

# Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert?

## Differentiation in Higher Education and Social Inequality: Have the Mechanisms of Social Inequality Changed with the Expansion of Vocational Education?

Markus Lorz\*

HIS – Institut für Hochschulforschung, Goseriede 9, 30159 Hannover, Germany  
Loerz@his.de

**Zusammenfassung:** Trotz der Bildungsexpansion sind die unteren Sozialschichten in den Universitäten weiterhin stark unterrepräsentiert. Verschiedene Indizien sprechen dafür, dass sich mit der Bildungsexpansion die Ungleichheitsmechanismen verändert haben und sich mittlerweile auf einer horizontalen Ebene abspielen. Während mögliche Gründe dieser Veränderungen theoretisch breit diskutiert wurden, fehlen bislang entsprechende empirische Belege. Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf den Übergang ins Studium und beschäftigt sich sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht mit der Frage, ob die gestiegene Bildungsbeteiligung der traditionell bildungsfernen Gruppen mit einer Ablenkung in die eher praxisorientierten Fachhochschulstudiengänge einhergegangen ist. Die Ergebnisse zeigen, dass mit dem Ausbau der beruflichen Schulen zunehmend Kinder aus bildungsfernen Familien eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben und diese Entwicklung nicht folgenlos für die Wahl des weiteren Bildungsweges geblieben ist. Bei der Aufnahme eines universitären Studiums zeichnet sich in den vergangenen dreißig Jahren jedoch eine Zunahme herkunftsspezifischer Unterschiede ab. Die Ursache hierfür liegt weniger in Ablenkungs-, Distinktions- oder Heterogenisierungsprozessen, sondern in erster Linie in früheren bildungsbiografischen Entscheidungen und einer zunehmenden Kostensensibilität von Frauen aus bildungsfernen Familien.

**Schlagworte:** Soziale Ungleichheit; Bildungsungleichheit; Bildungsexpansion; Differenzierung; Tertiäre Bildungswege.

**Summary:** Despite growing educational participation less privileged groups are still underrepresented at universities. Several studies indicate that patterns of social inequality have changed in the course of educational expansion. While these changes have been widely discussed from a theoretical point of view, empirical evidence for the described pattern of changing mechanisms is lacking. With respect to the transition to higher education this article focuses on the question whether increasing educational participation is associated with a diversion of less privileged groups into less prestigious colleges of applied sciences (Fachhochschulen). Results indicate that with the expansion of vocational pathways to higher education children of less privileged groups more often attain upper secondary education. These changes have consequences on subsequent educational opportunities in the transition to higher education. For this reason social differences in the decision to enter on academic studies at a university have increased in the past thirty years. However, the reason for these growing differences cannot be attributed to processes of diversion, distinction, or heterogenization of ability; rather, they can rather be found in biographical differences and an increasing cost-sensitivity on the part of women from less privileged groups.

**Keywords:** Social Inequality; Educational Inequality; Educational Expansion; Differentiation; Higher Education.

### 1. Einleitung

Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland grundlegend verändert und diese Veränderungs-

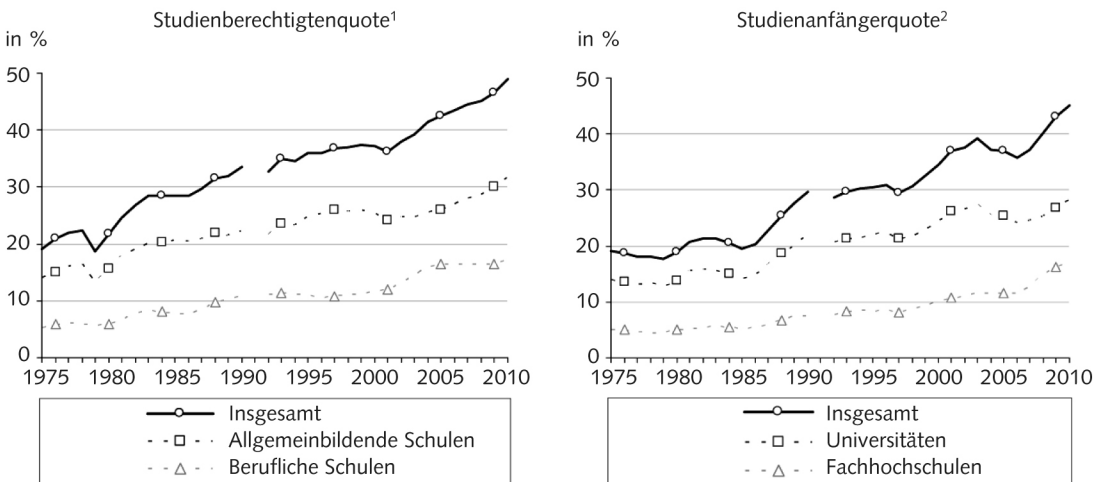
prozesse setzen sich bis heute fort (Mayer 2008). Die Umgestaltung des Bildungssystems zeigt sich dabei nicht nur in einer insgesamt stark gestiegenen Bildungsbeteiligung, sondern auch in einer Reihe institutioneller Differenzierungsprozesse sowohl auf der Schul- als auch auf der Hochschulebene. Während zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Gang an die Universitäten lediglich dem Teil der Bevölkerung vorbehalten blieb, der über das Abitur verfug-

\* Ich danke Heiko Quast und Christoph Heine sowie den beiden anonymen Gutachtern dieser Zeitschrift für die wertvollen Hinweise.

te (Windolf 1990), gelangt heutzutage ein weitaus größerer Teil der Bevölkerung auf sehr verschiedenen Bildungswegen zu einem Hochschulabschluss (Statistisches Bundesamt 2011).

Im Sekundarschulbereich wurden die allgemeinbildenden Gymnasien Mitte der 1960er Jahre flächendeckend ausgebaut, und mit der Einführung von Gesamtschulen, Waldorfschulen und insbesondere den beruflichen Schulen alternative Wege zur Hochschulreife geschaffen (Baethge 2006; Trautwein & Neumann 2008). Diese Entwicklung lässt sich in *Abbildung 1* auf der linken Seite erkennen. Während Anfang der 1970er Jahre nur 5 Prozent der altersgleichen Bevölkerung über die beruflichen Bildungswege die Hochschulzugangsberechtigung erhielt, beträgt dieser Anteil mittlerweile knapp 18 Prozent. Der daraus insgesamt resultierende Anstieg an Studienberechtigigten blieb für den Hochschulbereich nicht folgenlos. Die Hochschulen standen zunehmend vor der Herausforderung, mit ihrem Angebot auf eine höhere Zahl an Studienanfängern zu reagieren und mit unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen, Bedürfnissen und Problemlagen der Studierenden umzugehen (Teichler 2005; Wolter 2011). Mit der Einführung der Fachhochschulen, Gesamthochschulen, Berufsakademien und dualen

Fachhochschulen Anfang der 70er Jahre wurden daher neben den traditionellen Universitäten alternative Qualifizierungsmöglichkeiten geschaffen und die Zahl der Hochschulen verdreifacht (Mayer 2008). Insbesondere die Anerkennung bzw. Umbenennung der Ingenieurschulen in Fachhochschulen hat den Hochschulbereich stark verändert und zu einem stärkeren Praxisbezug des Studienangebots geführt (Teichler 2005). Im Grunde differenziert sich die Hochschullandschaft seitdem in zwei Typen von Bildungsinstitutionen: auf der einen Seite in die eher theoretisch orientierten universitären Studienrichtungen, die zeitlich länger angelegt sind und in höherem Maße auf eine akademisch-wissenschaftliche Karriere vorbereiten; auf der anderen Seite die zeitlich kürzeren Fachhochschulangebote, die Theorie und Praxis stärker miteinander verbinden, dafür aber zum Teil mit geringeren Einkommens- und Karrierechancen einhergehen (Fabian & Briedis 2009; Klein 2011). Speziell die Fachhochschulstudiengänge wurden im Laufe der vergangenen Jahrzehnte stark ausgebaut und mittlerweile gibt es an über 200 Studienorten die Möglichkeit, ein solches Studium aufzunehmen. Wie sich auf der rechten Seite von *Abbildung 1* erkennen lässt, ist dementsprechend der Anteil der Studienanfänger



**Abb. 1** Studienberechtigten- und Studienanfängerquote zwischen 1975 und 2010

**Anmerkungen:**

<sup>1</sup> Auf der linken Seite wird die Studienberechtigtenquote (Grund- und Strukturdaten 1975–1981; Fachserie 11 Reihe 4.3.1 1980–2011) nach Art der Schule ausgewiesen. Hierbei wurde zunächst pro Jahr das relative Verhältnis zwischen den studienberechtigten Schulabgängern von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bestimmt (Fachserie 11 Reihe 1 und Reihe 2 1975–2011) und auf die Studienberechtigtenquote übertragen (eigene Berechnungen).

<sup>2</sup> Auf der rechten Seite wird die Studienanfängerquote (Grund- und Strukturdaten 1975–1981; Fachserie 11 Reihe 4.3.1 1980–2011) nach Art der Hochschule getrennt dargestellt. Hierbei wurde zunächst pro Jahr das relative Verhältnis zwischen den Studienanfängern an Fachhochschulen und an Universitäten im ersten Hochschulsesemester bestimmt (Fachserie 11 Reihe 4.1 1975–2011) und auf die Studienanfängerquote übertragen (eigene Berechnungen).

<sup>3</sup> Die Werte beziehen sich im Zeitraum 1975 bis 1990 auf die alten Bundesländer; ab 1991 auf das gesamte Bundesgebiet.

an den Fachhochschulen kontinuierlich angestiegen. Zuletzt mit der Anerkennung der ehemaligen Berufsakademien in Baden-Württemberg als duale Fachhochschulen im Jahr 2009. Eine Folge dieser zusätzlichen Bildungsangebote und gestiegenen Bildungsbeteiligung ist, dass sich die Hochschulbildung in den vergangenen Jahrzehnten von einer so genannten Elitenbildung hin zur Massenbildung gewandelt hat (Trow 1972, 2007). Insgesamt erwerben mittlerweile 49 Prozent der altersgleichen Bevölkerung die Hochschulreife und über 40 Prozent nehmen ein Hochschulstudium auf (Statistisches Bundesamt 2011).

Hochschulbildung stellt demnach nicht mehr das Privileg einiger weniger dar, sondern wird heutzutage auch von Gesellschaftsgruppen wahrgenommen, die in der Vergangenheit den Hochschulen eher fern blieben. Insbesondere Frauen und Kinder aus unteren Sozialschichten gehören zu den Gewinnern der Bildungsexpansion (Müller et al. 2009; Becker & Müller 2011). Frauen sind an allgemeinbildenden Gymnasien mittlerweile überrepräsentiert und wenngleich sich die herkunftsspezifischen Unterschiede nicht vollständig aufgelöst haben, so haben sie sich zumindest abgeschwächt (Shavit & Blossfeld 1993; Müller & Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000; Breen et al. 2010; Klein et al. 2010). Weiterführende Untersuchungen kommen in diesem Zusammenhang jedoch zu dem Ergebnis, dass trotz der Entwicklungen der letzten Jahre an den verschiedenen Statuspassagen des deutschen Bildungssystems weiterhin bemerkenswerte herkunftsspezifische Unterschiede bestehen. Zudem haben sich die sozialen Ungleichheiten zum Teil von den früheren Bildungsübergängen auf die späteren verlagert (Müller & Pollak 2004; Mayer et al. 2007; Lörz & Schindler 2011).

Darüber hinaus gehen mit Blick auf England, Frankreich und die USA verschiedene Autoren davon aus, dass sich im Zuge der Bildungsexpansion die Ungleichheitsmechanismen verändert und auf die ‚feineren‘ Weichenstellungen der Bildungskarriere verlagert haben (Bourdieu 1982; Lucas 2001, 2009; Vester 2006). Für die Einnahme einer lukrativen Berufsposition reicht es diesen Argumenten zufolge nicht mehr aus, *nur* einen Hochschulabschluss zu erwerben, sondern es werden zunehmend Qualifikationen erforderlich, die über den formalen Bildungsabschluss hinausgehen. Die sozialen Ungleichheiten drücken sich folglich nicht nur *vertikal* in unterschiedlichen Zugangschancen zu höherer Bildung aus, sondern mittlerweile auch *horizontal* in der Art der Bildungsbeteiligung. Für die USA (Roksa 2008) und Frankreich (Ichou & Vallet 2012) konnte ein solcher Zusammenhang aufgezeigt werden.

