref. Dienstklasse						
Arbeiterklasse	.282***	.254***	.267***	.231***	.375***	.319***
Mittelklasse	.381***	.427**	.367***	.349***	.414***	.433***
<b>Geschlecht</b>						
Ref. Männer						
Frauen	.294***	.118***	.243***	.253***	.295***	.412***
Konstante	.419	-.016	.351	.462	.465	.454
N	6764	689	1047	1626	1917	1485
Nagelkerkes R <sup>2</sup>	.160	.236	.188	.185	.146	.116
<b>Westdeutschland</b>						
<b>Soziale Herkunft</b>						
Ref. Dienstklasse						
Arbeiterklasse	.129***	.091***	.116***	.154***	.132***	.136***
Mittelklasse	.321***	.243***	.310***	.324***	.350***	.388***
<b>Geschlecht</b>						
Ref. Männer						
Frauen	.559***	.333***	.335***	.484***	.713***	.792
Konstante	.625	.426	.563	.666	.660	.655
N	11005	1279	2271	2207	2882	2366
Nagelkerkes R <sup>2</sup>	.181	.216	.205	.168	.173	.181
<b>Ostdeutschland</b>						
<b>Soziale Herkunft</b>						
Ref. Dienstklasse						
Arbeiterklasse	.190***	.146***	.120***	.196***	.182***	.299***
Mittelklasse	.433***	.385*	.363***	.463**	.420***	.361***
<b>Geschlecht</b>						
Ref. Männer						
Frauen	.929	.273***	.562***	.936	1.535**	1.412*
Konstante	.279	.845	.765	.467	.066	-.264
N	4173	471	912	841	1141	808
Nagelkerkes R <sup>2</sup>	.113	.190	.168	.110	.131	.089

*Datenquellen:* SOEP 2004, SHP 2004 (schweizerische bzw. deutsche Staatsbürgerschaft, ungewichtet, Missings imputiert durch Multiple Imputation (Bildung, soziale Herkunft, Geschlecht, Geburtsjahr und Lebenszufriedenheit, multiple Imputation), eigene Berechnungen)

Dienstklasse eine geringere Chance, einen höheren Bildungsabschluss (Abitur, Maturität oder tertiäre Abschlüsse) zu erreichen, wobei eine Herkunft aus der Arbeiterklasse die geringsten Chancen vererbt. In Westdeutschland sind die Benachteiligungen für die Arbeiterklasse am stärksten ausgeprägt.

In allen drei Untersuchungsgebieten haben in der Kohortenabfolge charakteristische Entwicklungen herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten stattgefunden. In der Schweiz haben sich die Chancen der Arbeiterklasse auf höhere Schulabschlüsse zunächst verbessert, um sich bei den Geburtskohorten

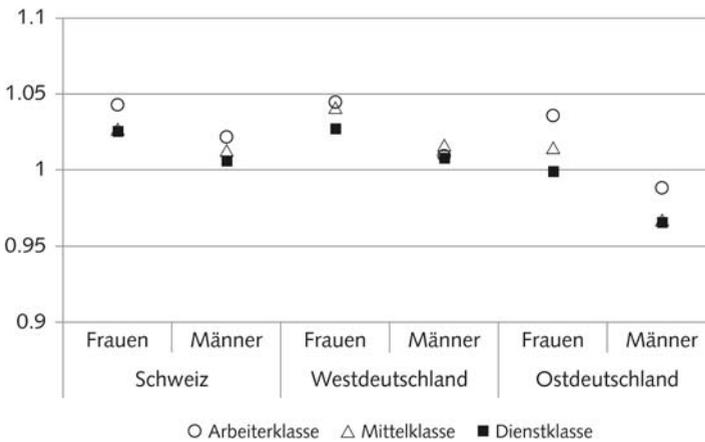
1945–54 wieder leicht zu verschlechtern. Während für die Arbeiterklasse in den Kohorten 1955–64 wiederum ein Rückgang der Bildungsungleichheit zu beobachten ist, sind diese in den Geburtsjahrgängen 1965–74 stärker ausgeprägt. Grund dafür ist, dass die Eltern dieser Generation selbst von der Bildungsexpansion profitierten und zunehmend höheren Schichten angehörten, was mit einer erneuten sozialen Schließung höherer Bildungsinstitutionen einherging (vgl. Becker 2006). Für die Mittelklasse ist bis zur Kohorte der zwischen 1945 und 1954 Geborenen eine Zunahme und dann ein kontinuierlicher Rückgang von Bildungsungleichheiten zu verzeichnen.

