

---

Steffen Schindler

## **Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich und die Entwicklung sozialer Disparitäten in den Studierquoten**

---

### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag beschäftigt sich mit der sozialen Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung. Ausgehend von sich vergrößernden Unterschieden in den Studierquoten von Schülern und Schülerinnen verschiedener sozialer Herkunft wird nachgezeichnet, wie sich Veränderungen im deutschen Sekundarschulsystem seit den 1970er-Jahren sozial selektiv in der beobachtbaren Studierneigung von Studienberechtigten niederschlagen. Es wird argumentiert, dass erweiterte Möglichkeiten des Erwerbs der Studienberechtigung im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem mehr Schüler und Schülerinnen aus bisher beim Bildungserwerb benachteiligten sozialen Gruppen zur Studienberechtigung geführt haben. Da durch einen gleichzeitigen Bedeutungswandel der Hochschulreife die Studienberechtigten insbesondere innerhalb dieser Gruppen in ihren nachschulischen Ausbildungsabsichten heterogener geworden sind, können die ansteigenden sozialen Disparitäten in den Studierquoten hauptsächlich auf eine veränderte Studienberechtigtenpopulation zurückgeführt werden.*

*Schlüsselwörter: soziale Disparitäten, Hochschulzugang, Sekundarschulsystem, Hochschulreife, Studierquote*

### **Opening Processes in Secondary Education and the Development of Social Disparities in the Transition to Higher Education**

#### **Abstract**

*The paper deals with social inequality in access to higher education. While social selectivity in the transition rates from upper secondary to tertiary education has been found to increase over cohorts, the paper describes how this can be related to institutional changes in the German secondary educational system that evolved since the 1970s. It is argued that extended opportunities, which have been created in the general and voca-*

*tional education system, have led more students from disadvantaged social background into upper secondary education. Since during this period the upper secondary degree has developed into a more universal degree, which became a prerequisite for many training programmes in the non-academic sector as well, the increasing selectivity in the transition to higher education can be ascribed to compositional changes in the population of upper secondary graduates from disadvantaged social origin.*

*Keywords: social inequality, higher education, secondary school system, upper secondary degree, educational transitions*

## 1. Einleitung

Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (vgl. Baumert u.a. 2001) steht die Chancengleichheit beim Bildungserwerb wieder verstärkt auf der Tagesordnung öffentlicher Debatten und politischer Programmatik. Vor dem Hintergrund einer politisch angestrebten Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung werden derzeit insbesondere die sozialen Disparitäten beim Zugang zur Hochschulbildung kontrovers diskutiert. In dieser Debatte geraten jedoch oftmals zwei unterschiedliche Aspekte der Beteiligung an Hochschulbildung durcheinander, die eigentlich als voneinander unabhängige Phänomene behandelt werden müssen. Der erste Aspekt betrifft die Frage, ob die politisch angestrebte Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung, wie sie z.B. beim Bildungsgipfel 2008 durch die Zielmarke von 40 Prozent eines Jahrgangs deutlich wurde, überhaupt sinnvoll ist. Befürworter und Befürworterinnen einer Expansion der Hochschulbildung argumentieren, dass durch den berufsstrukturellen Wandel zunehmend wissensintensive Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden, für die eine akademische Bildung die besten Voraussetzungen schaffe. Gegner und Gegnerinnen der Hochschulexpansion verweisen hingegen auf das deutsche Berufsbildungssystem, das diese Anforderungen ebenfalls bedienen könne.<sup>1</sup> Der zweite Aspekt der Beteiligung an Hochschulbildung hat hiermit zunächst nichts zu tun; er betrifft die Frage der sozialen Disparitäten beim Zugang zu den Hochschulen. Diese Frage stellt sich unabhängig davon, wie groß insgesamt der Anteil eines Jahrgangs ist (oder sein soll), der an der Hochschulbildung teilnimmt. Es geht vielmehr darum, ob die Plätze in der Hochschulbildung – wie viele auch immer es sein mögen – ungleich über verschiedene soziale Gruppen verteilt sind. Die gesellschaftspolitische Relevanz dieser Frage ergibt sich vor allem daraus, dass entgegen den im Boulevard gepflegten Szenarien von arbeitslosen oder Taxi fahrenden Hochschulabsolventen und -absolventinnen ein Hochschulabschluss im Vergleich zu allen anderen Bildungsabschlüssen mit den besten Einkommensaussichten, dem besten Schutz vor Arbeitslosigkeit sowie insgesamt den günstigsten Lebenschancen einhergeht, wie verschiedene Studien