Diesen Studien zufolge ist die Bildungsexpansion von institutionellen Differenzierungsprozessen begleitet, die alternative Wege zu höherer Bildung eröffnen. Diese neuen Wege werden insbesondere von den unteren Sozialgruppen genutzt um zu höherer Bildung zu gelangen, allerdings sind diese im Vergleich zu den traditionellen Bildungswegen mit vergleichsweise geringeren Karriereaussichten verbunden. Folglich ist ein Resultat der Öffnung des Sekundarschulbereichs, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede beim Zugang zu höherer Bildung abnehmen (vertikale Ungleichheiten), sie sich aber zunehmend in der Wahl der besonders prestigee- und karriereträchtigen Bildungswege zeigen (horizontale Ungleichheiten).

Wenngleich in der soziologischen Literatur auch für Deutschland ein solcher Zusammenhang erwartet wird (Hartmann 2004), so fehlt für eine solche Veränderung der Ungleichheitsmechanismen bislang die empirische Evidenz. Eine Verlagerung der Ungleichheitsmechanismen von einer vertikalen auf eine horizontale Ebene könnte sich den in Abbildung 1 beschriebenen Expansions- und Differenzierungsprozessen zufolge insbesondere bei der Entscheidung zeigen, an einer Universität oder an einer Fachhochschule zu studieren. Die Frage, ob durch die Fachhochschulen mittlerweile mehr Kinder aus traditionell bildungsfernen Familien zu einem Hochschulabschluss gelangen oder ob es dadurch zu einer Ablenkung bildungsferner Gruppen von den Universitäten kam, stand bislang jedoch bei den wenigsten Untersuchungen im Zentrum der Analyse (Shavit et al. 2007).

Aus den bisher zu dieser Thematik vorliegenden Untersuchungen wird zwar ersichtlich, dass Arbeiterkinder an den deutschen Universitäten unterrepräsentiert sind (Hillmert & Jacob 2003) und die Erklärung hierfür in Statusreproduktionsprozessen (Becker & Hecken 2008), einem attraktiven beruflichen Ausbildungssystem (Reimer & Schindler 2010) und der unterschiedlichen Ausbildungsdauer zu vermuten ist (Kramer et al. 2011). Allerdings werden diese Unterschiede selten im Zeitverlauf analysiert und auch nicht hinsichtlich der sich ändernden Ungleichheitsmechanismen betrachtet. Lediglich Müller & Pollak (2004) sowie Reimer & Pollak (2010) nehmen für das deutsche Bildungssystem eine solche Perspektive ein. Ihre Ergebnisse geben allerdings keine eindeutigen Hinweise auf eine Zu- oder Abnahme der sozialen Unterschiede. Zum einen betrachten Reimer & Pollak (2010) einen Analysezeitraum, der die Expansionsphase der Fachhochschulen vor 1980 und nach 2000 außer Acht lässt. Zum anderen finden sich in den

Daten von Müller & Pollak (2004) keine Hinweise auf eine zunehmende Nachfrage der Fachhochschulstudiengänge, obwohl sich eine solche Entwicklung in den Daten der amtlichen Statistik abzeichnet (Statistisches Bundesamt 2011). Ob demnach mit dem Ausbau der Fachhochschulstudiengänge mehr Kinder aus sozial schwächeren Familien ins Hochschulsystem gelangen oder ob es lediglich zu einer Ablenkung von den Universitäten hin zu den Fachhochschulen gekommen ist, lässt sich folglich aus diesen Untersuchungen nicht eindeutig entnehmen.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und untersucht *erstens*, inwieweit herkunftsspezifische Unterschiede bei der Wahl des Bildungsweges (Universität, Fachhochschule, Berufsausbildung) bestehen, *zweitens*, wie sich diese Unterschiede vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen entwickelt haben, und *drittens*, welche Ursachen und Mechanismen dem veränderten Bildungsverhalten zugrunde liegen.

Zur Beantwortung der skizzierten Fragestellung wird im nachfolgenden Abschnitt zunächst aus einer handlungstheoretischen Perspektive beschrieben, welche Faktoren die Entscheidungen beim Übergang ins Studium im wesentlichen strukturieren und welche Ungleichheitsentwicklungen zu erwarten sind (2.). Anschließend werden die Daten, Methoden und Variablen beschrieben (3.). Schließlich erfolgt die empirische Überprüfung der theoretischen Überlegungen in zwei separaten Analyseschritten (4.): Zunächst wird auf der Basis langfristiger Makrotrends aufgezeigt, wie sich das Bildungsverhalten der verschiedenen sozialen Gruppen zwischen 1976 und 2006 verändert hat, und anschließend wird auf der Basis einer Dekompositionsmethode differenziert untersucht, welche Faktoren den herkunftsspezifischen Ungleichheiten zugrunde liegen und im Zeitverlauf an Bedeutung gewinnen oder verlieren. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen sowie bildungspolitischer Implikationen diskutiert (5.).

## 2. Theoretische Überlegungen

Studienberechtigte stehen nach dem Erwerb der Hochschulreife vor verschiedenen Entscheidungen: Neben der grundsätzlichen Frage, *ob* der weitere Bildungsweg im Rahmen einer Berufsausbildung oder im Rahmen eines Studiums fortgesetzt werden soll, müssen sie sich entscheiden, *wann* und *was* sie studieren möchten sowie *wo* und mit *welchem* Ab-

schlussziel. Die zeitliche Abfolge dieser Weichenstellungen lässt sich nicht eindeutig bestimmen, da die Entscheidungsprozesse teilweise simultan ablaufen und die Entscheidungen zum Teil voneinander abhängen (Becker et al. 2010).

Aus handlungstheoretischer Perspektive kommen in dieser Übergangsphase eine Reihe von Bestimmungsgrößen zum Tragen. Grundsätzlich entscheiden sich die Studienberechtigten für den Bildungsweg, mit dem sie ihre individuellen Ziele am ehesten verwirklichen können und der die meisten Vorteile mit sich bringt (Boudon 1974; Esser 1999). Die Vorteilhaftigkeit der verschiedenen Bildungswege ergibt sich hierbei nicht nur aus den erwarteten Erwerbs- und Karrierechancen (*Ertragsüberlegungen*), sondern auch aus den damit verbundenen finanziellen und sozialen Risiken (*Kostenüberlegungen*). Dieser Logik zufolge sollte, sobald die Vorteile des einen Bildungsweges die des anderen übersteigen, die besser bewertete Option präferiert werden (Becker 1993; Helberger & Palamidis 1989). Der ausschließliche Blick auf Kosten und Erträge scheint für den Übergang von der Schule in die Hochschule jedoch etwas zu kurz zu greifen. Erikson & Jonsson (1996) beziehen daher in ihre theoretischen Überlegungen die antizipierten *Erfolgsaussichten* ein: Demnach wird ein Universitätsstudium, ein Fachhochschulstudium oder eine Berufsausbildung erst dann in Betracht gezogen, wenn sich die Studienberechtigten den Abschluss eines solchen Bildungsweges auch zutrauen.

Mit Blick auf die tatsächliche Entscheidungssituation wird zudem ersichtlich, dass es nicht nur die individuell antizipierten Kosten, Erträge und Erfolgsaussichten sind, die das Bildungsverhalten bestimmen, sondern darüber hinaus eine Reihe *situationaler* und *bildungsbiografischer Faktoren*. Zum einen müssen für manche Bildungswege gewisse formale Zugangsvoraussetzungen erfüllt sein (Maaz 2006), zum anderen können auch Kapazitätsgrenzen oder besondere Gegebenheiten am Hochschulort den Entscheidungsspielraum eingrenzen (Willich et al. 2011). Von einer gänzlich freien Wahl zwischen allen Bildungswegen ist folglich nicht auszugehen. Es findet vielmehr eine eingeschränkte Wahl zwischen den (von den Studienberechtigten) betrachteten und (hinsichtlich der Aufnahmebedingungen) in Frage kommenden Bildungswegen statt. Ob ein bestimmter Bildungsweg eingeschlagen wird, hängt demzufolge neben den individuellen Kosten-, Ertrags- und Erfolgsaussichten auch von den institutionell gegebenen Rahmenbedingungen und -möglichkeiten ab.

Vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten herkunftsspezifischen Unterschiede schließt sich die

Frage an, in welcher Weise und in welchem Ausmaß die theoretisch skizzierten Einflussfaktoren zur Genese herkunftsspezifischer Unterschiede beitragen. Ist es eine unterschiedliche Einschätzung der Kosten, Erträge und Erfolgsaussichten oder sind es vielmehr bildungsbiografische Unterschiede im Vorfeld des Studiums, die zu den herkunftsspezifischen Unterschieden führen? Auch stellt sich die Frage, wie sich diese Unterschiede im Zuge der Bildungsexpansion und des Ausbaus der beruflichen Bildungswege verändert haben.

*Bildungsbiografische Unterschiede:* Wie sich aus vorangegangenen Untersuchungen zeigt, ist die Unterrepräsentation der unteren Sozialgruppen an den Universitäten vorwiegend auf bildungsbiografische Unterschiede im Vorfeld des Studiums zurückzuführen (Maaz et al. 2004; Becker & Schuchart 2010). Zum einen gelangen Kinder aus sozial schwächeren Familien seltener an die Gymnasien und erhalten somit generell seltener die Möglichkeit zu studieren (Mayer et al. 2007). Zum anderen erwerben sie, wenn sie in den oberen Sekundarschulbereich gelangen, oftmals über den so genannten zweiten beruflichen Bildungsweg lediglich die Fachhochschulreife, die ausschließlich zu einem Fachhochschulstudium berechtigt. Trotz dieser begrenzten Studiemöglichkeiten hat gerade der Ausbau der beruflichen Bildungswege in den vergangenen Jahrzehnten maßgeblich dazu beigetragen, den unteren Sozialgruppen vermehrt Zugang zu höherer Bildung zu eröffnen (Müller et al. 2009). Eine nicht intendierte Folge dieser Entwicklung ist allerdings, dass die unteren Sozialgruppen auf diesen Wegen zunehmend *nur* die Fachhochschulreife erlangen und ihnen damit nach der Schule eine geringere Auswahl an Hochschulorten und Studienangeboten zur Verfügung steht. Es wäre daher einerseits zu erwarten, dass allein aufgrund formaler Zugangsmöglichkeiten der Anteil der unteren Sozialgruppen an den Fachhochschulen steigt und die Inklusion in den Hochschulbereich somit über die beruflichen Bildungswege gelingt. Andererseits ist es aber auch durchaus möglich, dass die eingeschränkten Studienoptionen mit einem steigenden Studienverzicht einhergehen, da nicht an jedem gewünschten Ort das Studium aufgenommen werden kann. In beiden Fällen wäre eine Zunahme der Ungleichheiten beim Übergang ins Studium zu erwarten.

*Leistungsbezogene Unterschiede:* Neben den formalen Zulassungsbestimmungen ist die Wahl des nachschulischen Werdegangs auch von den leistungsbezogenen Voraussetzungen abhängig. Insbe-

sondere ein Universitätsstudium birgt – zumindest vor der Studienstrukturreform – ein höheres Abbruchrisiko (Heublein & Wolter 2011). Aus diesem Grunde haben in der Vergangenheit insbesondere Studienberechtigte mit unterdurchschnittlichen Leistungen von der Aufnahme eines Studiums und insbesondere von der Aufnahme eines Universitätsstudiums abgesehen. Aufgrund der beschriebenen bildungsbiografischen Unterschiede und divergierenden Unterstützungsmöglichkeiten im Elternhaus betrifft dies insbesondere die Studienberechtigten aus unteren Sozialgruppen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Die zwischen den Sozialgruppen divergierenden Leistungen können sich hierbei in zweierlei Weise auf die Wahl des nachschulischen Bildungsweges auswirken: Zum einen führen die Zugangsbeschränkungen der universitären Studiengänge (bspw. Medizin und Jura) dazu, dass die Studienberechtigten mit schlechteren Schulabschlussnoten zu diesen Studiengängen oftmals nicht zugelassen werden (objektive Erfolgsaussichten; vgl. Heine et al. 2007). Zum anderen signalisiert die Schulabschlussnote den Studienberechtigten, über welche Kompetenzen sie verfügen und wie wahrscheinlich es ist, dass sie ein zeitintensives Universitätsstudium erfolgreich absolvieren können (subjektive Erfolgsaussichten; vgl. Erikson & Jonsson 1996). In diesem Zusammenhang wird vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion oftmals die Vermutung geäußert, dass mittlerweile zunehmend Schülerinnen und Schüler mit unterem und mittlerem Leistungsniveau eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten (*Defizit- bzw. Heterogenisierungsthese*; vgl. Teichler & Wolter 2004; Neugebauer & Schindler 2012). Wird aufgrund der unterschiedlichen Bildungswege davon ausgegangen, dass dies insbesondere die unteren Sozialgruppen betrifft, so sollten diese mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege immer seltener die für ein Studium erforderlichen Qualifikationen erbringen und sich zunehmend seltener ein langwieriges Universitätsstudium zutrauen. Es wäre demnach zu erwarten, dass diese Gruppen aufgrund von gestiegenen Leistungsunterschieden vermehrt von einer Studienaufnahme absehen oder zumindest auf die vermeintlich leichteren Fachhochschulstudiengänge ausweichen.