In Westdeutschland sind die Bildungschancen der Arbeiterkinder geringer und haben sich weniger deutlich verbessert: Bis zu den Geburtskohorten 1945–54 ist ein Rückgang von Bildungsungleichheiten zu verzeichnen, dann verschlechterten sich die Bildungschancen der Arbeiterkinder wieder. Demgegenüber konnten die westdeutschen Mittelklasseangehörigen ihre Position im Bildungssystem stärker und annähernd kontinuierlich verbessern. Alles in allem haben sich insbesondere in Westdeutschland in erster Linie die Chancen der Kinder der Mittelschicht gegenüber denen aus den Dienstklassen im Zuge der Bildungsexpansion verbessert.

In Ostdeutschland haben die Chancen einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen für Personen aus der Arbeiterschicht vor allem für die Kohorten 1945–54 zugenommen und stagnieren danach. Hier zeigt sich die zunehmende Schließung der DDR-Bildungsinstitutionen und Bevorzugung von Personen nach politischen Einstellungen in den 1970er Jahren. Eine profunde Verbesserung der Bildungschancen für die Arbeiterschicht ist dann erst wieder für die jüngsten Kohorten zu verzeichnen. Die Entwicklung der Bildungschancen der Mittelschichtangehörigen verläuft weitgehend parallel zur Entwicklung bei der Arbeiterschicht. Die Bildungschancen der zwischen 1955 und 1964 Geborenen aus der Mittelschicht liegen unter denen der Vorgängerkohorten. Dies ist ein Indiz für den bereits von Mayer und Solga (1994: 203) sowie von Below (2009: 140) beschriebenen Einschnitt bei den Bildungschancen, von denen vor allem die Mittelschicht betroffen war. In der jüngsten Kohorte sinken die Bildungschancen der Mittelschichtangehörigen weiter, während die Chancen der Arbeiterschicht auf höhere Bildungsabschlüsse steigen. Dienstklassenangehörige haben jedoch – wie in allen Kohorten in allen drei Untersuchungsgebieten – die besten Bildungschancen.

Bildungsungleichheiten nach Geschlecht haben über die Bildungsexpansion im stärkeren Maße abgenommen als schichtspezifische Ungleichheiten. Während sich die Geschlechterunterschiede im Bildungsniveau in der Schweiz sehr langsam verringert haben und auch bei der jüngsten Kohorte die Chance der Frauen, einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben, noch um den Faktor 0,412 unter der der Männer liegt, sind die Geschlechterunterschiede in Westdeutschland in der Kohortenabfolge fast vollständig verschwunden. In Ostdeutschland haben sich die Chancenungleichheiten sogar umgekehrt. War die Chance der Frauen auf einen höheren Bildungsabschluss in den Geburtskohorten 1925–34 nur 0,273 Mal so groß wie jene der Männer, ist sie für die jüngsten Geburtskohorten (1955–64, 1965–74) um 1,5 bzw. 1,4 Mal höher. Damit treten offenbar neue Geschlechterungleichheiten in Gestalt einer Benachteiligung von Männern auf.

