

Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit

Wie lassen sich die begrenzten Erfolge der Bildungsreformen in Deutschland erklären?

Pia N. Blossfeld, Gwendolin J. Blossfeld & Hans-Peter Blossfeld

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit drei Ziele der Bildungsreformen erreicht wurden: (1) Der Ausbau des Bildungssystems zur Sicherung des wirtschaftlichen Wohlstands, (2) die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Teilen des Bildungssystems und (3) die Verringerung von herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten. Der Beitrag zeigt, dass die ersten beiden Ziele durchaus erreicht wurden und arbeitet heraus, warum die Erfolge der Bildungsreformen mit Blick auf die herkunftsspezifischen Ungleichheiten nur begrenzt waren.

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die deutsche Bildungslandschaft durch zahlreiche Reformanstrengungen deutlich verändert. Die Ziele dieser Reformen waren vielfältig, wobei drei zentral waren: (1) Die Erhöhung der Bildungsbeteiligung im sekundären und tertiären Bildungssystem, um Deutschlands Konkurrenzfähigkeit im internationalen Wettbewerb der modernen Industrie- und Dienstleistungsnationen zu erhöhen (z.B. Georg Picht: „Bildungsnotstand ist wirtschaftlicher Notstand“), (2) die Öffnung des Bildungssystems, um die Durchlässigkeit zwischen berufsorientierten und akademischen Bildungsgänge zu verbessern und die frühe Chancenfestlegung im dreiglied-



Dr. Pia Nicoletta Blossfeld

akademische Assistentin, Universität Leipzig,
Institut für Soziologie

Dr. Gwendolin Josephine Blossfeld

Postdoc, Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Fakultät Humanwissenschaften

**Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Emeritus of
Excellence**

Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

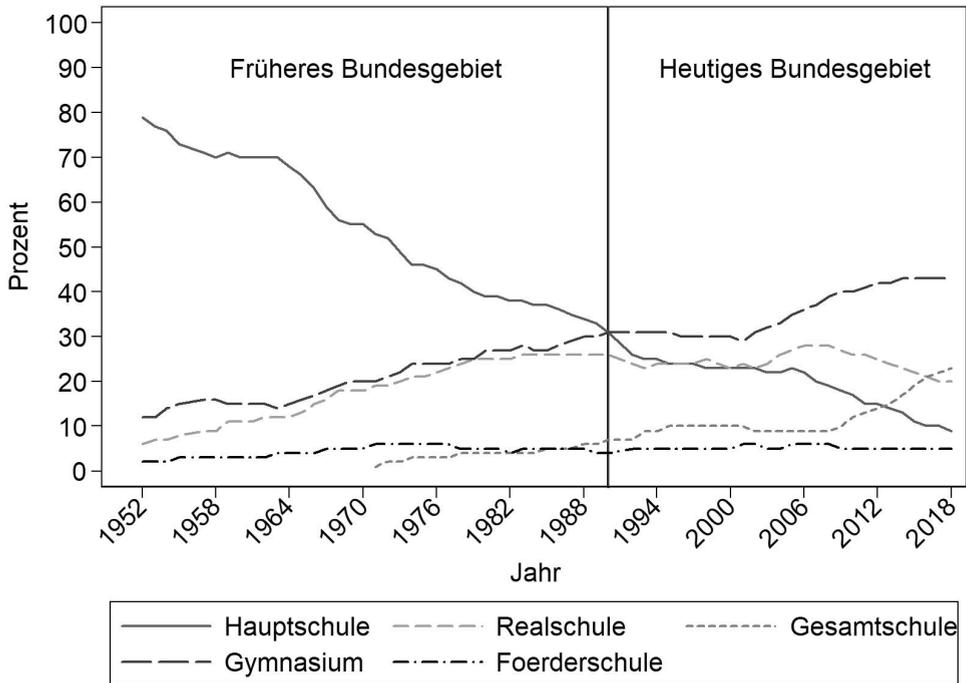
rigen Schulsystem zu reduzieren und (3) die Verringerung von sozialen, geschlechtsspezifischen und ethnischen Ungleichheiten im Bildungssystem (Ralf Dahrendorf: „Bildung ist Bürgerrecht“).

Auf der Grundlage neuer empirischer Ergebnisse aus der längsschnittlichen Bildungsforschung beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, inwieweit diese drei Reformziele erreicht worden sind. Er ist wie folgt gegliedert: Wir beginnen mit einer Beschreibung der wichtigsten Veränderungen im Bildungssystem, dann gehen wir auf Erklärungen und empirische Ergebnisse der modernen Bildungsforschung ein und arbeiten heraus, warum die herkunftsspezifischen Ungleichheiten im Reformprozess so stabil sind. Schließlich fassen wir die Ergebnisse des Aufsatzes zusammen und formulieren bildungs- und sozialpolitische Konsequenzen.