*Kostenbezogene Unterschiede:* Zu einer ähnlichen Erwartung gelangt man mit Blick auf die finanziellen Risiken der verschiedenen Bildungswege. Die Investitionsrisiken fallen an den Universitäten allein aufgrund der unterschiedlichen Studiendauer und geringeren Erfolgsaussichten deutlich höher aus als an den Fachhochschulen oder im Vergleich zu einer

Berufsausbildung (Mayer et al. 2007; Becker & Hecken 2008). Die begrenzten finanziellen Möglichkeiten der unteren Sozialgruppen sollten entsprechend dazu führen, dass sie häufiger ein Fachhochschulstudium oder eine Berufsausbildung in Betracht ziehen (Heine & Quast 2011). Wenngleich sich die Studienbedingungen an den Universitäten und Fachhochschulen im Zuge der Studienstrukturreform zum Teil angeglichener haben, so ist dennoch zu erwarten, dass die Kostenunterschiede weiterhin bestehen bleiben. Denn die zeit- und lernintensiven Masterprogramme werden vorwiegend an den Universitäten angeboten (HRK 2011). Der seit den 1970er Jahren zu beobachtende Ausbau der für Studierende kostengünstigeren Fachhochschulangebote müsste sich diesen Überlegungen zufolge insbesondere auf das Bildungsverhalten der unteren Sozialgruppen auswirken. Zum einen wäre zu erwarten, dass durch die steigende Verfügbarkeit von Fachhochschulen mehr Studienberechtigte aus traditionell bildungsfernen Familien für ein Hochschulstudium mobilisiert werden. Zum anderen führt der Ausbau der beruflichen Bildungswege auf Schulebene auch dazu, dass mehr Schülerinnen und Schüler zur Hochschulreife gelangen, die sich um finanzielle Aspekte des nachschulischen Werdegangs Gedanken machen (müssen). Im Zuge der Bildungsexpansion und der Differenzierung der Bildungswege kommt es demnach nicht nur zu einer Mobilisierung bildungsferner Gruppen für ein Hochschulstudium, sondern zugleich zu einer Ablenkung von den universitären Studienrichtungen hin zu den kürzeren Fachhochschulstudiengängen. Reimer & Schindler (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Ablenkung der Arbeiterkinder“ in zeitlich kürzere, aber vermeintlich weniger lukrative Bildungswege (*Ablenkungsthese*).

*Ertragsbezogene Unterschiede:* Während den vorangegangenen drei Überlegungen zufolge die Bildungsexpansion und Differenzierung des Bildungssystems insbesondere Auswirkungen auf das Bildungsverhalten der unteren Sozialgruppen haben, ist aus konflikttheoretischer Perspektive vielmehr ein verändertes Bildungsverhalten der oberen Sozialgruppen zu erwarten (Bourdieu 1982). Ursächlich hierfür ist nach Keller & Zavalloni (1964) das Bestreben der Kindergeneration, mit der eigenen Bildungs- und Berufskarriere zumindest den sozialen und beruflichen Status der Eltern zu reproduzieren. In den unteren Sozialgruppen ist dieses Bedürfnis bereits mit einem Berufsausbildungsabschluss hinreichend gestillt, während es in den oberen Sozialgruppen für den intergenerationalen Stuserhalt erforder-

lich ist, die Bildungskarriere zumindest mit einem Abitur oder mit einem Hochschulabschluss abzuschließen (*Statusreproduktionsthese*; vgl. Esser 1999). Die Anforderungen an die intergenerationale Statusreproduktion haben sich in den vergangenen Jahrzehnten jedoch verändert. Mit der Bildungsexpansion sind die Qualifikationsansprüche auf dem Arbeitsmarkt gestiegen und ein Hochschulabschluss besitzt nicht mehr die Exklusivität wie noch vor fünfzig Jahren. Die dabei gestiegene Konkurrenz um prestigeträchtige Berufspositionen führt nach Hartmann (2004) dazu, dass neben dem Hochschulabschluss horizontale Aspekte (bspw. Universitäts- oder Fachhochschulabschluss) zunehmend an Bedeutung gewinnen und in den privilegierten Gruppen ein Hochschulabschluss allein für den intergenerationalen Stuserhalt nicht mehr ausreicht. In diesen Familien ist es mit der Bildungsexpansion zunehmend erforderlich, sich auf einem anderen Weg einen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen. Folglich sollten die oberen Sozialgruppen aus dem Wunsch heraus, später eine prestigeträchtige Berufsposition einzunehmen, zunehmend einen Universitätsabschluss anstreben.

Aus allen vier Ansätzen lässt sich ableiten, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede in der Wahl des Bildungsweges über die Zeit zunehmen; allerdings setzen die Ansätze den Schwerpunkt der Erklärung jeweils auf einen anderen Aspekt des Entscheidungsprozesses (vgl. *Tabelle 1*). Die ersten drei Erklärungsansätze gehen davon aus, dass sich im Zuge der Bildungsexpansion die Zusammensetzung der angehenden Studienberechtigten verändert und sich dies insbesondere in dem Bildungsverhalten der unteren Sozialgruppen äußert. Mit den veränderten Bildungswegen verfügen die unteren Sozialgruppen zunehmend nur noch über begrenzte Studienoptionen und gelangen folglich häufiger in die Fachhochschulstudiengänge (*institutionelle Veränderungen*). Auf diesen Wegen werden auch unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten ausgebildet, weswegen die Kinder aus traditionell bildungsfernen Familien seltener die für ein Studium erforderlichen Qualifikationen erbringen (*Defizit- bzw. Heterogenisierungsprozesse*) und sich zunehmend aus Kostengründen von einem langwierigen Universitätsstudium abhalten lassen (*Ablenkungsprozesse*). Diesen Überlegungen zufolge sollten sich im Zuge der Bildungsexpansion vor allem die Voraussetzungen der unteren Sozialgruppen ändern und zu einem veränderten Bildungsverhalten führen. Aus konflikttheoretischer Perspektive liegt demgegenüber die Erklärung für die zunehmenden herkunftsspezifischen Unterschiede vielmehr in einem über

**Tabelle 1** Theoretische Erwartungen

These	Erwartung	Erklärungsgröße
<i>Institutionelle Veränderung</i>	Aufgrund bildungsbiografischer Unterschiede nehmen die <i>unteren Sozialgruppen</i> zunehmend ein Fachhochschulstudium auf.	Zugangsmöglichkeiten
<i>Defizit-/Heterogenisierungsthese</i>	Aufgrund leistungsbezogener Unterschiede nehmen die <i>unteren Sozialgruppen</i> zunehmend ein Fachhochschulstudium auf.	Leistungsunterschiede
<i>Ablenkungsthese</i>	Aufgrund der günstigeren Studienbedingungen nehmen die <i>unteren Sozialgruppen</i> zunehmend ein Fachhochschulstudium auf.	Kosten
<i>Statusreproduktionsthese</i>	Aufgrund des Bedürfnisses nach Statusreproduktion nehmen die <i>oberen Sozialgruppen</i> zunehmend ein Universitätsstudium auf.	Erträge

die Zeit veränderten Bildungsverhalten der oberen Sozialgruppen. Die Bildungsexpansion führt aus dieser Perspektive dazu, dass sich die Anforderungen an die intergenerationale Statusreproduktion erhöht haben und insbesondere die privilegierten Gruppen zunehmend einen Universitätsabschluss anstreben, um später eine lukrative Berufsposition einnehmen zu können (*Statusreproduktionsprozesse*).

Ob die herkunftsspezifischen Unterschiede in der Wahl des Bildungsweges tatsächlich zunehmen, inwieweit dies auf ein verändertes Bildungsverhalten der oberen oder aber der unteren Sozialgruppen zurückzuführen ist und welche Mechanismen diesem im Zeitverlauf veränderten Bildungsverhalten im Detail zugrunde liegen, gilt es in den nachfolgenden Abschnitten zu prüfen.

### 3. Daten und Methoden

Zur Überprüfung der im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Zusammenhänge bedarf es einer Datengrundlage, die zum einen den Übergang von der Schule in die Hochschule differenziert abbildet und zum anderen die Expansions- und Differenzierungsphase des Bildungssystems seit Anfang der 1970er Jahre abdeckt. Für diesen Zweck bieten sich in Deutschland insbesondere die HIS-Studienberechtigendaten (1976–2006) an. Hierbei handelt es sich um in regelmäßigen Abständen stattfindende repräsentative Paneluntersuchungen des HIS-Instituts für Hochschulforschung, die seit 1976 durchgeführt werden. Bei diesen deutschlandweit durchgeführten Untersuchungen werden studienberechtigte Schülerinnen und Schüler sowohl ein halbes Jahr als auch dreieinhalb Jahre nach Schulabgang über ihre Pläne, Motive sowie Bildungs- und Erwerbsverläufe befragt. Aufgrund eines veränderten Unter-

suchungsdesigns ab dem Jahr 1986 und erneut ab dem Jahr 2005 beziehen sich die vorliegenden Analysen lediglich auf die ersten zweieinhalb Jahre des nachschulischen Werdegangs.<sup>1</sup> Der Großteil der Studienberechtigten nimmt in diesem Zeitraum ein Fachhochschul- oder Universitätsstudium auf, und nur ein kleiner Teil der Studienberechtigten behält sich diese Entscheidung für einen späteren Zeitpunkt vor (Heine et al. 2010). Die HIS-Daten zeichnen sich durch eine hohe Vergleichbarkeit der eingesetzten Instrumente seit 1976 aus, haben aber den Nachteil einer über die Befragungswellen sinkenden Teilnahmebereitschaft. Um trotz Panelmortalität die Repräsentativität der Ergebnisse zu gewährleisten, wird das Analysesample nach den Daten der amtlichen Statistik und den Tätigkeiten der ersten Befragungswellen gewichtet.<sup>2</sup> Insgesamt

<sup>1</sup> Die Jahrgänge 1990–2006 werden nach zweieinhalb Jahren zensiert. Zudem beziehen sich die Analysen vor 1990 auf die westdeutsche Bevölkerung, nach der Wiedervereinigung 1990 auf Gesamtdeutschland. Zusätzliche Analysen auf Basis der alten Bundesländer kommen zu ähnlichen Ergebnissen (tabellarisch nicht ausgewiesen).

<sup>2</sup> Die Nonresponseanalyse hat hierbei ergeben, dass insbesondere leistungsschwächere Schüler aus der Befragung ausscheiden. Da die Korrekturmöglichkeiten auf Basis der vorliegenden Daten eingeschränkt sind, werden die Daten nach den Strukturmerkmalen Geschlecht, Art der Schule, Art der Hochschulreife und Bundesland gewichtet. Ein Problem, das auf diese Weise nicht gelöst wird, könnte darin bestehen, dass die zunehmend geringere Teilnahmebereitschaft mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. Aus bisherigen Analysen wird zwar ersichtlich, dass zwischen der Teilnahmebereitschaft und sozialer Herkunft ein gewisser Zusammenhang besteht, es gibt allerdings bislang keine Hinweise darauf, dass sich diese Problematik über die Zeit verschärft. Die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse bezüglich der Veränderung von Ungleichheiten im Zeitverlauf sollten folglich unverzerrt bleiben.

bezieht sich die vorliegende Analyse auf 78.477 Fälle.