In Abbildung 2 sind die Entwicklungstendenzen der Bildungsungleichheiten über die Zeit zusammengefasst, wengleich in idealtypischer Weise, weil nicht von einem linearen Anstieg in der Kohortenabfolge ausgegangen werden kann. Betrachtet wird die Veränderung der Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss je nach sozialer Herkunftsschicht und Geschlecht. Abgebildet sind Odds Ratios für den Einfluss des Geburtsjahrs auf die Chance, einen höheren sekundären Bildungsabschluss (Abitur-/Fachabitur bzw. Maturität/Berufsmaturität) zu erwerben. Wenn sich die Chancen auf einen entsprechenden Bildungsabschluss über die Geburtsjahrgänge hinweg verbessert haben, liegt der Wert der Odds Ratio über 1, wenn sie sich verschlechtert haben, unter 1. Der Wert 1 weist darauf hin, dass sich die Chancen der jeweiligen Gruppe (z. B. der Frauen aus der Arbeiterschicht) mit zunehmendem Geburtsjahrgang weder verbessert noch verschlechtert haben. Es ist ersichtlich, dass sich die Bildungschancen von Frauen in allen drei Stichproben verbessert haben, wobei die geringsten Zuwächse bei Frauen mit Dienstklasse-Herkunft zu verzeichnen sind. Offenbar war hier das Aufholpotenzial gering. In der Schweiz und in Ostdeutschland gelang es insbesondere auch Frauen aus der Arbeiterschicht zunehmend höhere Bildungsabschlüsse zu erlangen. Während in der Schweiz und in Deutschland eine geringe Zunahme der Chancen auf eine Maturität bzw. ein Abitur für Männer aus allen Schichten zu verzeichnen ist, sanken in der Kohortenabfolge die Chancen der Männer in Ostdeutschland.



**Abb. 2** Schicht- und geschlechtsspezifische Entwicklungstendenzen der Bildungsbeteiligung in der Kohortenabfolge (Odds Ratio)

Anmerkung: Odds Ratios für Einfluss des Geburtsjahrs auf die Chance, einen höheren sekundären Bildungsabschluss (Abitur-/Fachabitur bzw. Maturität/Berufsmaturität) zu erwerben

Datenquellen: SOEP 2004, SHP 2004 (Kohorten 1925–1974, schweizerische bzw. deutsche Staatsbürgerschaft, ungewichtet, multiple Imputation, eigene Berechnungen)

## 5. Zusammenfassung und Diskussion

Der Vergleich der Verläufe der Bildungsexpansion und des Abbaus von Bildungsungleichheiten erweist sich trotz der relativen Kompatibilität der Datensätze als diffizil. Festgehalten werden kann zunächst, dass in der Schweiz, in Westdeutschland und in Ostdeutschland eine Verringerung der Zahl der gering Gebildeten, die über keinen Abschluss oder nur den obligatorischen Schulabschluss verfügen, stattgefunden hat. Gleichzeitig behält die Klassenlage der Eltern in allen Untersuchungsgebieten einen deutlichen Einfluss auf die Bildungschancen. In allen drei Untersuchungsgebieten konnten Entwicklungen hin zu mehr Geschlechtergleichheit im Bildungssystem nachgewiesen werden. Während in der Schweiz dieser Prozess eher schleppend verlief, sind für die ehemalige DDR neue Geschlechterungleichheiten in Form einer Benachteiligung von Männern festzustellen.

Wie lassen sich nun die im theoretischen Teil aufgestellten Thesen auf Basis der Befunde bewerten? Die generellen Vermutungen zum Einfluss des Bildungssystems finden nur teilweise empirische Unterstützung. Offenbar konnten im gesamtschulartigen System der ehemaligen DDR Bildungsungleichheiten nach Geschlecht stark, nach sozialer Herkunft aber nur moderat abgebaut werden. Das stark stratifizierte System in Westdeutschland produziert wie erwartet persistente Einflüsse der sozialen Herkunft auf Bildungschancen, die Geschlechterunterschiede konnten jedoch kontinuierlich abgebaut werden. Dies weist darauf hin, dass dem Bildungssystem zwar eine gewisse Rolle zukommt, aber weitere länderspezifische institutionelle Faktoren betrachtet werden müssen.

In Übereinstimmung mit *These 1* hat in Westdeutschland der stärkste Anstieg im Bildungsniveau und eine kontinuierliche Zunahme höherer Bildungsabschlüsse (höhere Sekundärabschlüsse und Tertiärabschlüsse) stattgefunden. In der Schweiz verlief die Bildungsexpansion moderater. In Ostdeutschland kam es zu einer Stagnation beim Anstieg der Hochgebildeten, insbesondere für die Geburtskohorten 1955–74. Diese Konsequenz der Beschränkung der Zugänge zu den höheren Bildungseinrichtungen (EOS, Universitäten, etc.) wurde bereits von Mayer und Solga (1994) beobachtet. Ein etwas anderes Bild ergibt sich, wenn die Anteile der niedrig Gebildeten in den Blick genommen werden: Die DDR war sehr erfolgreich bei der Verringerung des Anteils gering Qualifizierter (Geißler 2004), ebenso die Schweiz, während in Westdeutschland auch in jungen Kohorten ein vergleichsweise großer Anteil an Personen ohne Abschluss oder mit nur einfachen Qualifikationen bleibt.