2. Bildungsexpansion und Bildungsreformen in den letzten Jahrzehnten

Bereits seit den 1960er Jahren hat sich die Bildungsbeteiligung in den weiterführenden Sekundarschulen in Deutschland durch den Ausbau von Realschulen und Gymnasien sowie die Einführung von Gesamtschulen deutlich erhöht. Abbildung 1 zeigt, dass bei den 13-Jährigen der Anteil der Schüler auf den Gymnasien von 12 Prozent (1952) auf 49 Prozent (2018) beeindruckend angestiegen ist. Damit geht heute etwa die Hälfte eines Geburtsjahrgangs auf den akademisch orientierten Schulzweig. Der Anteil der Schüler an Mittel- und Realschulen hat von sechs Prozent (1952) bis zur Mitte der 1980er Jahre auf 26 Prozent (1983) stark zugenommen, um danach weitgehend auf diesem Niveau zu stagnieren. Nach der Einführung der Gesamtschule zu Beginn der 1970er Jahre hat sich die Beteiligung der 13-Jährigen an Gesamtschulen zunächst rasch erhöht, ist aber bis zum Ende der 2000er Jahre über einen Anteil von etwa 10 Prozent nicht hinausgekommen (Abbildung 1). Mit der Expansion von Schulen mit mehreren Bildungsgängen ab 2010 kann man allerdings wieder eine signifikante Zunahme des Anteils der Schüler an Gesamtschulen auf 23 Prozent (2018) verzeichnen. Im dargestellten Beobachtungszeitraum (siehe Abbildung 1) hat sich der Anteil der 13-jährigen Volks-/ Hauptschüler von 79 Prozent (1952) auf neun Prozent im Jahre 2018 drastisch verringert. Die Hauptschule hat sich damit von einer Schule für die breite Bevölkerung zu einer Art Restschule entwickelt. Der Anteil der Förderschüler bei den 13-Jährigen im deutschen Bildungssystem ist schließlich von 1952 bis 2018 weitgehend konstant bei etwa fünf Prozent geblieben.

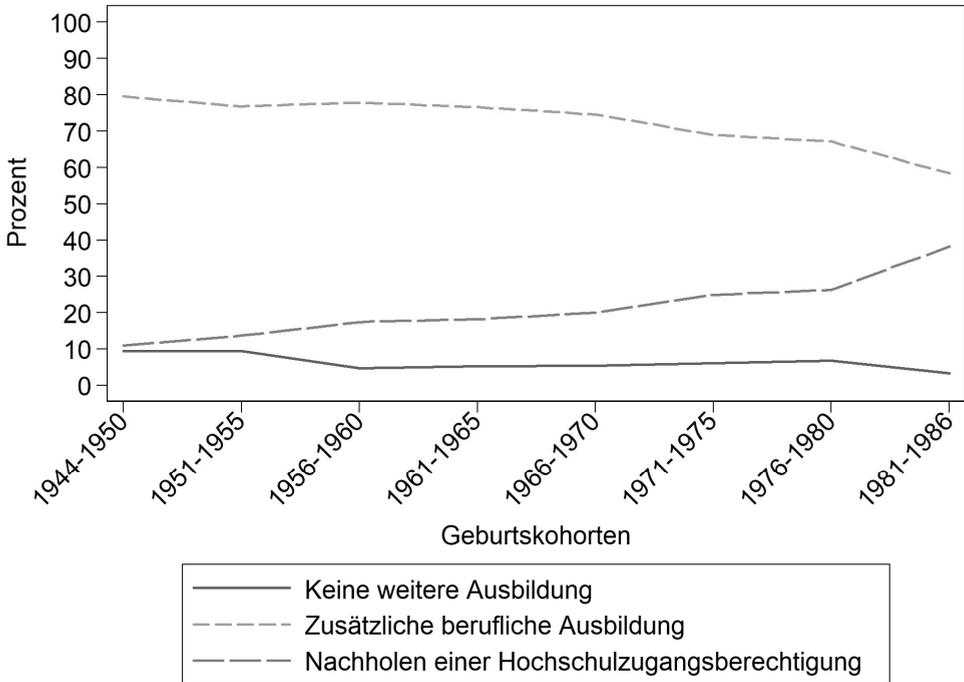
Abbildung 1: Schulbesuch der 13-Jährigen in Deutschland (1952-2018)



Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der Zahlen aus der Fachserie/11/1 (Wiesbaden) des Statistischen Bundesamtes.

Im Zuge der Bildungsreformen ist die ursprüngliche Dreigliedrigkeit des deutschen Bildungssystems ((1) Volks- bzw. Hauptschulen, (2) Mittel- bzw. Realschulen sowie (3) Gymnasien) nur in einzelnen Bundesländern erhalten geblieben. Anfang der 1970er Jahre wurden zunächst beruflich orientierte Schulzweige, zum Beispiel durch die Einführung der Fachoberschulen und Berufsoberschulen, aufgewertet. Nach der deutschen Wiedervereinigung kam es dann in den meisten Bundesländern zu vielfältigen Verschiebungen hin zu einer zweigliedrigen Schulstruktur. Dabei sind die Gymnasien als eigenständige Schulform überall erhalten geblieben und die Unterschiede zwischen den Haupt- und Mittelschulen sind unbedeutender geworden, sodass man heute von einem beruflich orientierten Bildungszweig (Schulen mit mehreren Bildungsgängen) und einem akademisch orientierten Bildungszweig (Gymnasium) sprechen kann. Neuere Längsschnittstudien zeigen, dass der Wechsel zwischen dem beruflich orientierten und dem akademischen Schulzweig vor dem Erreichen des ersten Bildungsabschlusses auf einem sehr niedrigen Niveau weitgehend konstant geblieben ist (Blossfeld, P. N., 2018a: 115): Ein Wechsel von der Haupt- bzw. Mittelschule auf das Gymnasium ist relativ selten, während der Abstieg vom Gymnasium zu diesen zwei Schulformen häufiger stattfindet, aber insgesamt ein niedriges Niveau hat.