Auf der Basis dieser Daten sind im Folgenden zwei Fragen zu beantworten. *Erstens*: Inwieweit zeichnen sich in der Wahl des nachschulischen Bildungsweges zunehmend herkunftsspezifische Unterschiede ab? *Zweitens*: Welche Prozesse und Mechanismen tragen zur Genese dieser Unterschiede bei? Die abhängige Variable verweist hierbei auf die Entscheidung an einer Universität ( $Y = 2$ ), an einer Fachhochschule ( $Y = 1$ ) oder gar nicht zu studieren ( $Y = 0$ ). Als zentrale unabhängige Variable wird die Bildungsherkunft der Befragten herangezogen. Hierbei werden drei Herkunftsgruppen unterschieden: Studienberechtigte, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben (Kat. III), Studienberechtigte mit einem akademischen Elternteil (Kat. II) und Studienberechtigte, deren Eltern beide über einen Hochschulabschluss verfügen (Kat. I).<sup>3</sup> Um im Zeitverlauf zeigen zu können, aus welchen Gründen und Motiven sich die herkunftsspezifischen Unterschiede verändert haben, bedarf es eines über die Zeit vergleichbaren Befragungsinstrumentariums. Die Analysen beziehen sich aufgrund dieser Erfordernis auf ein vergleichsweise kleines, dafür aber über dreißig Jahre hinweg vergleichbares Indikatorenset (vgl. *Tabelle 2*).

Zu den *institutionellen Faktoren* zählen auf Schulebene die Art der besuchten Schule (beruflich vs. allgemeinbildend) und die Art der Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine Hochschulreife vs. Fachhochschulreife). Da das erworbene Bildungszertifikat unmittelbar mit der Art der besuchten Schule zusammenhängt, wird in den folgenden Analysen lediglich die Art der besuchten Schule berücksichtigt.

Die Überprüfung der individuellen Entscheidungsprozesse gestaltet sich aufgrund der Datenlage erheblich schwieriger. Zur Operationalisierung der theoretisch diskutierten Konzepte bieten sich (aufgrund der Vergleichbarkeit über die Zeit) lediglich die Motive des ersten nachschulischen Qualifizierungsschrittes an. *Kostenüberlegungen* werden in materieller Hinsicht über das Motiv einer baldigen finanziellen Unabhängigkeit operationalisiert und in immaterieller Hinsicht über das Motiv örtlicher Bindungen. Beide Aspekte stellen einen Kostenfaktor dar, der die Wahl des nachschulischen Bildungsweges eingrenzt.

*Ertragsüberlegungen* werden demgegenüber nur in materieller Hinsicht über die Motive in eine leitende Position zu gelangen und einen hohen sozialen Status zu erlangen erfasst. Obwohl sich diese Indikatoren lediglich indirekt auf die Hochschulwahl beziehen und nur mit Abstrichen die theoretisch diskutierten Statusreproduktionsprozesse abbilden, lassen sich hieraus wichtige Hinweise auf die zwischen den sozialen Gruppen divergierenden Kosten- und Ertragsüberlegungen gewinnen.<sup>4</sup> Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Motive in den Analysen z-standardisiert berücksichtigt.

Neben den motivationalen Aspekten lassen sich die *leistungsbezogenen Faktoren* über die durchschnittliche Schulabschlussnote der Studienberechtigten erfassen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass sich hierin zwei unterschiedliche Effekte widerspiegeln: Zum einen verbirgt sich hinter der Schulnote die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Studienberechtigten (primäre Effekte) und damit auch die objektive Erfolgsaussicht den gewünschten (insbesondere zulassungsbeschränkten) Bildungsweg aufnehmen zu können. Zum anderen signalisiert die Schulnote den Studienberechtigten, über welche Kompetenzen sie verfügen und welche (subjektiven) Erfolgsaussichten sie hinsichtlich der nachschulischen Werdegänge haben. Bei der Interpretation der Schulabschlussnote ist demnach zu beachten, dass sich hinter diesem Indikator mehr als nur die *subjektive* Erfolgsaussicht der Studienberechtigten verbirgt, sondern zugleich auch die *objektive* Erfolgschance.<sup>5</sup>

Wie aus *Tabelle 2* ersichtlich wird, liegen in den meisten Komponenten des Entscheidungsprozesses gewisse Erklärungspotenziale. Erklärungspotenziale finden sich in den Variablen, die mit der Hochschulwahl signifikant korreliert sind (K) und sich zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen

<sup>4</sup> Auf der Basis dieses eher groben Indikatoren-Sets werden die Erklärungsanteile etwas unterschätzt. Die Frage der Ungleichheitsmechanismen im Zeitverlauf sollte sich auf diese Weise dennoch beantworten lassen, da trotz der Operationalisierungsschwierigkeiten deutlich wird, welche Erklärungskomponenten im Zeitverlauf an Bedeutung gewinnen oder verlieren – unabhängig davon, wie gut die Indikatoren die theoretischen Konzepte abbilden.

<sup>5</sup> Auf der Basis neuerer Datensätze ließen sich die verschiedenen Prozesse voneinander trennen (vgl. Lörz 2012). In diesen neueren Daten sind neben den differenzierten Kosten- und Ertragsüberlegungen auch Informationen über den Hochschulort und die Nähe zum Elternhaus enthalten. Aus Gründen der fehlenden Vergleichbarkeit über die Zeit können diese Variablen in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt werden.

<sup>3</sup> Mit dem Bildungsabschluss der Eltern wird nur eine Facette der sozialen Herkunft identifiziert (Jonsson et al. 2009). Differenzierte Analysen nach der beruflichen Stellung der Eltern, welche die Einkommenssituation im Elternhaus genauer wiedergibt, kommen allerdings zu keinem wesentlich anderen Ergebnis.



**Tabelle 2** Variablenbeschreibung (Korrelationen, Mittelwerte und Standardabweichung)

Komponente	Variable	Korrelation	Mittelwerte	
			Universität K	Kat. III M(sd) M(sd)
Institutionelle Faktoren	Art der Schule [0 = beruflich; 1 = allg. bildend]	0.45***	0.79(0.41)	> 0.46(0.49)***
Kostenüberlegungen	Finanz. Unabhängigkeit	-0.37***	2.68(1.55)	< 3.39(1.42)***
	Örtliche Bindungen [0 bis 5 = sehr bedeutend]	-0.06	2.29(1.57)	< 2.60(1.59)***
Ertragsüberlegungen	Leitende Position	0.15***	3.05(1.47)	< 3.23(1.39)**
	Hohen sozialen Status [0 bis 5 = sehr bedeutend]	0.06	3.04(1.41)	= 3.07(1.43)
Leistungsfaktoren	Schulnote [1 bis 4 = ausreichend]	-0.30***	2.03(0.61)	< 2.35(0.62)***

**Anmerkungen:**

In der Spalte ‚Korrelation‘ wird die Korrelation zwischen der jeweiligen Erklärungsvariable und der Aufnahme eines Universitätsstudiums dargestellt (+ = positiver Zusammenhang; - = negativer Zusammenhang). In der Spalte für die Mittelwerte werden diese Mittelwerte (M) mit den dazugehörigen Standardabweichungen (sd) für die akademischen (Kat. I) und nicht-akademischen (Kat. III) Herkunftsgruppen ausgewiesen. Signifikanzniveau: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

pen signifikant unterscheiden (M). Inwieweit ein Zusammenhang bzw. eine Mittelwertdifferenz statistisch signifikant ausfällt, wird durch die Anzahl der Sterne markiert. Den theoretischen Überlegungen entsprechend bestehen zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen signifikante bildungsbiografische Unterschiede und diese wirken sich maßgeblich auf die Wahl eines universitären Studienganges aus. Gleiches gilt für die Kostenüberlegungen und die leistungsbezogenen Unterschiede. Lediglich bei den Ertragsüberlegungen lassen sich nur eingeschränkt Hinweise auf zwischen den Herkunftsgruppen divergierende Einschätzungen finden. Wer eine leitende Position anstrebt, entscheidet sich zwar signifikant häufiger für einen universitären Studiengang, allerdings liegt eine solche Motivation vielmehr in den unteren Sozialgruppen (Kat. III) vor.

Diese bivariaten Ergebnisse sind anschaulich und liefern erste Hinweise auf die Wirkungszusammenhänge, allerdings wird aus ihnen nicht ersichtlich, welche Faktoren zu den herkunftsspezifischen Unterschieden führen. Hierfür ist es erforderlich, die verschiedenen Erklärungsgrößen *simultan* zu betrachten und in einem gemeinsamen Modell zu analysieren. Zudem machen vorangegangene Untersuchungen darauf aufmerksam, dass die Analyse der Ungleichheitsentwicklung nach Geschlecht getrennt durchzuführen sind, da die Bildungsexpansion bei Männern und Frauen sehr unterschiedlich vorstätteng (Becker & Müller 2011).

Im nachfolgenden Abschnitt wird die skizzierte Fragestellung in zwei separaten Analyseschritten aufge-

arbeitet. Auf der Grundlage von Zeitreihenanalysen wird zunächst dargestellt, wie sich die Bildungswege der drei Herkunftsgruppen über die Zeit verändert haben. Um kurzfristige Schwankungen auszugleichen, bezieht sich die Analyse auf grobe Makrotrends und ermöglicht auf diese Weise eine Aussage über langfristige Ungleichheitsentwicklungen. Hierzu werden polynomische Regressionen (bei den Fachhochschulen ersten Grades und bei den Universitäten zweiten Grades) berechnet und auf Basis einer Epanechnikov-Kerndichteschätzung gewichtet (Gutierrez et al. 2003). Im Anschluss daran werden auf Basis der Mikrodaten logistische Regressionsanalysen durchgeführt und in Analogie zu der Blinder-Oaxaca-Dekompositionsmethode (Blinder 1973; Oaxaca 1973) der quantitative Erklärungsbeitrag der verschiedenen Erklärungs-komponenten an den herkunftsspezifischen Unterschieden pro Jahr bestimmt. Hierbei findet eine nichtlineare Dekomposition nach Fairlie (2005) Anwendung, die es ermöglicht, vergleichsweise genau zu bestimmen, welcher Anteil der Herkunftsdifferenz auf welche Erklärungsgröße zurückzuführen ist. Grundgedanke dieses Vorgehens ist es, die zwischen den Herkunftsgruppen bestehenden Unterschiede aufzuzeigen und über den Einbezug weiterer Erklärungsgrößen den jeweiligen Erklärungsbeitrag an der Herkunftsdifferenz zu identifizieren.<sup>6</sup> Auf diese Weise kann nicht nur eine Aussa-

<sup>6</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Methode ist an dieser Stelle nicht möglich. Verwiesen sei hierzu auf das Papier von Fairlie (2005). Anwendungsbeispiele und eine

ge darüber getroffen werden, ob Unterschiede bestehen, sondern zugleich darüber, welche Faktoren über die Zeit an Bedeutung gewinnen oder verlieren.

## 4. Ergebnisse

Die in Tabelle 2 dargestellten bivariaten Zusammenhänge geben erste Hinweise, lassen aber keine abschließenden Schlussfolgerungen zu. Um die eingangs skizzierten Fragen differenziert beantworten zu können, erfolgt die Analyse der Ungleichheitsentwicklung nun in zwei Schritten: Zunächst wird deskriptiv gezeigt, wie sich das Bildungsverhalten der verschiedenen Herkunftsgruppen in den vergangenen 30 Jahren verändert hat (*Abschnitt 4.1*). Anschließend werden pro Jahr die Herkunftsunterschiede berechnet und es wird analysiert, wie sich die Entwicklung der Unterschiede über die im vorangegangenen Abschnitt diskutierten Einflussgrößen erklären lässt (*Abschnitt 4.2*).

### 4.1 Deskriptive Unterschiede in der Wahl des Bildungsweges

Mit Erwerb der Hochschulreife stehen den Studienberechtigten verschiedene Qualifizierungsmöglichkeiten offen. Wie aus *Abbildung 2* hervorgeht, entscheidet sich der Großteil der Studienberechtigten für ein Universitätsstudium. Ein kleiner, aber über die Jahre wachsender Anteil wählt ein Fachhochschulstudium und etwa ein Drittel verzichtet vollständig auf die Aufnahme eines Studiums. Zudem wird aus der Darstellung ersichtlich, dass in der Wahl des Bildungsweges in den vergangenen dreißig Jahren deutliche herkunftsspezifische Unterschiede bestehen: Studienberechtigte aus Akademikerfamilien entscheiden sich häufiger für ein universitäres Studium, während Studienberechtigte aus bildungsfernen Familien an den Fachhochschulen überproportional vertreten sind. Dieses Phänomen tritt bei den Männern noch deutlicher hervor als bei den Frauen.