Die Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft sind insgesamt gesehen, wie in *These 2* vermutet, in Westdeutschland am stärksten ausgeprägt, in Ostdeutschland und der Schweiz etwas geringer. Das ähnliche Ausmaß an Bildungsungleichheiten in den beiden letztgenannten Untersuchungsgebieten spricht gegen die These, dass Ungleichheiten in der ehemaligen DDR insgesamt besonders gering gewesen seien. Dabei ist zwischen der Herkunft aus der Arbeiterschicht und aus der Mittelschicht im Vergleich zur Dienstklassenherkunft zu unterscheiden. Arbeiterschichtangehörige haben überall die niedrigsten Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss, dann folgen die Angehörigen der Mittelschicht. In der Schweiz fällt die Situation der

Arbeiterklasse besser aus als in den anderen Teilstichproben. Die Stigmatisierung der niedrigen Schichten scheint hier geringer zu sein, die Durchlässigkeit des Schulsystems für Personen aus Arbeiter- und Landarbeiterfamilien größer, was vermutlich auf das ausgeprägte Angebot qualifizierter mittlerer Ausbildungen sowie die im Vergleich häufigeren nicht hochschulartigen tertiären Bildungsmöglichkeiten zurückgeht (Müller et al. 1997).

*These 3*, die einen geringfügigen Abbau von Ungleichheiten in der Kohortenabfolge postuliert, findet ebenfalls Bestätigung. In allen drei Untersuchungsgebieten sind moderate Trends zu erkennen. Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft erweisen sich trotz schwacher Tendenzen zu einem Abbau als relativ robust. In der Schweiz konnte insbesondere die Arbeiterklasse profitieren, in Deutschland vor allem die Mittelschicht. In Ostdeutschland konnten zwar zunächst für die zwischen 1945 und 1954 Geborenen die Bildungschancen der Arbeiter- und der Mittelschicht gegenüber den Dienstklassen gesteigert werden, infolge der tendenziellen Schließung höherer Bildungseinrichtungen kam es dann aber nicht zu einer kontinuierlichen Angleichung. In der jüngsten Kohorte haben sich die Bildungschancen der Arbeiterklasse relativ stark verbessert – was wohl auf die Öffnung der Gymnasien und Hochschulen nach der Wende 1989 zurückzuführen ist.

Auch *These 4* zum erwarteten Ausmaß an Geschlechterungleichheiten wird durch unsere Analyse gestützt: Geschlechterungleichheiten sind in Ostdeutschland am geringsten und in der Schweiz am stärksten ausgeprägt. In der Kohortenabfolge zeigt sich in Einklang mit *These 5* zudem, dass in Ostdeutschland die Bildungsungleichheiten zu Ungunsten von Frauen am radikalsten beseitigt wurden. In Westdeutschland konnten Geschlechterungleichheiten ebenfalls abgebaut werden, während in der Schweiz bis in die jüngsten untersuchten Kohorten persistente geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten auftreten. Ostdeutschland nimmt somit eine Sonderstellung in der Gleichstellung von Mann und Frau im Bildungsbereich ein. In den jüngeren Kohorten ist es allerdings zu einer Umkehrung der Bildungsungleichheiten gekommen: In den Geburtsjahrgängen 1955–1974 hatten Frauen eine signifikant höhere Chance, einen höheren Schulabschluss zu erlangen als Männer. Die geringste Egalisierungstendenz bezüglich der Geschlechterungleichheiten ist in der Schweiz zu verzeichnen. Hier ist die Chance auf einen höheren Bildungsabschluss auch in den jüngsten untersuchten Geburtsjahrgängen für Frauen noch bedeutsam geringer als für Män-

ner. Eine Ursache für diesen zögerlichen Abbau der Geschlechterungleichheiten liegt sicher in vorherrschenden konservativen Geschlechterbildern, die auch auf der politisch-institutionellen Ebene deutlich erkennbar sind, beispielsweise in der späten Einführung des Frauenwahlrechts im Jahr 1971 und der andauernden Begünstigung traditioneller Familienformen – z. B. durch fehlende Kinderbetreuungseinrichtungen.