Abbildung 2: Nachholen der Hochschulzugangsberechtigung nach dem Hauptschulabschluss oder der Mittleren Reife nach Geburtskohorten (1944-1950 bis 1981-1986)



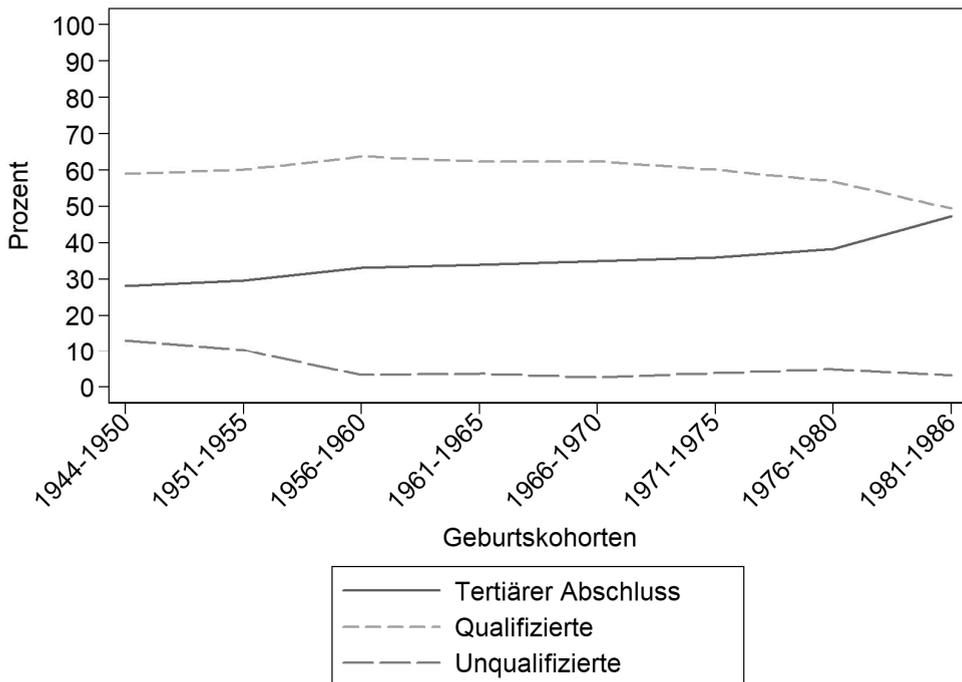
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS SC6; doi:10.5157/NEPS:SC6:10.0.1).

Dagegen hat sich die Chance, nach einem Haupt- und Realschulabschluss doch noch eine Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem nachzuholen, über die Geburtsjahrgänge deutlich verbessert (siehe Abbildung 2). So ist der Anteil derjenigen Absolventen mit Haupt- oder Realschulabschluss, die danach noch eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, von 11 Prozent (Geburtskohorte 1944-1950) auf 38 Prozent (Geburtskohorte 1981-1986) gestiegen. Mit anderen Worten, der Anteil der Schüler, welche eine Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg nachholen, hat sich im Verlauf von 45 Jahren fast vervierfacht. Die charakteristischen frühen Bildungsentscheidungen im deutschen Bildungssystem sind deswegen heute weniger folgenreich für den späteren Bildungserfolg geworden wie es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch der Fall war (Blossfeld, P. N., 2018b; Schindler, 2015).

Insgesamt hat sich also die Beteiligung an weiterführender und höherer Bildung durch zwei zentrale Mechanismen deutlich verschoben: (1) Durch den kontinuierlich wachsenden Anteil der Schüler, die nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln (siehe Abbildung 1) und (2) durch die stetige Zunahme des Anteils derjenigen, die die Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erwerben (siehe Ab-

bildung 2). Interessant ist, dass es auch eine Gegenbewegung gegeben hat: Der Anteil derjenigen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, sich dann aber gegen ein Studium und für eine berufliche Ausbildung entscheiden, ist in den letzten Jahren spürbar gestiegen (Blossfeld, P. N., 2018a). Das heißt, dass die beruflich Ausgebildeten heute in der Regel höhere schulische Bildungsabschlüsse haben als frühere Generationen, wodurch sie auf den raschen berufsstrukturellen Wandel besser vorbereitet sind.

Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss nach Geburtskohorten (1944-50 bis 1981-1986)



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS SC6; doi:10.5157/NEPS:SC6:10.0.1) (in Anlehnung an Blossfeld, P.N., 2018a: 182).

Im tertiären Bildungssystem hat es über die Geburtskohorten hinweg nicht nur eine starke Expansion der Beteiligung geben, sondern es hat sich gleichzeitig auch durch die Einführung der Fachhoch-/Hochschulen und dualer Studiengänge eine Schwerpunktverlagerung von der traditionellen wissenschaftlichen Universitätsausbildung hin zu einer mehr berufspraktischen Hochschulbildung vollzogen. Der Anteil der deutschen Absolventen mit einem tertiären Bildungsabschluss ist von 28 Prozent (Geburtskohorte 1944-1950) auf einen Anteil von fast 50 Prozent (Geburtskohorte 1981-1986) angestiegen. Damit hat heute fast jeder zweite Absolvent des deutschen Bildungssystems einen Hochschul- oder Universitätsabschluss.

Im dualen und schulischen Ausbildungssystem kam es zunächst bei den älteren Geburtskohorten zu einer größeren Expansion der beruflichen Bildungsbeteiligung, die bei der Geburtskohorte 1956-1960 mit 64 Prozent ihren Höhepunkt erreichte (siehe Abbildung 3). Danach ging der Anteil der deutschen Absolventen, die einen beruflichen Abschluss als höchstes Bildungsniveau verzeichnen, auf 49 Prozent in Geburtskohorte 1981-1986 zurück. Als größter Erfolg der Bildungsexpansion ist sicherlich der starke Rückgang der Absolventen ohne schulischen und/oder beruflichen Abschluss zu bezeichnen (Blossfeld, P. N., 2018a). So ist der Anteil der unqualifizierten, deutschen Schulabgänger von 13 Prozent in der Geburtskohorte 1944-1950 auf etwa drei Prozent in der Geburtskohorte 1981-1986 gefallen (siehe Abbildung 3).