1 Vgl. hierzu das Pro und Contra „Brauchen wir noch mehr Studenten?“ in: DIE ZEIT vom 04.02.2013. URL: <http://www.zeit.de/2013/05/Studenten-Anzahl-Pro-Contra>; Zugriffsdatum: 04.10.2013.

zeigen (für eine Übersicht vgl. Schindler 2013a, S. 88ff.). Soziale Disparitäten beim Hochschulzugang spiegeln daher einen wesentlichen Aspekt sozialer Ungleichheit in den Lebenschancen wider.

Eine Vermengung dieser beiden Aspekte geschieht immer dann, wenn das Ziel einer allgemeinen Erhöhung der Beteiligung an Hochschulbildung dadurch erreicht werden soll, dass speziell solche sozialen Gruppen an die Hochschulen geführt werden sollen, die traditionell nicht die höheren Bildungsgänge anstrebten (fortan als bildungsferne Gruppen bezeichnet). Dies wird dann meist als Mobilisierung von „Begabungsreserven“ bezeichnet. In diesen Fällen sind die allgemeine Ausweitung der Bildungsbeteiligung und die Verringerung sozialer Disparitäten beim Bildungserwerb tatsächlich zwei Seiten derselben Medaille.

In diesem Beitrag soll weder eine Bewertung noch eine ausführliche Diskussion der beiden politischen Ziele vorgenommen werden. Die folgenden Ausführungen basieren jedoch auf der Annahme, dass erstens die Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung und zweitens die Verringerung der sozialen Disparitäten im Bildungssystem erklärte Ziele der Bildungspolitik sind. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen werden die strukturellen Veränderungen im Bildungssystem betrachtet, die sich seit den 1970er-Jahren als sogenannte Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich vollzogen haben (vgl. Köller/Watermann/Trautwein 2004). Es wird erörtert, inwieweit solche Prozesse geeignet sind, die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung zu reduzieren. Dabei konzentriert sich dieser Beitrag auf die sozialen Disparitäten, die sich zwischen Schülern und Schülerinnen aus Elternhäusern mit verschiedenen formalen Bildungsniveaus ergeben.

## 2. Die bisherige Befundlage

Nachdem durch Picht (1964) die „Bildungskatastrophe“ proklamiert worden war, kam es zu einer ähnlich ausgiebigen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit den Unzulänglichkeiten des deutschen Bildungssystems wie heute in der Folge der PISA-Studien. Seit Ende der 1960er-Jahre wurden zahlreiche Reformbemühungen unternommen, die darauf abzielten, die Beteiligung an höheren Bildungsgängen über sogenannte Öffnungsprozesse im Sekundarschulsystem (vgl. Köller/Watermann/Trautwein 2004) auszuweiten.<sup>2</sup> In Ergänzung zum Ausbau der bestehenden Bildungsinstitutionen wurden erweiterte Bildungsangebote der Sekundarstufe II innerhalb des Berufsbildungssystems geschaffen. Hierzu gehörte die Errichtung von Aufbauschulformen für Schulabgänger und Schulabgängerinnen mit mittlerem Abschluss. Darunter fallen die beruflichen Gymnasien, an denen unter einer berufsbildenden

2 Eine detaillierte Darstellung der strukturellen Veränderungen im Bildungssystem ist an dieser Stelle aus Platzgründen nicht möglich. Hierzu sei auf Köller, Watermann und Trautwein (2004) oder Schindler (2013a, S. 27f.) verwiesen.