Weiterhin diskussionswürdig bleibt die Vergleichbarkeit der Datensätze und die Angemessenheit der Messinstrumente, allen voran die Auswahl geeigneter Bildungsklassifikationen. Die Ergebnisse reagieren sensitiv auf Zuordnungseffekte: Wenn einzelne Bildungsabschlüsse einer nächst niedrigeren oder einer nächst höheren Kategorie zugeordnet würden, dann hätte das einen Effekt auf das gemessene Bildungsniveau und das Ausmaß an Ungleichheit. So würden die Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft in der Schweiz viel größer erscheinen, würden Ausbildungen wie eidgenössische Meisterschulen oder Lehrerseminarien nicht (wie hier) dem höheren Bildungsniveau zugeordnet. Müller et al. (1997: 209) gehen für die Schweiz im Unterschied zu unseren Befunden anhand dieser spezifischen Zuordnung davon aus, dass „die Bildungsbeteiligungsquote deutlich niedriger als bei ihren Nachbarn ist, und ein größerer Anteil an Personen als in anderen Ländern (...) in Bildungsinstitutionen studiert, die nicht anerkannte *Hochschuleinrichtungen* des tertiären Bildungsniveaus“ sind. Diese Einschätzung auf Basis empirischer Daten deckt sich mit den bereits angedeuteten Befunden des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik (2008), dass in der Schweiz ein höherer Prozentsatz der Studierenden (vor allem an Fachhochschulen) mit nichttraditionellen Hochschulzugangsberechtigungen (z. B. Primarlehrpatent, Diplom einer Diplommittelschule, Zulassungsprüfung) Zugang zum Hochschulsystem erhalten hat. Dennoch erscheint die Zuordnung dieser nicht hochschulgebundenen Bildungsgänge zum tertiären Bildungsniveau als richtig, bedeutet sie doch einen Zugang zu höheren Positionen und einen gesteigerten Kompetenzerwerb.

Die Betrachtung anhand der Datensätze aus dem Jahre 2004 analysierte einen kohortenspezifischen Wandel, wobei die jüngste Kohorte zum Befragungszeitpunkt 30 Jahre alt war. Dies wirft die Frage auf, ob im späteren Lebensverlauf Bildungsabschlüsse nachgeholt wurden (Hillmert & Jacob 2005), etwa durch Erwerb von Hochschulzugangsberechtigungen in Weiterbildungseinrichtungen oder berufsbegleitende Studien. Während bei den älteren Kohorten angenommen werden kann, dass

auch nachgeholte Abschlüsse in der Kategorie „hohe Bildung“ enthalten sind, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die jüngeren Kohorten im Verlauf ihres späteren Lebens noch weitere Bildungsabschlüsse erwerben, tendenziell größer. Zur Klärung solcher Fragen werden Längsschnittdaten über den gesamten Lebensverlauf der in Stichproben erfassten Personen benötigt.

Zusammenfassend erweisen sich schichtspezifische Ungleichheiten als relativ persistent, während Geschlechterunterschiede in den Untersuchungsgebieten weitgehend abgebaut wurden. In der Schweiz und in Deutschland konnten Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft nur im geringen Ausmaß reduziert werden. Dies gilt auch für die ehemalige DDR, die in diesen Analysen nicht als klassenlose Gesellschaft erscheint. Während vor allem in der ehemaligen DDR Geschlechterungleichheiten im Bildungssystem beseitigt wurden und in Westdeutschland ein ähnlich starker Abbau von geschlechtsspezifischen Bildungsungleichheiten zu verzeichnen ist, zeigt sich für die Schweiz eine langsamere Entwicklung. Die sich in Ostdeutschland bereits in den aufgezeigten Analysen unter Berücksichtigung der Geburtskohorten bis 1974 andeutende Umkehrung der Geschlechterungleichheiten, ist für die Geburtskohorten der 1980er und 1990er Jahre in Anbetracht der aktuellen Diskussion und die Befunde zum geringeren Schulerfolg der Jungen (Startpunkt der Debatte: Diefenbach & Klein 2002) inzwischen auch in Westdeutschland und der Schweiz zu beobachten.