Schließlich sind seit der Jahrtausendwende die vorschulischen Bildungsangebote in allen deutschen Bundesländern stark erhöht worden. Während die Beteiligung im Kindergarten in den meisten Bundesländern seit langem bei weit über 90 Prozent liegt, ist das Betreuungs- und Bildungsangebot für unter 3-Jährige in den letzten 20 Jahren massiv ausgebaut worden. Seit August 2013 haben die Eltern in Deutschland einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-jährige Kinder. Die Beteiligung der 2-Jährigen in Kindertageseinrichtungen hat sich im Zeitraum zwischen 2006 und 2017 von 26,5 Prozent auf 61,9 Prozent mehr als verdoppelt. Der Anteil der 1-Jährigen in Kindertageseinrichtungen hat sich im selben Zeitraum von 11,6 Prozent auf 36,6 Prozent verdreifacht (siehe Bildungsbericht der Bundesregierung 2018). Damit haben sich die Institutionen des Bildungssystems auch im frühen Lebensalter etabliert.

Im Vergleich zu diesen institutionellen Veränderungen im frühkindlichen Bereich, hat sich strukturell beim formellen und informellen Lernen für Erwachsene (lebenslanges Lernen) in Deutschland bislang nur wenig geändert (Blossfeld, Kilpi-Jakonen, Vono de Vilhena, & Buchholz, 2014). In der Weiterbildungsbeteiligung im Lebenslauf hängt Deutschland, im Vergleich zu anderen Ländern (z.B. Skandinavien), deutlich zurück.

Zusammenfassend kann man sagen, dass zwei Ziele der Bildungsreformen klar erreicht worden sind: (1) Das Ziel der Erhöhung des Bildungsniveaus der Absolventen im berufsstrukturellen Wandel. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass der Wert dieser höheren Bildungsabschlüsse im Arbeitsmarkt über die Geburtskohorten hinweg sogar gestiegen ist (Becker, 2006; Becker & Blossfeld, 2017). Die These, dass Bildung ein sogenanntes „positionales Gut“ wäre, dass bei wachsender Konkurrenz an Wert im Beschäftigungssystem verliert, hat sich jedenfalls für Deutschland nicht bestätigt. Auch die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten der Bundesagentur für Arbeit sind für die Höher- und Hochqualifizierten deutlich niedriger als für die weniger Qualifizierten und Ungelernten. (2) Das Ziel der Öffnung des Bildungssystems und der Korrekturmöglichkeit von frühen Bildungsentscheidungen. Insbesondere ist die Chance, nach einem Haupt- und Realschulabschluss doch noch eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, stark gestiegen. Deswegen sind die charakteristischen frühen Bildungsentscheidungen im deutschen Bildungssystem heute weit weniger einschneidend für den späteren Bildungserfolg geworden.

An dieser Stelle möchten wir darauf hinweisen, dass sich im Prozess dieser Höherqualifizierung der Geburtskohorten natürlich auch die Verteilung der Ressourcen der Elterngenerationen verändern. Insbesondere kommt es zu einer Verschiebung der Verteilung der Herkunftsgruppen im Generationenverlauf: Die Herkunftsfamilien mit besseren Ressourcen (akademischer Bildung, hohem Einkommen und Prestige) nehmen zu, während die Herkunftsfamilien mit geringen Ressourcen (niedrigem Einkommen, ohne allgemeinbildenden und/oder beruflichen Bildungsabschluss sowie niedrigem Sozialprestige) abnehmen (Blossfeld, P. N., 2018a, 2020). Dies hat Folgen für die Bildungsnachfrage und die Bildungsniveaus der jeweils folgenden Generationen von Kindern, aber ist getrennt davon zu sehen, wie sich die Chancen dieser Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien über die Generationen verändern.

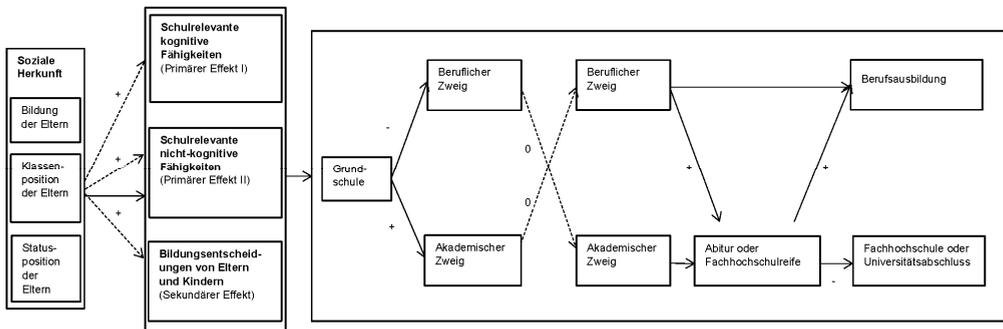
3. Begrenzte Veränderung der Bildungsungleichheit: Befunde und Erklärungen