Im Unterschied zu den Analysen, die sich nur auf die Entscheidung für oder gegen ein Studium konzentrieren, wird aus der in *Abbildung 2* nach Hochschultypen und nach Geschlecht differenzierten Darstellung ersichtlich, dass die in vorangegangenen Untersuchungen (Lörz et al. 2011) beschriebe-

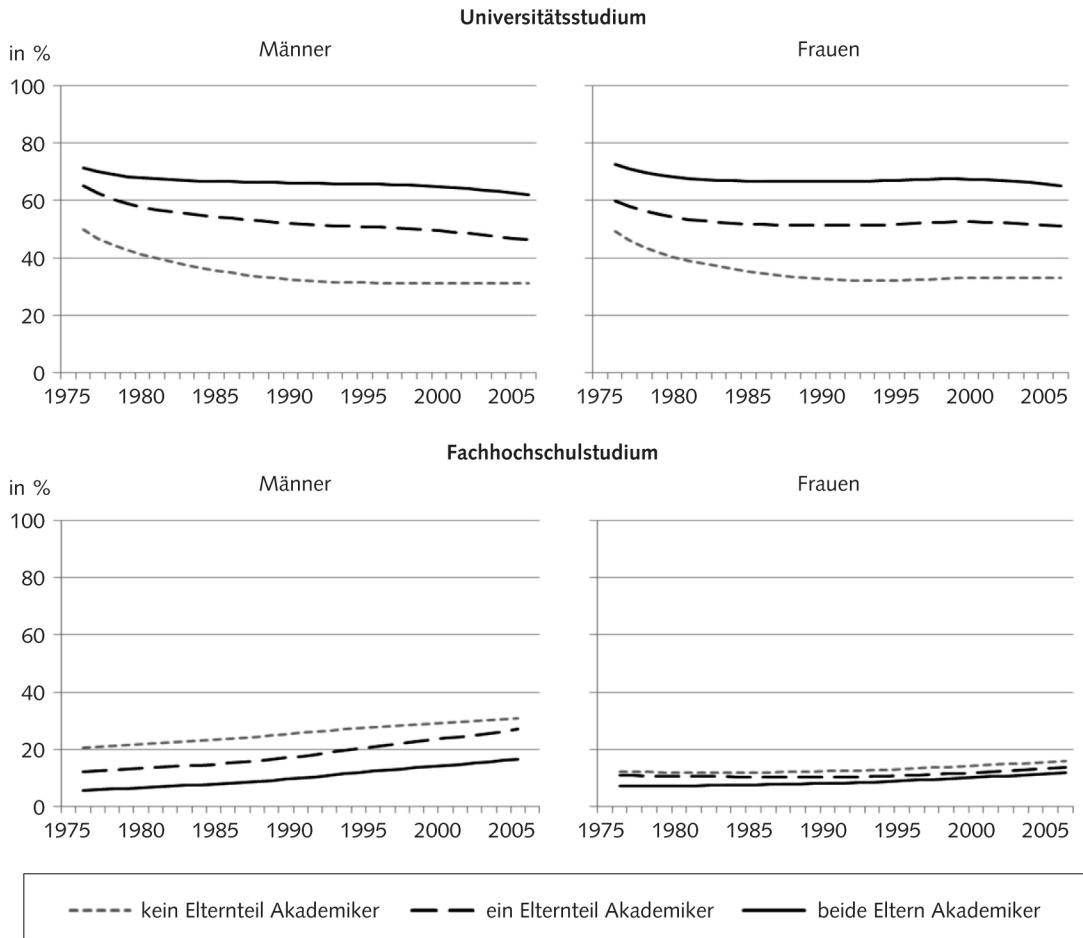
nen zunehmenden geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium darauf zurückzuführen sind, dass bei den Männern die Anfang der 1980er Jahre gesunkene Studierbereitschaft teilweise durch den Ausbau der Fachhochschulstudiengänge kompensiert wurde. Eine solche Kompensation hat bei den Frauen nicht stattgefunden, weswegen sich die Unterschiede zwischen Männern und Frauen an der Übergangsschwelle ins Studium im Zuge des Ausbaus der Fachhochschulen etwas vergrößert haben.

Auch die herkunftsspezifischen Unterschiede haben in diesem Zeitraum stark zugenommen und werden oftmals mit den zeitgleich stattfindenden finanziellen Einschnitten im Bereich der Studienfinanzierung in Verbindung gebracht (Lörz & Schindler 2011). Im Unterschied zu den Ergebnissen von Reimer & Pollak (2010), die sich auf den Zeitraum 1983 bis 1999 beziehen, wird aus *Abbildung 2* deutlich, dass es insbesondere Anfang der 1980er Jahre zu einer Ungleichheitszunahme bei der Aufnahme eines universitären Studiums gekommen ist. Die erwartete Ablenkung der bildungsfernen Gruppen von den Universitäten hin zu den Fachhochschulen blieb in dieser Phase jedoch aus. Es lassen sich im Vergleich zu den anderen Herkunftsgruppen keine überproportional gestiegenen Übergangsquoten der bildungsfernen Gruppen im Fachhochschulbereich erkennen. Dies spricht zunächst gegen die in *Abschnitt 2* skizzierten Ablenkungs- und Heterogenisierungsprozesse – zumindest hinsichtlich einer Ablenkung von den Universitäten zu den Fachhochschulen. Die Fachhochschulstudiengänge gewinnen über die Zeit vielmehr in allen sozialen Gruppen gleichermaßen an Attraktivität. Bei den Männern steigt der Anteil der Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien von 20 auf 31 Prozent und der Anteil in den oberen Herkunftsgruppen von 6 auf 17 Prozent.<sup>7</sup>

Auch die aus konflikttheoretischer Perspektive geäußerte Vermutung einer wachsenden Bedeutung der universitären Studienrichtungen für die oberen Sozialschichten (Statusreproduktionsprozesse) lässt sich auf Basis der aggregierten Makrotrends nicht erkennen. Zumindest streben die bildungsnahen Gruppen nicht zunehmend einen Universitätsabschluss an. Die Nachfrage der universitären Stu-

ausführliche Beschreibung der Methode finden sich u. a. in Schindler & Reimer (2010).

<sup>7</sup> Wenngleich die absoluten Unterschiede über die Zeit stabil bleiben, so zeigt sich bei relativer Betrachtung, dass die oberen Sozialgruppen ihren Anteil verzehnfachen, während die unteren Sozialgruppen ihren Anteil lediglich verdoppeln. Für eine ausführliche Diskussion der verschiedenen Ungleichheitsmaße siehe Lörz & Schindler (2011).



**Abb. 2** Wahl des Bildungsweges nach Geschlecht und Bildungsherkunft (in %)

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragung 1976–2006

Anmerkungen: Die dargestellten Bildungsbeteiligungstrends sind das Ergebnis lokal polynomischer Regressionen ersten und zweiten Grades, die auf der Basis einer Epanechnikov Kerndichtefunktion gewichtet wurden (Gutierrez et al. 2003). Die beobachteten Wertestreuungen entsprechen dem geschätzten Bildungsbeteiligungstrend. Grafisch nicht ausgewiesen ist der Anteil derjenigen, die auf ein Studium verzichten. Dieser Anteil ergibt sich aus der Differenz  $(100 - (\text{Anteil}_{(uni)} + \text{Anteil}_{(FH)}))$ .

den Richtungen ist vielmehr in allen Herkunftsgruppen Anfang der 1980er Jahre zunächst stark gesunken und stagniert seit Anfang der 1990er Jahre in den meisten Herkunftsgruppen auf etwa gleichbleibendem Niveau. In diesem Zeitraum sind es insbesondere die bildungsfernen Gruppen, die auf ein universitäres Studium verzichten und den Bildungsweg außerhalb des im engeren Sinne akademischen Sektors fortsetzen. Die herkunftsspezifischen Unterschiede haben sich dementsprechend zwischen 1980 und 1990 sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen im Trend um etwa 10 Prozentpunkte vergrößert. Hierbei kommt es aber weder

bei den beiden oberen Sozialgruppen zu einer gesteigerten Nachfrage nach universitären Studienrichtungen, noch findet eine zunehmende Ablenkung der unteren Sozialgruppe in die Fachhochschulstudiengänge statt. Die theoretischen Überlegungen lassen sich demnach auf der Basis der aggregierten Makrotrends nicht bestätigen. Es lässt sich lediglich erkennen, dass die Fachhochschulstudiengänge in den verschiedenen Herkunftsgruppen gleichermaßen an Bedeutung gewinnen und die bildungsfernen Gruppen in der Phase Anfang der 1980er Jahre zunehmend auf ein Studium und insbesondere auf ein universitäres Studium verzichten.

## 4.2 Ursachen der Ungleichheitsentwicklung

Die im vorangegangenen Abschnitt skizzierten aggregierten Makrotrends sind anschaulich und ermöglichen einen ersten Eindruck darüber, wie sich die Bildungsnachfrage in den vergangenen dreißig Jahren verändert hat. Sie lassen allerdings nicht erkennen, welche Prozesse im Zuge der Bildungsexpansion angestoßen wurden und den Entwicklungstrends zugrunde liegen. Hierfür ist es über die reine Makroperspektive hinaus erforderlich, das individuelle Entscheidungsverhalten auf Mikroebene in den Blick zu nehmen. Im nachfolgenden Abschnitt wird daher auf der Grundlage von Mikrodaten analysiert, welche Faktoren den herkunftsspezifischen Unterschieden bei der Aufnahme eines Universitätsstudiums zugrunde liegen und über die Zeit an Erklärungskraft gewinnen oder verlieren.

Die in *Tabelle 3* dargestellten Ergebnisse der nicht-linearen Dekomposition nach Fairlie (2005) beziehen sich auf die Unterschiede zwischen den beiden Extremgruppen, also auf Studienberechtigte ohne akademischen Familienhintergrund und auf Studienberechtigte, deren Eltern beide über einen Hochschulabschluss verfügen. Der *obere Teil* der Tabelle zeigt die Ergebnisse hinsichtlich der Aufnahme eines Universitätsstudiums, der *untere Teil* die Ergebnisse hinsichtlich der Aufnahme eines Fachhochschulstudiums. Jeweils in den oberen beiden Zeilen werden die Übergangquoten der beiden Herkunftsgruppen dargestellt: Akademiker ( $Pr_1$ ) und Nicht-Akademiker ( $Pr_2$ ). In den darauffolgenden Zeilen wird die Differenz zwischen den beiden Herkunftsgruppen ( $Pr_1 - Pr_2$ ) ausgewiesen und der Anteil der Herkunftsdifferenz bestimmt, der insgesamt durch die einbezogenen Variablen erklärt werden kann (*erklärter Anteil der Differenz*). Hierbei werden sowohl die absoluten Anteile (in Prozentpunkten) als auch die relativen Anteile (prozentual) dargestellt.

Wie aus dem vorangegangenen Abschnitt hervorgeht, steigen die herkunftsspezifischen Unterschiede bei der Aufnahme eines Universitätsstudiums von 19 Prozentpunkten im Jahr 1976 sprunghaft auf 32 Prozentpunkte im Jahr 1983 (Differenz $_{(Pr_1-Pr_2)}$ ). Im Jahr 1990 erreicht die Herkunftsdifferenz mit 35 Prozentpunkten einen Höchstwert und ist seitdem tendenziell rückläufig. Bei der Aufnahme eines Fachhochschulstudiums verbleiben die Herkunftsunterschiede dagegen auf etwa gleichbleibendem Niveau und betragen – wie sich aus dem unteren Teil der Tabelle 3 erkennen lässt – lediglich im Jahr 1983 11 Prozentpunkte (Differenz $_{(Pr_1-Pr_2)}$ ). Wie bereits mehrfach deutlich wurde, sind Akademiker-

kinder an den Universitäten überrepräsentiert (positive Herkunftsdifferenz), während die Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien stärker an den Fachhochschulen vertreten sind (negative Herkunftsdifferenz).