Schwerpunktsetzung das Abitur erworben werden kann. Als Bindeglied zu den damals neu konzipierten Fachhochschulen wurden zudem Fachoberschulen eingerichtet, die in der Regel mit der Fachhochschulreife abgeschlossen werden. Je nach Bundesland wurden weitere Maßnahmen unternommen, um Berufsausbildungsgänge mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife oder Fachhochschulreife zu verzahnen. Neben den Maßnahmen im berufsbildenden Bereich wurden in einigen Bundesländern zudem die Gesamtschulen als zusätzliche Institutionen des allgemein bildenden Bildungssystems eingeführt.

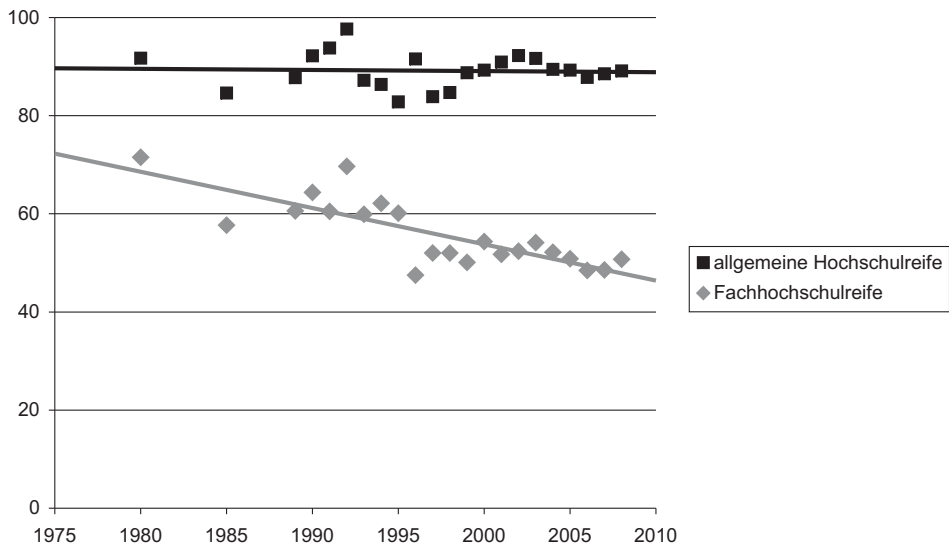
Obwohl in der Forschung noch nicht zufriedenstellend geklärt ist, welcher Anteil tatsächlich diesen Reformen zugeschrieben werden kann, hat sich die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe II massiv erhöht. Während gegen Ende der 1960er-Jahre lediglich etwa zehn Prozent eines Abschlussjahrgangs über die Hochschulreife verfügten, erwirbt heute fast die Hälfte der Schüler und Schülerinnen eine Studienberechtigung (vgl. Schindler 2013a). Wenngleich auch heute noch ein ausgesprochen hohes Ausmaß an sozialer Ungleichheit besteht, deuten zahlreiche Studien darauf hin, dass sich die Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und dem Zugang zu einem Abschluss der Sekundarstufe II in diesem Zeitraum abgeschwächt hat (vgl. Klein u.a. 2009; Müller/Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000). Somit erreichen heute zum einen insgesamt mehr Schüler und Schülerinnen eines Jahrgangs eine Hochschulreife, zum anderen erreichen vor allem auch höhere Anteile von Schülern und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien eine Studienberechtigung.

Eine weitere Entwicklung wird jedoch in letzter Zeit verstärkt diskutiert. Dies ist die Entwicklung der Studierquoten, das heißt der Anteile unter den Studienberechtigten, die ein Studium aufnehmen. Bereits in einem vor über zehn Jahren erschienenen Aufsatz weisen Klemm und Weegen (2000) auf rückläufige Studierquoten hin. Sie bezeichnen dies als Prozess des „Ausbremens der Bildungsexpansion vor den Toren der Hochschulen“ (Klemm/Weegen 2000, S. 129). Betrachtet man die vom Hochschul-Informationssystem (HIS) ermittelten Quotenverläufe, dann bestätigen auch diese einen Rückgang der Studierbereitschaft zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren, deuten aber für aktuelle Jahrgänge einen erneuten Anstieg an (vgl. Durrer/Heine 1994; Spangenberg/Beuße/Heine 2011). Analysen auf Grundlage der amtlichen Statistik zeigen, dass vor allem zwischen dem Ende der 1970er-Jahre und Mitte der 1980er-Jahre ein ausgeprägter Rückgang der Studierquoten zu beobachten war, der sich in der Folgezeit in nur geringem Ausmaß fortsetzt (vgl. Schindler 2013a). Dies entspricht auch der Interpretation von Lischka und Wolter (2001), wonach die Studierquoten der 1960er- und 1970er-Jahre außergewöhnlich hoch waren.