Im Zuge der Bildungsexpansion und der Bildungsreformen haben sich die herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten als erstaunlich robust erwiesen. Einige empirische Arbeiten kommen zu dem Ergebnis, dass sich keinerlei substantielle Veränderungen in den Bildungschancen über die Geburtskohorten vollzogen haben (z.B. Blossfeld, P.N., 2018b; Blossfeld, Blossfeld, & Blossfeld, 2015, 2016; Shavit & Blossfeld, 1993), während andere Studien zeigen, dass sich die Bildungsungleichheit langfristig etwas reduziert hat (z.B. Becker & Mayer, 2019; Pollak & Müller, 2020). Die leicht variierenden Ergebnisse scheinen häufig mit verschiedenen Datengrundlagen, unterschiedlichen Stichprobengrößen, Differenzen in den Kohortenabgrenzungen sowie der Messung der sozialen Herkunft und des Bildungserfolgs zu tun zu haben. Je nach Position können die empirischen Ergebnisse als ein Glas, das halb leer oder halb voll ist, bewertet werden. Insgesamt jedoch ist es erstaunlich, dass sich bei den massiven Strukturveränderungen im deutschen Bildungssystem so wenig bei den herkunftsspezifischen Bildungschancen getan hat. Auch die PISA-Ergebnisse in Deutschland weisen immer wieder auf einen starken Einfluss der sozialen Herkunft im Bildungssystem bei den 15-Jährigen hin. Überspitzt kann man sagen, dass in Bezug auf die soziale Herkunft, Deutschland noch immer fast so weit von einer Meritokratie entfernt ist wie zu Beginn der 1960er Jahre. Wie lässt sich das Paradox erklären, dass die Politik die Chancengleichheit fördern will, Bildungsreformen durchführt, aber weiterhin herkunftsspezifische Ungleichheiten eine so dominante Rolle spielen?

Diese Persistenz der Herkunftschancen ist umso interessanter, als sich die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten im selben Zeitraum geradezu umgedreht haben: Gehörten in den 1960er Jahren die Mädchen und Frauen noch zu den benachteiligten Gruppen im Bildungssystem, so haben sie inzwischen die Männer in der höheren Bildung (Abitur und Universitätsabschluss) überholt (Blossfeld, G. J., 2020; Blossfeld, Buchholz, Skopek, & Triventi, 2015; Hadjar, 2011; Helbig, 2012; Helbig & Schneider, 2014). Nach dem Bildungsbericht (2010) waren zum Beispiel bei der Studienberechtigtenquote im Jahr 1995 Männer und Frauen in etwa gleich auf. Danach hat sich der

Unterschied immer mehr zu Gunsten der Frauen vergrößert. Männer haben dabei eher ein Übergewicht bei der Fachhochschulreife, während Frauen einen zunehmend stärkeren Überhang beim Abitur haben. Nach den Mikrozensus-Ergebnissen 2017 des Statistischen Bundesamtes zeigt sich darüber hinaus, dass bei den 30- bis 34-Jährigen 30 Prozent der Frauen und nur 27 Prozent der Männer einen Hochschulabschluss hatten. Im Vergleich dazu hatten unter den 60- bis 64-Jährigen nur 15 Prozent der Frauen und 22 Prozent der Männer einen Hochschulabschluss erworben. Damit haben die Frauen die Männer in der Bildung überholt und die Männer sind heute, insbesondere bei den Unqualifizierten, zur Problemgruppe geworden.

Abbildung 4: Der Einfluss der drei Herkunftsressourcen über primäre und sekundäre Effekte auf die Bildungskarriere



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Blossfeld et al. (2015) und Blossfeld (2018a).

Aus Platzgründen konzentrieren wir uns im Folgenden nur auf die herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten.¹

Die soziologische Bildungsforschung erklärt die begrenzte Veränderung dieser herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten durch sogenannte primäre und sekundäre Effekte (siehe Abbildung 4; Girard & Bastide, 1963; Boudon, 1974). Primäre Effekte beschreiben den Einfluss von der sozialen Herkunft auf die Kompetenz- und Leistungsentwicklung von Kindern. Von Anfang an ist die Herkunftsfamilie in der Regel der wichtigste Ort, an dem sich primäre Sozialisationsprozesse vollziehen und in dem die Grundlagen der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder gelegt werden (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz, & Baumert, 2016). Die Ungleichheitslagen der Familien beeinflussen die Gestaltung der häuslichen Lernumwelten (Lehrl, 2020): Unterschiedlich gebildete Eltern interagieren in verschiedener Weise mit ihren Kleinkindern, lesen unterschiedlich häufig vor, entscheiden, welches und wie viel Lernmaterial sie ihren Kindern zur Verfügung stellen, wie häufig und auf welche Art und Weise sie mit ihrem Kind sprechen und wie sie die Aktivitäten ihrer Kinder gestalten. Empirische Längsschnittstudien zeigen, dass diese Differenzen in der häuslichen Lernumwelt für die frühkindliche Entwicklung hoch bedeutsam sind (Lehrl, 2020). Die frühen Lernerfahrungen der Kinder beeinflussen also ihr späteres Lernverhalten: Kleine Kompetenzunterschiede in der frühen Kindheit tendieren ins-

besondere dazu sich weiter zu vergrößern – und wenn bestimmte Kompetenzniveaus in einem kritischen Lebensalter nicht erreicht werden, ist es für diese Kinder schwierig, diese Defizite später auszugleichen. Die Familien spielen deswegen, unter normalen Umständen, eine wichtige und positive Rolle für den langfristigen Bildungsverlauf ihrer Kinder.