Der Blick auf die Erklärungsanteile verdeutlicht, dass die in die Analyse einbezogenen Variablen insgesamt in der Lage sind, den Großteil der Herkunftsunterschiede aufzuklären. Hinsichtlich der Wahl eines universitären Studiums schwankt der erklärte Anteil zwischen 55 und 81 Prozent, und bei der Aufnahme eines Fachhochschulstudiums zwischen 59 und 88 Prozent.<sup>8</sup> Um zu zeigen, welche Erklärungskomponente über die Zeit an Erklärungskraft gewinnt oder verliert, werden die Erklärungsanteile für die einzelnen Variablensets differenziert ausgewiesen (in Form von Prozentpunkten). Zusammengenommen ergeben die einzelnen Erklärungsbeiträge den Anteil der Herkunftsdifferenz, der insgesamt durch alle Variablen erklärt werden kann.

Die Wahl des nachschulischen Bildungsweges ist dabei erwartungsgemäß vorwiegend von der Erfüllung formaler Zulassungskriterien abhängig. Etwa die Hälfte der Herkunftsdifferenz lässt sich auf bildungsbiografische Unterschiede im Vorfeld des Studiums zurückzuführen (Art der Schule). Kinder aus bildungsfernen Familien erwerben über den beruflichen Bildungsweg oftmals nur die Fachhochschulreife und erfüllen damit meist nicht die Zulassungskriterien der universitären Studiengänge. Die über die Zeit gestiegenen herkunftsspezifischen Unterschiede bei der Entscheidung darüber, ob der Bildungsweg an einer Universität, an einer Fachhochschule oder im Rahmen einer Berufsausbildung fortgesetzt wird, lassen sich demnach auf den Ausbau der beruflichen Schulzweige zurückführen. Wie sich aus Tabelle 3 erkennen lässt, steigt der Erklärungsbeitrag der *Art der besuchten Schule* entsprechend deutlich von 6,5 auf 12,7 Prozentpunkte an. Des Weiteren ist ein Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede auf die durchschnittlich schlechteren

<sup>8</sup> Die höheren Erklärungsanteile hinsichtlich der Fachhochschulstudiengänge hängen mit der deutlich niedrigeren Herkunftsdifferenz und den von den schulischen Leistungen ausgehenden Suppressoreffekten zusammen. Differenzierte Analysen machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass es zwischen den Herkunftsgruppen differentielle Noteneffekte gibt. Während in den unteren Sozialgruppen die leistungsschwächeren Studienberechtigten auf eine Studienaufnahme verzichten, nehmen Studienberechtigte aus akademischen Familien trotz schlechter Leistungen oftmals noch ein Fachhochschulstudium auf (Lörz et al. 2012: 51).

Tabelle 3 Herkunftsspezifische Unterschiede bei der Wahl des Bildungsweges und Erklärungsanteile (Nichtlineare Dekomposition)

	1976	1978	1980	1983	1986	1990	1992	1994	1999	2002	2006
<b>Universität</b>											
Pr <sub>1</sub> (Akademiker)	73,8	69,1	67,9	65,6	58,8	70,8	67,1	63,7	62,1	66,8	61,9
Pr <sub>2</sub> (Nicht-Akademiker)	54,7	40,2	40,8	33,5	26,9	35,2	34,0	31,0	29,6	36,1	31,1
Differenz (Pr <sub>1</sub> – Pr <sub>2</sub> )	19,1***	28,8***	27,1***	32,1***	31,9***	35,6***	33,1***	32,7***	32,5***	30,7***	30,8***
Erklärter Anteil der Differenz (Absolut)	11,9	18,7	16,1	19,7	17,5	20,5	21,5	20,9	21,0	21,3	23,5
Erklärter Anteil der Differenz (Relativ)	62,1	65,0	59,4	61,4	54,8	57,5	64,8	63,9	64,8	69,4	76,4
Erklärungskomponenten der Differenz:											
– Art der Schule	6,57***	6,48***	7,08***	9,29***	6,28***	9,50***	9,90***	9,62***	9,45***	12,1***	12,7***
– Schulabschlussnote	2,68***	7,44***	5,53***	5,20***	5,00***	5,38***	5,79***	5,03***	5,09***	3,90***	3,89***
– Kostenüberlegungen	2,86***	4,87***	3,46***	5,93***	6,14***	5,38***	5,83***	5,78***	6,42***	5,00***	6,37***
– Ertragsüberlegungen	0,31***	0,13	0,09	-0,22	0,14	0,54***	0,03	0,63***	0,11	0,29*	0,49**
– Geschlecht	-0,53***	-0,20**	-0,07	-0,48***	-0,03	-0,32***	-0,10	-0,14**	-0,04	0,06	0,09
<b>Fachhochschule</b>											
Pr <sub>1</sub> (Akademiker)	2,9	6,9	7,6	7,0	8,1	7,6	8,8	11,3	12,6	13,5	19,6
Pr <sub>2</sub> (Nicht-Akademiker)	11,7	17,7	17,9	19,2	15,6	19,7	19,4	20,7	20,0	21,7	26,4
Differenz (Pr <sub>1</sub> – Pr <sub>2</sub> )	-8,8***	-10,9***	-10,4***	-12,2***	-7,4***	-12,1***	-10,6**	-10,7***	-7,3***	-8,2***	-6,8**
Erklärter Anteil der Differenz (Absolut)	-7,1	-8,2	-7,7	-10,2	-6,3	-7,8	-8,9	-8,8	-4,3	-5,8	-6,0
Erklärter Anteil der Differenz (Relativ)	79,8	75,6	74,6	83,5	84,9	64,1	83,7	82,3	59,3	70,7	88,2
Erklärungskomponenten der Differenz:											
– Art der Schule	-8,02***	-9,06***	-7,92***	-11,2***	-7,47***	-9,18***	-11,1***	-9,02***	-6,58***	-8,03***	-8,01***
– Schulabschlussnote	0,51*	-0,09	-0,25	0,18	0,20	0,47*	1,56**	0,35	0,63	1,00**	1,38*
– Kostenüberlegungen	0,35	1,06***	0,60**	1,25***	0,82***	1,27***	1,05	1,11***	1,71***	1,09**	0,28
– Ertragsüberlegungen	0,06	-0,08	-0,13	-0,23*	-0,09	-0,33***	0,02	-0,65***	-0,11	-0,26**	-0,36
– Geschlecht	0,06	-0,06	-0,05	-0,18*	-0,21	-0,02	0,37	-0,57***	0,01	0,39**	0,71**
<b>Fallzahlen</b>	7910	9357	9210	9948	8213	10712	2767	8420	4824	4918	2198

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragung 1976–2006

Anmerkungen: Die Ergebnisse der nichtlinearen Dekomposition basieren auf gewichteten Daten. Es handelt sich um die Ergebnisse von 1000 Replikationen mit Randomisierung der Variablenreihenfolge in einem gepoolten Modell. Signifikanzniveau: \* p &lt; 0,05; \*\* p &lt; 0,01; \*\*\* p &lt; 0,001.

schulischen Leistungen und in den vergangenen Jahren auch auf die höhere Kostensensibilität der unteren Sozialgruppen zurückzuführen. Die *leistungsbezogenen Unterschiede* schwanken dabei über die Zeit auf einem verhältnismäßig gleichbleibenden Niveau, während die *Kostenaspekte* bei der Aufnahme eines Universitätsstudiums kontinuierlich an Bedeutung gewinnen (2,86 auf 6,37 Prozentpunkte). Das in Abschnitt 2 skizzierte Szenario zunehmender Leistungsunterschiede spiegelt sich demnach in den empirischen Ergebnissen nicht in dem erwarteten Maße wider. Die zunehmenden herkunftsspezifischen Unterschiede sind diesen Ergebnissen zufolge weniger durch eine zunehmende leistungsbezogene Heterogenität verursacht, sondern vielmehr durch den gestiegenen Anteil an Studienberechtigten, die sich um finanzielle Aspekte des Studiums Gedanken machen (müssen).

Im Unterschied zu den theoretischen Überlegungen – und wie bereits aus Tabelle 2 ersichtlich wurde – gibt es auf Basis der herangezogenen Indikatoren keine Hinweise auf eine zwischen den Herkunftsgruppen divergierende *Ertragsersparung*. Folglich fällt auch bei simultaner Betrachtung der verschiedenen Einflussfaktoren der Erklärungsbeitrag der Ertragsüberlegungen über die Zeit verhältnismäßig gering aus (< 1 Prozentpunkt; vgl. Tabelle 3).

Sowohl die in Tabelle 3 teilweise signifikanten Geschlechtereffekte als auch die in Abbildung 2 zwischen Männern und Frauen divergierenden Makrotrends machen darauf aufmerksam, dass die sozialen Unterschiede mit geschlechtsspezifischen Unterschieden interagieren. Werden daher die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und mit Blick auf die zeitliche Entwicklung der Unterschiede betrachtet, so zeichnen sich zwischen Männern und Frauen unterschiedliche Erklärungsmechanismen ab (vgl. *Abbildung 3*). An der Gesamtlänge der Balken lässt sich ablesen, wie groß die Herkunftsunterschiede insgesamt ausfallen, und anhand des Füllmusters, zu welchen Anteilen die theoretisch skizzierten Faktoren zur Erklärung der herkunftsspezifischen Unterschiede beitragen. Das Augenmerk der Darstellung liegt erneut auf der zeitlichen Entwicklung der Unterschiede und der Frage, welche Erklärungsponente je nach Geschlecht über die Zeit an Bedeutung gewinnt oder verliert.

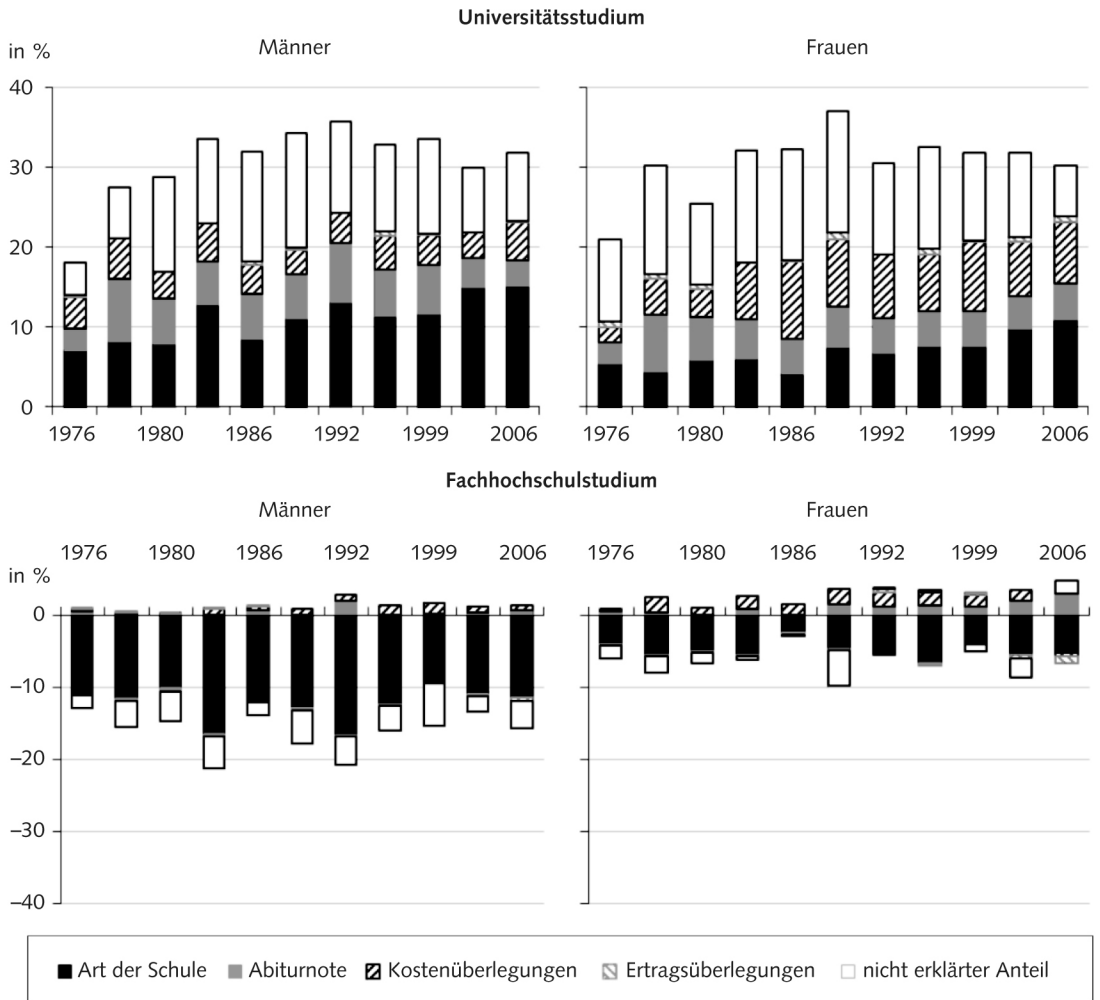
Im oberen Teil der Abbildung wird anhand der positiven Werte ersichtlich, dass Studienberechtigte aus Akademikerhaushalten sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen an den Universitäten überproportional vertreten sind und dass sich diese Unterschiede im Zeitverlauf verstärken. Bei den Männern sind die zunehmenden sozialen Ungleich-

heiten vorwiegend auf bildungsbiografische Unterschiede im Vorfeld des Studiums zurückzuführen (Art der Schule). Es sind insbesondere Männer aus unteren Herkunftsgruppen, die über die beruflichen Bildungswege die Hochschulreife erlangen und damit zunehmend nicht die Zugangsvoraussetzungen der Universitäten erfüllen. Der durch die beruflichen Bildungswege erklärte Anteil der Herkunftsdifferenz steigt bei den Männern dementsprechend zwischen 1976 und 2006 von 7 auf 15 Prozentpunkte und bei den Frauen lediglich von 6 auf 11 Prozentpunkte (schwarz hinterlegte Fläche).