Bleibt die Frage, wie die verbleibenden herkunftsspezifischen Ungleichheiten abgebaut werden könnten: Eine Option besteht weiterhin darin, die rigide dreiteilige Oberstufe in Deutschland und großen Teilen der Schweiz durch durchlässigere gesamtschulartige Systeme zu ersetzen. Wie insbesondere das Beispiel der Schweiz zeigt, führen offenbar auch ein großer Bereich qualifizierter Ausbildungen sowie ein höherer Anteil nichttraditioneller Hochschulzugänge zu einem tendenziellen Abbau von Ungleichheiten und einem gesamtgesellschaftlichen höheren Bildungsniveau. Für Gesellschaften, die an meritokratischen Prinzipien orientiert sind, ist ein weiterer Abbau von Bildungsungleichheiten unerlässlich, nicht nur hinsichtlich schichtspezifischer Ungleichheiten, sondern auch mit Blick auf die Benachteiligung von Migranten. Doch nicht die bloße Expansion des Bildungssystems führt zu einem Abbau von Bildungsungleichheiten, sondern alleine die gezielte Förderung benachteiligter Bevölkerungsgruppen.

## Literatur

- Allison, P.D., 2002: Missing Data. Thousand Oaks: Sage.
- Allmendinger, J., 1989: Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review* 5: 231–250.
- Anker, R., 1997: Theory of Occupational Segregation by Sex. *International Labour Review* 136: 315–339.
- Arrow, K., 1973: The Theory of Discrimination. S. 3–33 in: O.A. Ashenfelter / A. Rees (Hrsg.), *Discrimination in Labor Markets*. New York: Princeton University Press.
- Baumert, J. / Trautwein, U. / Artelt, C., 2003: Schulwelten: Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. S. 259–330 in: J. Baumert / C. Artelt / E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, G.S., 1964: *Human Capital*. New York / London: Columbia University Press.
- Becker, R., 1998: Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie* 27: 133–150.
- Becker, R., 2003: Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. *European Sociological Review* 19: 1–24.
- Becker, R., 2004: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. S. 161–193 in: R. Becker / W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R., 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27–62 in: A. Hadjar / R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R. / Schubert, F. 2006: Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 253–284.
- Becker, R. / Hadjar, A., 2009: Meritokratie: Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. S. 35–59 in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R. / Hecken, A.E., 2007: Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* 36: 100–117.
- Below, S. von, 2009: Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. S. 131–153 in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS.
- Blau, P.M. / Duncan, O.D., 1967: *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Blossfeld, H.P. / Shavit, Y., 1993: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25–52.
- Boudon, R., 1974: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.