Die Unterschiede in den primären Effekten der Familien stellen also ein großes Hindernis für das politische Ziel der Chancengleichheit im Bildungssystem dar, weil sich die verschiedenen Erfahrungen in den Elternhäusern schwer in der Schule reduzieren lassen (Lehrl, 2020). Zur Reduktion von herkunftsspezifischen Ungleichheiten in Deutschland hat man in den letzten Jahren große Hoffnungen in den quantitativen Ausbau der frühkindlichen Bildungsinstitutionen gesetzt. Jüngste international vergleichende Studien zeigen aber, dass sich Ungleichheiten in den kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen durch den Besuch von Kindertagesstätten in Deutschland zwar etwas reduzieren, aber nicht wirklich ausgleichen lassen (Blossfeld, Kulic, Skopek, & Triventi, 2017; Kulic, Skopek, Triventi, & Blossfeld, 2019). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse des eduLIFE Projekts, dass privilegierte Eltern die Tendenz haben, sehr bewusst ihre Kinder in qualitativ hochwertige Kindertagesstätten zu schicken. Damit geht die höhere Qualität der Bildungsprozesse in den privilegierten Familien in der Regel Hand in Hand mit einer höheren Qualität der frühkindlichen Bildungsinstitutionen. Insbesondere in Deutschland ist die Qualität der Kindertagesstätten noch immer ein großes Problem (Kuger & Kluczniok, 2009). Die Bildungs- und Betreuungsprozesse in den Kindertagesstätten erhöhen deswegen die intraindividuellen Erfolge, aber haben nur einen geringen Einfluss auf die interindividuellen Differenzen. Entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder auch heute noch mit großen kognitiven Unterschieden in die Grundschule eintreten (Anders, Grosse, Roßbach, Ebert, & Weinert, 2013). Diese kognitiven Differenzen der Kinder entwickeln sich in der Schule ebenfalls nach dem Matthäus-Prinzip: Wer in einem frühen Schulalter bereits ein höheres Kompetenzniveau erreicht hat, der wird auch in späteren Bildungsphasen die jeweils besseren Chancen haben, diese Vorsprünge noch weiter auszubauen. Dabei unterstützen die Familien mit und neben den zunehmend stärker werdenden Bildungsinstitutionen (der weiterführenden Schule, den Einrichtungen der Berufsausbildung und des tertiären Bildungsbereichs) die kognitive Entwicklung des Einzelnen, seine soziale und kulturelle Integration in die Gesellschaft und die Entfaltung seines vorhandenen Entwicklungspotentials im Lebensverlauf.

Die Ungleichheiten im Bildungssystem werden darüber hinaus durch sogenannte sekundäre Effekte der sozialen Herkunft vergrößert. Das bedeutet, dass Familien und Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft bei gleichen schulischen Leistungen der Kinder, verschiedene Bildungsentscheidungen treffen. Sie bewerten die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Bildungsoptionen subjektiv unterschiedlich (Breen & Goldthorpe, 1997; Stocké, 2007; Erickson & Jonsson, 1996). Diese Bildungsentscheidungen sind von den kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen der Eltern abhängig. Die wichtigste kulturelle Ressource ist das Bildungsniveau der Eltern. So können

Eltern, mit höheren Bildungsabschlüssen, auf eigene Erfahrungen im deutschen Bildungssystem zurückgreifen (Bukodi & Goldthorpe, 2013). Eltern, die über einen akademischen Bildungsabschluss verfügen, sind mit dem deutschen Schul- und Hochschulsystem in der Regel vertrauter und können ihre Kinder besser durch das Bildungssystem lotsen. Sie wissen, dass man nicht nur mit schulischen Höchstleistungen eine Hochschulreife oder ein Hochschulstudium erfolgreich absolvieren kann (Müller & Pollak, 2010: 308). Am Ende der Grundschule bzw. später nach dem Hauptschulabschluss oder der Mittleren Reife (siehe Abbildung 4), entscheiden sich Kinder aus Familien mit niedriger und mittlerer sozialer Herkunft deshalb typischerweise eher für einen beruflich orientierten Bildungsweg (Blossfeld, P. N., 2018a). Darüber hinaus können hoch qualifizierte Eltern ihren Kindern besser bei den anstehenden Hausaufgaben und den Prüfungsvorbereitungen auf dem Gymnasium helfen (Bukodi & Goldthorpe, 2013).

Die ökonomische Situation der Familie ist insbesondere für das Statusermotiv bedeutsam (Breen & Goldthorpe 1997). So werden Eltern, die eine qualifizierte Tätigkeit ausüben, alles dafür tun, dass ihre Kinder mindestens dasselbe Bildungsniveau und denselben beruflichen Status erreichen, wie sie selbst. Nach der Verlustaversionsthese der Sozialpsychologen Amos Tversky und Daniel Kahnemann (1979) („losses loom larger than gains“) kann man davon ausgehen, dass Bildungs- und berufliche Abstiege von den Familien als besonders schmerzvoll erlebt werden. Dies bedeutet, dass Eltern in akademischen Positionen alles dafür tun werden, dass ihre Kinder mindestens ebenfalls eine solche Position erreichen. Der Nutzen ein und desselben Bildungsabschlusses wird also von Eltern, je nach ihrer sozio-ökonomischen Ausgangsposition, unterschiedlich bewertet: Was für die einen Familien noch ein Bildungsaufstieg ist (zum Beispiel ein beruflicher Ausbildungsabschluss für ein Kind aus einer ungelernten Arbeiterfamilie), ist für andere Familien ein Abstieg (z. B. Akademikerfamilien).