Im Unterschied zu den Männern sind die gestiegenen Herkunftsunterschiede bei den Frauen auch auf eine zunehmende Kostensensibilität der bildungsfernen Gruppen zurückzuführen. Während bei den Männern der Erklärungsbeitrag der Kostenkomponente über die Zeit verhältnismäßig stabil bleibt und lediglich im Jahr 2006 etwas zunimmt, gewinnt dieser Anteil bei den Frauen insbesondere in der Phase 1976 bis 1986 an Bedeutung (von 2 auf 8 Prozentpunkte; schwarz-schraffierte Fläche). Demnach sind bei den Frauen im Unterschied zu den Männern die Herkunftsunterschiede sowohl auf die zunehmend divergierenden Bildungswege als auch auf eine gestiegene Kostensensibilität der bildungsfernen Gruppen zurückzuführen. Diese Interaktion aus Geschlecht und sozialer Herkunft war aus der Gesamtbetrachtung in Tabelle 3 nicht zu erkennen, schließt aber an die Ergebnisse von Müller & Polak (2004) an. Eine mögliche Erklärung für die zunehmende Kostensensibilität der Frauen beim Übergang ins Studium liegt in der auf der Sekundarstufe II überproportional gestiegenen Bildungsbeteiligung der Frauen aus Arbeiterfamilien begründet (Becker & Müller 2011). Eine Folge der starken Bildungsexpansion im Sekundarschulbereich ist demnach ein gesteigener Anteil an studienberechtigten Frauen, die sich um finanzielle Aspekte Gedanken machen und aus diesen Gründen auf eine Studienaufnahme verzichten.

Im unteren Teil der *Abbildung 3* werden die herkunftsspezifischen Unterschiede bei der Aufnahme eines Fachhochschulstudiums dargestellt. Wie sich anhand der negativen Werte erkennen lässt, nehmen in diesem Fall die Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien häufiger ein Fachhochschulstudium auf. Die sozialen Unterschiede bei der Aufnahme eines Universitätsstudiums werden hierdurch zum Teil kompensiert – wenngleich nicht in zunehmendem Maße.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Die Dekompositionsmethode macht ferner darauf aufmerksam, dass es bei den Frauen phasenweise zu Surpres-



**Abb. 3** Herkunftsspezifische Unterschiede bei der Wahl des Bildungsweges und Erklärungsanteile nach Geschlecht (Ergebnisse der nichtlinearen Dekomposition)

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragung 1976–2006

Anmerkungen: Aus der Höhe der Balken ergibt sich die Differenz zwischen Studienberechtigten aus bildungsfernen und bildungsnahen Familien hinsichtlich der Wahl des nachschulischen Bildungsweges (positive Werte = höhere Übergangswahrscheinlichkeit der bildungsnahen Gruppe; negative Werte = höhere Übergangswahrscheinlichkeit der bildungsfernen Gruppe). Das Füllmuster der Balken identifiziert den Anteil der Differenz, der auf die jeweilige Erklärungskomponente zurückzuführen ist. Nicht dargestellt sind die Differenzen derjenigen, die auf ein Studium verzichten.

Werden die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen betrachtet, so sprechen diese sowohl gegen das im voran-

gegangenen Abschnitt skizzierte Szenario zusätzlicher Distinktionsprozesse von Seiten der oberen Sozialschichten als auch gegen den Gedanken einer zunehmenden Ablenkung der unteren Sozialschichten in die weniger lukrativen Fachhochschulstudiengänge. So nehmen die bildungsfernen Gruppen nicht zunehmend aus Kostengründen ein Fachhochschulstudium auf und auch die zunehmenden Unterschiede bei der Aufnahme eines Universitätsstudiums lassen sich nicht durch ein über die Zeit

soreffekten hinsichtlich der schulischen Leistungen kommt. Dies ist vorwiegend darauf zurückzuführen, dass Frauen aus bildungsfernen Familien mit guten Schulabschlussnoten oftmals ein Fachhochschulstudium aufnehmen, obwohl sie formal auch die Möglichkeit hätten, an einer Universität zu studieren.

gestiegenes Bedürfnis der oberen Sozialgruppen nach hohem sozialen Status erklären. Die in der soziologischen Literatur oftmals vertretene These (Hartmann 2004), dass sich mit der Bildungsexpansion aufgrund von Distinktionsprozessen die Ungleichheiten auf eine horizontale Ebene verschieben, spiegelt sich demnach nicht in der erwarteten Weise in den individuellen Entscheidungsprozessen wider.

Es kommt zwar zu der erwarteten Verlagerung der Ungleichheiten von einer vertikalen auf eine horizontale Ebene, die Ursache hierfür liegt aber vielmehr in den veränderten institutionellen Rahmenbedingungen. Der Ausbau der beruflichen Schulen führt im Sekundarschulbereich zwar zu einer höheren Inklusion bildungsferner Gruppen, diese hat aber Konsequenzen auf die weiterführenden Studienoptionen und Karrierewege: Zum einen erwirbt ein größerer Teil der Kinder aus bildungsfernen Familien mit der Fachhochschulreife eine eingeschränkte Studienberechtigung. Zum anderen erhöht sich in dieser Expansionsphase der Anteil derjenigen, die sich über die finanziellen Kosten und die Dauer eines Studiums Gedanken machen (müssen). Diese Veränderungen können nur zum Teil durch die Fachhochschulstudiengänge aufgefangen werden. Die unteren Sozialgruppen nehmen folglich nicht nur seltener ein Universitätsstudium auf, sondern sie verzichten zunehmend gänzlich auf die Einlösung ihrer Studienoptionen.

Aus den Ergebnissen wird zudem ersichtlich, dass dieses Phänomen insbesondere auf die Gruppe der Frauen zutrifft. Die bisherige Befundlage, dass die zunehmenden Ungleichheiten beim Übergang ins Studium auf eine wachsende Kostensensibilität der bildungsfernen Gruppen (insgesamt) zurückzuführen sei (Schindler & Lörz 2012), müsste dahingehend modifiziert werden, dass es zu diesem Ergebnis vorwiegend aufgrund des Bildungsverhaltens von Frauen aus bildungsfernen Familien kommt. Diese Zusammenhänge werden allerdings erst dann ersichtlich, wenn die Analyse nach Geschlecht getrennt durchgeführt wird. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass positive Entwicklungen auf der einen Bildungsstufe (Sekundarschulbereich) negative Konsequenzen auf der nachgelagerten Bildungsstufe bzw. hinsichtlich der weiteren Bildungsoptionen (beim Übergang ins Studium) hervorrufen können. Denn mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege in den 1960er und 1970er Jahren ist es zwar gelungen, einen größeren Anteil der traditionell bildungsfernen Gruppen zur Hochschulreife zu führen, allerdings wurden im Zuge dessen auf Hochschulebene Prozesse angestoßen, die die

sen Egalisierungstendenzen zum Teil entgegenwirken.

## 5. Zusammenfassung und Diskussion

Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion beschäftigte sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, inwieweit der Ausbau berufs- und praxisbezogener Bildungswege zu einer Veränderung der Ungleichheitsmechanismen geführt hat und inwieweit die traditionell bildungsfernen Gruppen von den Universitäten hin zu den Fachhochschulstudiengängen abgelenkt wurden. Es wurde dabei aus verschiedenen theoretischen Perspektiven argumentiert, dass die institutionellen Veränderungen im Sekundarschulbereich sowie ein verändertes Bildungsverhalten der verschiedenen Herkunftsgruppen eine Zunahme der Ungleichheiten beim Übergang ins Studium erwarten lassen.

Mit dem Ausbau der beruflichen Schulen ist die Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe II in den vergangenen Jahrzehnten stark angestiegen und die Zugangschancen der bildungsfernen Gruppen haben sich verbessert. Wie aus den vorliegenden empirischen Ergebnissen nun allerdings ersichtlich wird, haben sich im Zuge dieser Umgestaltung des Sekundarschulbereichs die nachschulischen Studienoptionen verändert. Einem zunehmenden Teil der Studienberechtigten bleibt aufgrund formaler Zulassungsbestimmungen der Gang an die Universitäten verwehrt. Dies betrifft insbesondere die Studienberechtigten aus bildungsfernem Elternhaus. Entgegen den theoretischen Überlegungen liegt die Ursache hierfür aber weder in einem gestiegenen Anteil der oberen Sozialgruppen an den Universitäten (*Statusreproduktionsprozesse*), noch in einer stärkeren Ablenkung der unteren Sozialgruppen in die Fachhochschulstudiengänge (*Ablenkungsprozesse*). Auch finden sich keine Hinweise auf zunehmende Leistungsunterschiede, die zu einer Ablenkung in die Fachhochschulstudiengänge führt (*Defizit- bzw. Heterogenisierungsthese*). Vielmehr verzichten die bildungsfernen Gruppen zunehmend generell auf die Einlösung ihrer Studienoptionen. Eine zunehmende Ablenkung der unteren Sozialgruppen findet demnach nicht in Richtung der Fachhochschulstudiengänge statt, sondern vollzieht sich vielmehr in den außerhalb des akademischen Sektors vorzufindenden beruflichen Ausbildungsgängen.

Es sind im Grunde zwei Faktoren, die zu einer Zunahme der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium geführt haben: Zum einen ist



der Ausbau der beruflichen Bildungswege und die im Sekundarschulbereich gestiegene Bildungsbeteiligung damit verbunden, dass die unteren Sozialgruppen zunehmend über begrenzte Studienoptionen verfügen (*institutionelle Veränderungen*). Zum anderen hat der im Sekundarschulbereich stark gestiegene Anteil an Frauen aus traditionell bildungsfernen Familien dazu geführt, dass in dieser Gruppe Kostenaspekte zunehmend die nachschulischen Entscheidungen mitbestimmen (*Kostenüberlegungen*). Frauen aus den unteren Sozialgruppen gehören demnach beim Erwerb der Hochschulreife zwar zu den Gewinnern der Bildungsexpansion (Becker & Müller 2011), doch sie verzichten beim Übergang ins Studium zunehmend auf die Einlösung ihrer Studienoptionen und lassen sich auch nicht im gleichen Maße wie die Männer für ein Fachhochschulstudium gewinnen. In Untersuchungen, die sich nur auf den Hochschulzugang insgesamt beziehen und bei denen die Analysen nicht getrennt nach Geschlecht durchgeführt werden, bleiben diese Zusammenhänge unentdeckt. In methodischer Hinsicht ist es demnach empfehlenswert, die verschiedenen Ungleichheits- und Entscheidungsdimensionen sowie deren Interaktion zu betrachten, da sich dahinter sehr stark differenzierte Effekte verbergen können. Zudem hat der vorliegende Beitrag deutlich gemacht, wie sich die herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium entwickelt haben und welche Erklärungskomponenten über die Zeit an Bedeutung gewinnen.