Diese allgemeinen Trends der Studierquoten verdecken jedoch eine Entwicklung, die deutlich wird, wenn man die Übergangsquoten ins Studium getrennt nach der Art der Studienberechtigung betrachtet. In Abbildung 1 sind die Quoten auf Grundlage der amtlichen Statistik getrennt für Studienberechtigte mit allgemei-

ner Hochschulreife und für Studienberechtigte mit Fachhochschulreife dargestellt. Zwar zeigen beide Entwicklungsverläufe einige Fluktuationen zwischen den verschiedenen Absolventenjahrgängen; jedoch ergeben sich eindeutig unterschiedlich verlaufende Trends in der langfristigen Betrachtung. Während die Studierquoten der Absolventen und Absolventinnen mit allgemeiner Hochschulreife einen eher konstanten Trend aufweisen, beschreiben die Quoten der Absolventen und Absolventinnen mit Fachhochschulreife einen eindeutig rückläufigen Trend.

Abb. 1: Studierquoten nach der Art der Hochschulreife

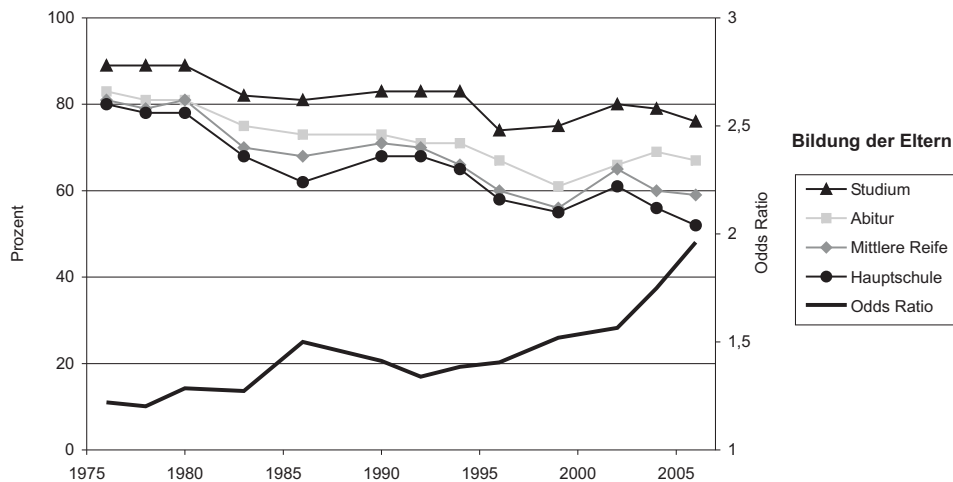


Quelle: Schindler 2013a; Datenbasis: Grund- und Strukturdaten 1980-2008

Auch wenn man die Entwicklungsverläufe der Studierquoten getrennt nach sozialer Herkunft betrachtet, ergeben sich einige bemerkenswerte Unterschiede. In verschiedenen Studien wurde dabei festgestellt, dass sich die sozialen Disparitäten im Übergangsverhalten von Studienberechtigten auf die Hochschulen seit den 1970er-Jahren verstärkt haben (vgl. Lörz/Schindler 2011; Müller/Pollak 2004). Dies wird auch in Abbildung 2 veranschaulicht, in der auf Grundlage der HIS-Studienberechtigten-Befragungen die Studierquoten für verschiedene Studienberechtigtenkohorten seit 1976 getrennt nach dem höchsten Bildungsabschluss im Elternhaus abgebildet sind.<sup>3</sup> Wie zu erkennen ist, driften die Studierquoten der Schüler und Schülerinnen aus den am höchsten und niedrigsten gebildeten Elternhäusern zunehmend auseinander, was insbesondere auf die besonders ausgeprägte Abnahme der Quoten von Schülern