- Bourdieu, P., 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 138–198 in: R. Krekel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwarz.
- Bourdieu, P. / Passeron, J.-C., 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Braun, M. / Müller, W., 1997: Measurement of Education in Comparative Research. *Comparative Social Research* 16: 163–201.
- Breen, R. / Yaish, M., 2006: Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making. S. 232–258 in: S.L. Morgan / D.B. Grusky / G.S. Fields (Hrsg.), *Mobility and Inequality*. Stanford: Stanford University Press.
- Breen, R. / Luijckx, R. / Müller, W. / Pollak, R., 2009: Non-persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology* 114: 1475–1521.
- Buchmann, M. / Charles, M. / Sacchi, S., 1993: The Lifelong Shadow. Social Origins and Educational Opportunity in Switzerland. S. 177–192 in: Y. Shavit / H.P. Blossfeld (Hrsg.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview.
- Bundesamt für Statistik der Schweiz, 2008: *Die soziale Dimension an den Hochschulen: Die Schweiz im europäischen Vergleich*. Neuchâtel: BfS.
- Coleman, J.S., 1966: *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Service.
- Coltrane, S., 2000: Research on Household Labor: Modeling and Measuring the Social Embeddedness of Routine Family Work. *Journal of Marriage and the Family* 62: 1208–1233.
- Dahrendorf, R., 1965: *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Wegener.
- Diefenbach, H. / Klein, M., 2002: 'Bringing Boys Back In'. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik* 48: 938–958.
- Diekmann, A., 2006: *Empirische Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Ebbinghaus, B., 2005: When Less is More: Selection Problems in Large-N and Small-N Cross-national Comparisons. *International Sociology* 20: 133–152.
- Engelage, S. / Hadjar, A., 2008: Promotion und Karriere – Lohnt es sich zu promovieren? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 34: 71–93.
- Erikson, R. / Goldthorpe, J.H., 1992: *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon.
- Erikson, R. / Goldthorpe, J.H. / Portocarero, L., 1979: Intergenerational Class Mobility in Three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology* 30: 341–415.
- Esser, H., 1999: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1 Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, H., 2000: *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Bd. 4: Opportunitäten und Restriktionen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fuchs, M. / Sixt, M., 2007: Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 1–29.
- Geißler, R., 2004: *Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung Nr. 269. Bundeszentrale für politische Bildung*: Bonn.
- Geißler, R., 2006: *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden: VS.
- Göbel, J. / Krause, P. / Pischner, R. / Sieber, I. / Wagner, G.G., 2008: *Daten- und Datenbankstruktur der Längsschnittstudie SOEP*. Berlin: SOEP / DIW.
- Gries, J. / Lindenau, M. / Maaz, K. / Waleschkowski, U., 2005: *Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellung*. Berlin: ISIS.
- Hadjar, A. / Becker, R., 2009: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS.
- Hadjar, A., 2004: *Ellenbogenmentalität und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. Die Rolle des Hierarchischen Selbstinteresses*. Wiesbaden: VS.
- Haisken-DeNew, J.P. / Frick, J.R. (Hrsg.), 2005: *DTC – Desktop Companion to the German Socio-Economic Panel (SOEP)*. Berlin: SOEP / DIW.
- Hannum, E. / Buchmann, C., 2005: Global educational expansion and socio-economic development. *World Development* 33: 333–354.
- Hecken, A., 2006: Bildungsexpansion und Frauenerwerbstätigkeit. S. 123–155 in: A. Hadjar / R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS.
- Hillmert, S. / Jacob, M., 2005: Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen. S. 155–176 in: P.A. Berger / H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Bildungssoziologische Beiträge*. Weinheim / München: Juventa.
- Kreyenfeld, M., 2007: Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. S. 99–123 in: R. Becker / W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N., 2002: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., 1997: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mayer, K.U. / Solga, H., 1994: *Mobilität und Legitimität. Zum Vergleich der Chancenstruktur in der alten DDR und der alten BRD oder: Haben Mobilitätschancen zu Stabilität und Zusammenbruch der DDR beigetragen? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 46: 193–208.
- Mayer, K.U. / Aisenbrey, S., 2007: Variations on a Theme: Trends in Social Mobility in (West) Germany for Cohorts Born Between 1919 and 1971. S. 125–154 in: M. Gangl / R. Pollak / G. Otte / S. Scherer (Hrsg.), *From Origin to Destination*. Frankfurt: Campus.
- Mayer, K.U. / Blossfeld, H.P., 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. S. 297–318 in: P.A. Berger / S. Hradil, *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt, Sonderband 7*. Göttingen: Schwartz.
- Mayer, K.U. / Müller, W. / Pollak, R., 2007: *Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Ger-*