Die zugrunde liegenden Prozesse und Mechanismen wurden gleichwohl mit den vorhandenen Indikatoren erst ansatzweise aufgezeigt. In weiterführenden Untersuchungen wird es erforderlich sein, Daten heranzuziehen, die eine genauere Operationalisierung der theoretischen Konzepte ermöglichen und direkten Bezug auf die Hochschulwahl nehmen. Auch wäre es für ein umfassendes Verständnis erforderlich, Mikro- und Makroelemente stärker miteinander zu verbinden und Standortfaktoren wie das kulturelle Angebot, die Nähe zum Elternhaus und den Ruf der Hochschule in die Analyse miteinzubeziehen (Push- und Pullfaktoren). Zudem konnten in der vorliegenden Analyse die mit der Exzellenzinitiative und der Studienstrukturreform angestoßenen Prozesse noch nicht adäquat berücksichtigt werden. Es ist zu erwarten, dass sich diese Entwicklungen auch auf die sozialen Unterschiede im Hochschulbereich auswirken werden.

Wenngleich die empirischen Ergebnisse aufgrund ihres konditionalen Charakters und der beschriebenen Operationalisierungsschwierigkeiten vorsichtig zu interpretieren sind, haben sie doch bedeutsame

bildungspolitische Implikationen. Um die weiterhin bestehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten abzubauen, ist es nur ein erster Schritt, den traditionell bildungsfernen Gruppen über die beruflichen Bildungswege den Zugang zum Studium zu ermöglichen. Infolge der damit häufig einhergehenden eingeschränkten Qualifizierungsmöglichkeiten und der veränderten Zusammensetzung der Studienberechtigten ist es darüber hinaus erforderlich, die Zugangsbarrieren an den Universitäten abzubauen und den finanziellen Bedenken der traditionell bildungsfernen Gruppen zu begegnen. Der Ausbau der Fachhochschulgänge hat zwar dazu beigetragen, dass mittlerweile mehr Studienberechtigte ein Hochschulstudium aufnehmen, doch hatte dies nicht im erwarteten Maße eine nivellierende Wirkung auf die zwischen sozialen Gruppen divergierende Studierbereitschaft. Inwieweit sich diese Wirkung mit der im Zuge der Studienstrukturreform angestrebten höheren Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten einstellen wird, kann sich erst in den nächsten Jahren zeigen. Hierzu bedarf es von den Schulen weiterer Informationsanstrengungen und von den Hochschulen einer Verbreiterung und Lockerung des Zugangs zu den exklusiven universitären Studienrichtungen sowie durchgängig verbesserter Finanzierungsmöglichkeiten für Studierende. Die Bildungspolitik steht hierbei auch vor der Aufgabe, die spezifischen Probleme von Frauen beim Übergang ins Studium zu adressieren, da sich an diesen Problemen ein Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede festmacht.

## Tabellarischer Anhang

**Tabelle A1** Weitere Informationen zu Tabelle 3 (Standardfehler der nichtlinearen Dekomposition)

	1976	1978	1980	1983	1986	1990	1992	1994	1999	2002	2006
<b>Universität</b>											
Standardfehler der Erklärungskomponenten:											
– Art der Schule	0,004	0,003	0,002	0,003	0,003	0,003	0,006	0,004	0,005	0,005	0,009
– Schulabschlussnote	0,002	0,004	0,002	0,003	0,004	0,003	0,006	0,003	0,006	0,004	0,006
– Kostenüberlegungen	0,002	0,003	0,002	0,002	0,003	0,002	0,006	0,003	0,005	0,004	0,008
– Ertragsüberlegungen	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,003	0,001	0,001	0,002	0,002
– Geschlecht	0,001	0,001	0,001	0,001	0,000	0,001	0,002	0,001	0,000	0,000	0,001
<b>Fachhochschule</b>											
Standardfehler der Erklärungskomponenten:											
– Art der Schule	0,004	0,004	0,003	0,004	0,004	0,004	0,009	0,005	0,007	0,006	0,011
– Schulabschlussnote	0,003	0,004	0,002	0,003	0,003	0,004	0,007	0,003	0,006	0,004	0,008
– Kostenüberlegungen	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002	0,003	0,002	0,004	0,003	0,007
– Ertragsüberlegungen	0,000	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,003	0,001	0,002	0,002	0,001
– Geschlecht	0,000	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,003	0,001	0,001	0,001	0,002

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragung 1976–2006

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethke, M., 2006: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen Nr. 34. Göttingen.
- Becker, G.S., 1993: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, R. & A.E. Hecken, 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 60: 3–29.
- Becker, R. & W. Müller, 2011: Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. S. 55–75 in: A. Hadjar (Hrsg.), Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS.
- Becker, R., S. Haunberger & F. Schubert, 2010: Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 42: 292–310.
- Becker, R. & C. Schuchart, 2010: Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? S. 413–336 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg? 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Blinder, A.S., 1973: Wage discrimination: Reduced form and structural estimates. Journal of Human Resources 8: 436–455.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1982: Grund- und Strukturdaten. Bonn.
- Dahrendorf, R., 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Osnabrück: Nannen.
- Boudon, R., 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., 1982: Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breen, R., R. Luijckx, W. Müller & R. Pollak, 2010: Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. European Sociological Review 26: 31–48.
- Erikson, R. & J.O. Jonsson, 1996: Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Stockholm: Westview.
- Esser, H., 1999: Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fabian, G. & K. Briedis, 2009: Aufgestiegen und erfolgreich. HIS Forum Hochschule 2/2009. Hannover: HIS.
- Fairlie, R.W., 2005: An Extension of the Blinder-Oaxaca Decomposition Technique to Logit and Probit Models. Journal of Economic and Social Measurement 30: 305–316.
- Gutierrez, R.G., J.M. Linhart & J.S. Pitblado, 2003: From the Help Desk: Local Polynomial Regression and Stata Plugins. Stata Journal 3: 412–419.
- Hartmann, M., 2004: Eliten in Deutschland. Rekrutierungswege und Karrierepfade. Das Parlament – Aus Politik und Zeitgeschichte 10/2004.
- Heine, C., H. Spangenberg & M. Lörz, 2007: Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgänger und Schulabgängerinnen. HIS Forum Hochschule 12/2007. Hannover: HIS.
- Heine C. & H. Quast, 2011: Studienentscheidung im

- Kontext der Studienfinanzierung. HIS Forum Hochschule 5/2011. Hannover: HIS.
- Heine, C., H. Quast & M. Beuße, 2010: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. HIS Forum Hochschule 3/2010. Hannover: HIS.
- Helberger, C. & H. Palamidis, 1989: Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. S. 205–220 in: P.A. Döring (Hrsg.), Bildung in sozioökonomischer Sicht. Festschrift für Hasso von Recum zum 60. Geburtstag. Köln: Böhlau.
- Heublein, U. & A. Wolter, 2011: Studienabbruch in Deutschland – Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. Zeitschrift für Pädagogik 57: 214–236.
- Hillmert, S. & M. Jacob, 2003: Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University? *European Sociological Review* 19: 319–334.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 2011: Statistische Daten zu Bachelor und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. Statistiken zur Hochschulpolitik. Bonn.
- Iouch, M. & L.-A. Vallet, 2012: Do all roads lead to inequality? Trends in French upper secondary school analysed with four longitudinal surveys. *Oxford Review of Education* 37:167–194.
- Jonsson, J.O., D.B. Grusky, M. di Carlo, R. Pollak & M.C. Brinton, 2009: Microclass Mobility: Social Reproduction in Four Countries. *American Journal of Sociology* 114: 977–1036.
- Keller, S. & M. Zavalloni, 1964: Ambition and social class: A Respecification. *Social Forces* 43: 58–70.
- Klein, M., S. Schindler, R. Pollak & W. Müller, 2010: Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. S. 47–73 in: J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS.
- Klein, M., 2011: Trends in the Association between Educational Attainment and Class Destinations in Germany: Looking inside the Service Class. *Research in Social Stratification and Mobility* 29: 427–444.
- Kramer, J., G. Nagy, U. Trautwein, O. Lüdtke, K. Jonkmann, K. Maaz & R. Treptow, 2011: Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: 465–487.
- Lörz, M. & S. Schindler, 2011: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie* 40: 458–477.
- Lörz, M., S. Schindler & J. Walter, 2011: Gender Inequalities in Higher Education. Extent, Development and Mechanisms of Gender Differences in Enrolment and Field of Study Choice. *Irish Educational Studies* 30: 179–198.
- Lörz, M., 2012: Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturproduktion. S. 302–324 in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: VS.
- Lörz, M., H. Quast & A. Woisch, 2012: Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. HIS Forum Hochschule 5/2012. Hannover: HIS.
- Lucas, S.R., 2001: Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology* 106: 1642–1690.
- Lucas, S.R., 2009: Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment: A Formal Analysis. *Rationality and Society* 21: 459–511.
- Maaz, K., 2006: Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Maaz, K., P.-H. Chang & O. Köller, 2004: Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? S. 153–204 in: O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. Opladen: Leske + Budrich.
- Mayer, K.-U., W. Müller & R. Pollak, 2007: Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. S. 240–265 in: Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Hrsg.), Stratification in Higher Education. Stanford: Stanford University Press.
- Mayer, K.-U., 2008: Das Hochschulwesen. S. 599–645 in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.-U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt.
- Müller, W. & D. Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–42.
- Müller, W., R. Pollak, D. Reimer & S. Schindler, 2009: Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. S. 281–320 in: R. Becker & A. Hadjar (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie: Fragestellungen, Theorien und empirische Befunde. Wiesbaden: VS.
- Müller, W. & R. Pollak, 2004: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? S. 311–352 in: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg? Wiesbaden: VS.
- Neugebauer, M. & S. Schindler, 2012: Early Transitions and Tertiary Enrolment: The Cumulative Impact of Primary and Secondary Effects on Entering University in Germany. *Acta Sociologica* 55: 19–36.
- Oaxaca, R.L., 1973: Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. *International Economic Review* 14: 693–709.
- Reimer, D. & S. Schindler, 2010: Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. S. 251–283 in: B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS.
- Reimer, D. & R. Pollak, 2010: Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review* 26: 415–430.
- Roksa, J., 2008: Structuring Access to Higher Education: The Role of Differentiation and Privatization. *Research in Social Stratification and Mobility* 26: 57–75.
- Schimpl-Neimanns, B., 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636–669.

- Schindler, S. & D. Reimer, 2010: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 623–653.
- Schindler, S. & M. Lörz, 2012: Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education between 1976 and 2005. *European Sociological Review* 28: 647–660.
- Shavit, Y. & H.-P. Blossfeld, 1993: *Persistent Inequality – Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview.
- Shavit, Y., M. Yaish & E. Bar-Heim, 2007: The Persistence of Persistent Inequality. S. 39–60 in: S. Scherer (Hrsg.), *From Origin to Destination: Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Statistisches Bundesamt, 2011: Fachserie 11. Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt, 2011: Fachserie 11. Reihe 2. Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt, 2011: Fachserie 11. Reihe 4.1. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt, 2011: Fachserie 11. Reihe 4.3.1. Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2009. Wiesbaden.
- Teichler, U. & A. Wolter, 2004: Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule* 2/2004: 64–80.
- Teichler, U., 2005: Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a.M.: Campus.
- Trautwein, U. & M. Neumann, 2008: Das Gymnasium. S. 467–501 in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.-U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt.
- Trow, M., 1972: The Expansion and Transformation of Higher Education. *International Review of Education* 18: 61–84.
- Trow, M., 2007: Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access. S. 243–280 in: J.J.F. Forest & P.G. Altbach (Hrsg.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Vester, M., 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen, Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. S. 13–54 in: W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Konstanz: UVK.
- Willich, J., D. Buck, C. Heine & D. Sommer, 2011: Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. *HIS Forum Hochschule* 6/2011. Hannover: HIS.
- Windolf, P., 1990: *Die Expansion der Universitäten 1870–1985*. Stuttgart: Enke.
- Wissenschaftsrat, 2002: *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen*. Berlin.
- Wolter, A., 2011: Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. S. 9–15 in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule – Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*. Berlin: Böll-Stiftung.

## Autorenvorstellung

Markus Lörz, geb. 1976 in Karlsruhe. Studium der Sozialwissenschaften in Wuppertal und Mannheim. Von 2006 bis 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter am HIS-Institut für Hochschulforschung; seit 2009 Projektleiter ebendort. Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Ungleichheitsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung und Längsschnittdatenanalyse.

Wichtigste Publikationen: Räumliche Mobilität und soziale Selektivität (mit M. Krawietz), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63, 2011; Mechanisms of Social Inequality Development (mit S. Schindler), *European Sociological Review* 28, 2012; Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion, in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*, Wiesbaden 2012; zuletzt in dieser Zeitschrift: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit (mit S. Schindler), *ZfS* 40, 2011: 458–477.