Schließlich beeinflussen auch die sozialen Netzwerke der Eltern die Entscheidung für oder gegen einen Bildungsabschluss. Kinder von Eltern mit einem hohen sozialen Status haben in der Regel häufiger Kontakt mit Freunden und Bekannten, die ebenfalls eine akademische Ausbildung wertschätzen und ein besseres Wissen über die höheren Bildungswege haben (Protsch & Solga, 2016; Sewell, Haller, & Ohlendorf, 1970). Aufgrund dieses Umfelds, wird der Wunsch der privilegierten Eltern und deren Kinder nach einem akademischen Bildungsabschluss noch einmal verstärkt (Gambetta, 1996).

Die empirischen Ergebnisse der neueren Bildungsforschung zeigen also, dass sich im Zuge der Expansion höherer Bildung die herkunftsspezifischen Bildungschancen der jüngeren Geburtskohorten nur begrenzt verändert haben (Blossfeld, P. N., 2018a). Auf den jeweils höheren Bildungsstufen werden zwar immer mehr Plätze angeboten, jedoch gelingt es bildungsnahen Schichten effektiver, von diesem Ausbau des Bildungssystems zu profitieren. Kinder aus unteren sozialen Schichten können zwar ebenfalls vom Ausbau der höheren Bildung in dem Sinne profitieren, dass sie größere Anteile an höheren Bildungsabschlüssen erwerben, aber ihre relativen her-

kunftsspezifischen Bildungsungleichheiten haben sich in diesem Prozess nur wenig verändert. Dieses Ergebnis ist auch für den Ausbau des zweiten Bildungsweges typisch (Blossfeld, P. N., 2018a). Durch die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems hat das Nachholen einer Hochschulzugangsberechtigung zwar stark zugenommen, jedoch sind es vor allem Kinder aus privilegierteren Familien die von dieser Öffnung des Bildungssystems profitieren.

4. Diskussion

In Bezug auf die Erfolgchancen, herkunftsspezifische Ungleichheiten durch Bildungsreformen abzubauen, ist insbesondere die Tatsache bedeutsam, dass sich Familien nicht nur passiv gegenüber Bildungsreformen verhalten, sondern dass sie strategisch agieren und dabei ihre eigenen Ziele verfolgen (Blossfeld et al., 2017; Blossfeld, P. N., 2018b). Das heißt, wenn Bildungsreformen durchgeführt werden, die den Interessen privilegierter Eltern zuwiderlaufen, werden diese mit großer Wahrscheinlichkeit mit ihren Bildungsentscheidungen so reagieren, dass die Bildungschancen ihrer Kinder aufrechterhalten bleiben (Blossfeld, Buchholz, Skopek, & Triventi, 2016). Zum Beispiel ist es in Bremen nach der flächendeckenden Einführung der Gesamtschule zur Gründung privater Gymnasien (z. B. Ökumenisches Gymnasium zu Bremen) gekommen. In Hamburg haben Eltern per Volksentscheid verhindert, dass die 5. und 6. Klassen aus dem Gymnasium und anderen weiterführenden Schulen in die „Primarschule“ eingegliedert werden. Außerdem schicken immer mehr Eltern ihre Kinder auf private Bildungseinrichtungen oder an Schulen und Universitäten im Ausland, wenn sie mit der Qualität der staatlichen Schulen und Hochschulen nicht zufrieden sind.

Die Familien wollen in der Regel das Beste für ihre Kinder. Bildungsgleichheit ist ein wünschenswertes politisches Ziel. Aber wir können die vielfältigen Wege, in denen Familien ihren Kindern im Bildungsverlauf Vorteile verschaffen, nicht wirklich unterbinden. Oder sollten wir etwa die Anstrengungen der Familien, ihre Kinder zu fördern, durch rigorose politische Eingriffe erschweren? Natürlich nicht!

Daraus folgt, dass man das Bildungssystem durch effizientere Reformmaßnahmen sicherlich weiter verbessern kann. So kann man zum Beispiel die Qualität der frühkindlichen Bildungsinstitutionen weiter erhöhen, die individuelle Förderung benachteiligter Schüler im Schulsystem weiter ausbauen oder versuchen durch Ganztagschulen eine Verbesserung der Bildungsprozesse für weniger privilegierte Kinder zu erzielen. Man darf aber den Effekt solcher Maßnahmen auf die herkunftsspezifischen Ungleichheiten auch nicht überschätzen.

Doch selbst wenn die herkunftsbedingten Bildungschancen über die Generationen relativ starr bleiben, profitieren benachteiligte Herkunftsgruppen von der Bildungsexpansion in dem Sinne, als sie von den zusätzlich geschaffenen Plätzen in den höheren Schulen und tertiären Bildungseinrichtungen über die Kohorten hinweg auch ihren (relativ konstanten) Anteil erhalten. Die absoluten Chancen einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen, steigen deswegen auch für diese benachteiligten Gruppen gegenüber ihren Eltern. Damit kommt es über die Großeltern-, Eltern- und Kinder-

generationen zu einer systematischen Abnahme benachteiligter Herkunftsgruppen (siehe Blossfeld, P. N., 2020) mit niedrigeren Bildungschancen. Solange diese Bildungsaufsteiger ihre gegenüber ihren Eltern verbesserten Bildungsabschlüssen im Arbeitsmarkt in attraktivere Berufspositionen umsetzen können, wie das in der Vergangenheit in Deutschland der Fall war (siehe dazu Becker & Blossfeld, 2017), ergeben sich aus der Bildungsexpansion also durchaus indirekte positive Effekte zur Förderung der sozialen Chancengleichheit.