- man Higher Education. S. 240–265 in: Y. Shavit / R. Arum / A. Gamoran (Hrsg.), *Stratification in Higher Education*. Stanford: Stanford University Press.
- Müller, W. / Shavit, Y., 1998: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1: 501–533.
- Müller, W. / Steinmann, S. / Schneider, R., 1997: Bildung in Europa. S. 177–245 in: S. Hradil / S. Immerfall (Hrsg.), *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, W., 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. S. 81–112 in: J. Friedrichs / R. Lepsius / K.U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Benedict, W., 2007: Intendierte und nicht intendierte Folgen von Bildungspolitik – eine Simulationsstudie über die sozialstrukturellen Grenzen politischer Einflussnahme. S. 381–433 in: R. Becker / W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS.
- Peisert, H., 1967: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pfau-Effinger, B. (2005): *Wandel der Geschlechterkultur und Familienpolitiken in konservativen Wohlfahrtsstaaten – Deutschland, Österreich und Schweiz*. gender-politik-online ([www.fu-berlin.de/gpo/kulturelle-Hegemonie.htm](http://www.fu-berlin.de/gpo/kulturelle-Hegemonie.htm)).
- Phelps, E.S., 1972: The Statistical Theory of Racism and Sexism. *The American Economic Review* 62: 659–661.
- Picht, G., 1964: *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten / Freiburg im Breisgau: Walter.
- Plaza, S. / Graf, E., 2008: *Recommendations and Practical Examples for Using Weighting*. Lausanne: FORS / SHP.
- Polachek, S.W., 1981: Occupational Self-Selection: A Human Capital Approach to Sex Differences in Occupational Structure. *Review of Economics and Statistics* 63: 60–69.
- Pollmann-Schult, M., 2006: Veränderungen der Einkommensverteilungen infolge von Höherqualifikationen. S. 157–176 in: A. Hadjar / R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS.
- Räss, K. / Wolter, S., 2008: Tagesstrukturen, Erwerbstätigkeit, Fertilität und Bildungsqualität im Lichte der ökonomischen Theorie und Literatur. S. 65–80 in: L. Klee / S. Grubenmann / B. Grubenmann (Hrsg.), *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung*. Bern: Haupt.
- Reinberg, A. / Fischer, G. / Tessaring, M., 1995: Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 28: 300–322.
- Rieger, A., 2001: Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23: 41–71.
- Riphahn, R., 2003: Die schweizerische Bildungspolitik unter Effizienz- und Wachstumsgesichtspunkten. S. 49–55 in: Kommission für Konjunkturfragen (Hrsg.), *Jahresbericht 2003, Supplement to Volkswirtschaft – Magazin für Wirtschaftspolitik (a contribution to the Annual Report of the Swiss Council of Economic Advisors)*.
- Rubin, D.B., 1987: *Multiple Imputations for Nonresponse in Surveys*. New York: Wiley.
- Schaub, H. / Zenke, K.G., 2007: *Deutschland*. S. 156–169 in: Dies. (Hrsg.), *Wörterbuch Pädagogik*. München: DTV.
- Schaub, H. / Zenke, K.G., 2007: *Schweiz*. S. 592–597 in: Dies. (Hrsg.), *Wörterbuch Pädagogik*. München: DTV.
- Schnell, R., 1993: Die Homogenität sozialer Kategorien als Voraussetzung für ‚Repräsentativität‘ und Gewichtungsverfahren. *Zeitschrift für Soziologie* 22: 16–32.
- Schimpl-Neimanns, B., 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636–669.
- Solga, H., 2002: Stigmatization by Negative Selection: Explaining Less-Educated Persons' Decreasing Employment Opportunities. *European Sociological Review* 18: 159–178.
- Sørensen, A.B., 1986: Theory and Methodology in Social Stratification. S. 69–95 in: U. Himmelstrand (Hrsg.), *The Sociology of Structure and Action*. London: Sage.
- Stamm, H. / Lamprecht, M., 2005: *Entwicklung der Sozialstruktur. Eidgenössische Volkszählung 2000*. Neuchâtel: Bundesamts für Statistik.

## Autorenvorstellung

Andreas Hadjar, geb. 1974 in Berlin. Studium der Soziologie und der Journalistik in Leipzig und Glasgow. Promotion in Chemnitz. Von 2000 bis 2004 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Chemnitz und seit 2004 Oberassistent an der Universität Bern; seit 2008 Privatdozent.  
Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Methoden der empirischen Sozialforschung, politische Soziologie.

Wichtigste Publikationen: *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (mit R. Becker), Wiesbaden 2006; *Unkonventionelle politische Partizipation im Zeitverlauf – Hat die Bildungsexpansion zu einer politischen Mobilisierung beigetragen?* (mit R. Becker), *KZfSS* 59, 2007; *Educational Expansion and Interest in Politics in temporal and cross-cultural perspective: A comparison of West Germany and Switzerland* (mit F. Schlapbach), *ESR* 25, 2009.

Joël Berger, geb. 1982 in Luzern. Studium der Soziologie und der Erziehungswissenschaft in Bern. Seit 2009 Mitarbeiter an der Abteilung Bildungssoziologie der Universität Bern.

Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, experimentelle Spieltheorie, Methoden der empirischen Sozialforschung und angewandte Statistik.