Anmerkung

- 1 Die geringeren Bildungschancen von Migrantenkindern lassen sich beispielsweise ebenfalls vor allem durch die geringen Herkunftsressourcen (wie die Bildung und soziale Klasse der Eltern) erklären. Daneben spielen bei Migrantenkindern auch Defizite in der deutschen Sprache (die zu den sog. „primären Effekten“ zählen) eine große Rolle. „Sekundären Effekte“ der sozialen Herkunft sind bei Migrantenkindern dagegen von geringer Bedeutung, da deren Familien generell starke Aufstiegsaspirationen haben (Relikowski, Yilmaz, & Blossfeld, 2012).

Literatur

- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, G., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and Primary School Influences on the Development of Children's Early Numeracy Skills Between the Ages of 3 and 7 Years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 195-211. doi: 10.1080/09243453.2012.749794
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: A. Hadjar & R. Becker (Hrsgs.), *Die Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-90325-5_2
- Becker, R., & Blossfeld, H.-P. (2017). Berufseinstieg und Mobilitätsprozesse im Modernisierungsprozess und im Auf und Ab der Arbeitsmarktlage. Eine A-P-K-Analyse der Karrieren von Männern in Westdeutschland. In: S. Lessenich (Hg.), *Geschlossene Gesellschaften*. Verhandlung des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016, Bd. 38.
- Becker, R., & Mayer, K. U. (2019). Societal Change and Educational Trajectories of Women and Men Born Between 1919 and 1986 in (West) Germany. *European Sociological Review*, 35(2), 147-168.
- Blossfeld, G. J. (2020). Education, Work and Family Events in Women's Lives. Long-Term Developments and Recent Trends in East and West Germany. Leverkusen: Budrich Academic.
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., & Buchholz, S. (Hrsgs.). (2014). *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective*. eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 1. Cheltenham (UK) & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J., & Triventi, M. (Hrsgs.). (2015). *Gender, Education and Employment. An International Comparison of School-to-Work Transitions*. eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 2. Cheltenham (UK) & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J., & Triventi, M. (Hrsgs.). (2016). *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*. eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 3. Cheltenham, UK & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P., Kulic, N., Skopek, J. & Triventi, M. (Hrsgs.). (2017). *Childcare, Early Education and Social Inequality. An International Perspective*. eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 4. Cheltenham, UK & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.

- Blossfeld, P. N. (2018a). *Changes in Inequality of Educational Opportunity. The Long-Term Development in Germany*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-22522-3
- Blossfeld, P. N. (2018b). Social Background and Between-Track Mobility in the General Education System in West Germany and East Germany after German Unification. *Zeitschrift für Soziologie* 47: 255-269. doi: 10.1515/zfsoz-2018-0117
- Blossfeld, P. N. (2020). The Role of the Changing Social Background Composition for Changes in Inequality of Educational Opportunity: An Analysis of the Process of Educational Expansion in Germany 1950–2010. *Advances in Life Course Research*, 44, 100338. doi: 10.1016/j.alcr.2020.100338
- Blossfeld P. N., Blossfeld G. J., & Blossfeld H.-P. (2015). Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long Term Changes for East and West Germany. *European Sociological Review* 31: 144-160.
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2016). Changes in Educational Inequality in Cross-National Perspective. In M. J. Shanahan, J. T. Mortimer & M. Kirkpatrick Johnson (Hrsg.), *Handbook of the Life Course* (S. 223–247). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-20880-0_10
- Boudon, R. (1974). *Educational Opportunity, and Social Inquiry. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305. doi: 10.1177/104346397009003002
- Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing ‘Social Origins’: The Effects of Parents’ Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. *European Sociological Review*, 29, 1024-1039. doi: 10.1093/esr/jcs079
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining Class Inequality in Education. The Swedish Case. In: R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Oxford: Westview Press.
- Gambetta, D. (1996). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Boulder: Westview Press.
- Girard, A., & Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population (French Edition)*, 18 (3), 435-472. doi: 10.2307/1526719
- Hadjar, A. (Hg.) (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-531-92779-4
- Helbig, M. (2012). *Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland*. Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Helbig, M., & Schneider, T. (2014). *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-06282-8
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(3), 129-143. doi: 10.1026/0049-8637/a000152
- Kuger S., & Kluczniok K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten — Konzept, Umsetzung und Befunde. In: H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsgs.) *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., Blossfeld, H.-P. (2019). Social Background and Children’s Cognitive Skills. The Role of Early Childhood Education and Care in a Cross-National Perspective. *Annual Review of Sociology*, 45, 557-579. doi: 10.1146/annurev-soc-073018-022401
- Lehl, S. (2020). Frühe Bildung in der Familie. Beziehungsweise, Österreichisches Institut für Familienforschung.

- Müller, W., & Pollak, R. (2010). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsgs.), *Bildung als Privileg* (S. 305-344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92484-7_11
- Pollak, R., & Müller, W. (2020). Education as an Equalizing Force. How Declining Educational Inequality and Educational Expansion Have Contributed to More Social Fluidity in Germany. In: R. Breen, & W. Müller (Hrsgs.), *Education and intergenerational social mobility in Europe and the United States* (S. 122-149). Palo Alto: Stanford University Press
- Protsch, P. & Solga, H. (2016). The Social Stratification of the German VET System. *Journal of Education and Work*, 29 (6), 637-661.
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & H.-P. Blossfeld (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen, Informationsdefiziten und antizipierter Diskriminierung. In: R. Becker & H. Solga (Hrsgs.) *Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 52, 111-136. doi: 10.1007/978-3-658-00120-9_5
- Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67, 509-537. doi: 10.1007/s11577-015-0333-6
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review*, 35 (6), 1014-1027. doi: 10.2307/2093379
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Social Inequality Series*. Boulder: Westview Press.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position. An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505-519. doi: 10.1093/esr/jcm014