3 Die Studierquoten basieren auf Befragungen ein halbes Jahr nach dem Erwerb der Studienberechtigung und beziehen sich auf die Studienberechtigten, die zu diesem Zeitpunkt entweder bereits ein Studium aufgenommen haben oder dies sicher planen.

Abb. 2: Studierquoten nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern



Quelle: Schindler 2013a; Datenbasis: HIS Studienberechtigten-Befragungen 1976-2006

und Schülerinnen aus den Elternhäusern mit dem niedrigsten Bildungsniveau zurückzuführen ist. Als Indikator für die Ungleichverteilung der Studierquoten ist in die Abbildung das sogenannte Odds Ratio eingezeichnet. Es beschreibt das Chancenverhältnis der Studienaufnahme zwischen den Studienberechtigten, deren Eltern über einen Studienabschluss verfügen, und den Studienberechtigten, deren Eltern maximal einen Hauptschulabschluss haben. Lag das Chancenverhältnis Mitte der 1970er-Jahre noch bei einem Wert von etwa 1,2, ist die Chance, ein Studium aufzunehmen, für Studienberechtigte aus einem akademisch gebildeten Elternhaus im aktuellsten Jahrgang etwa doppelt so hoch wie für Studienberechtigte, deren Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen.

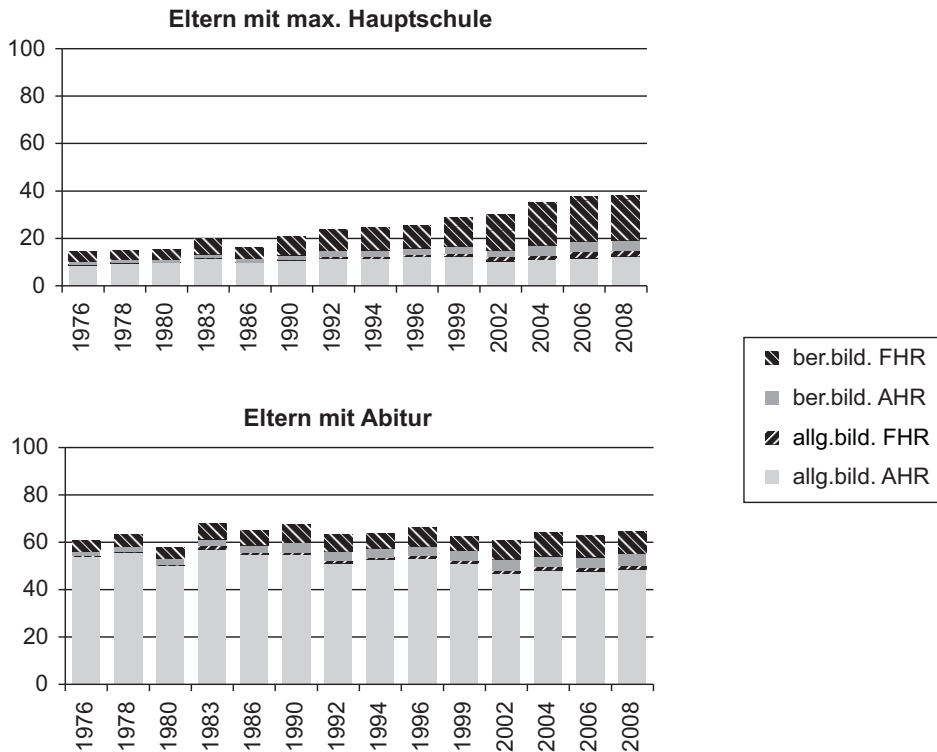
Nun stellt sich natürlich die Frage, woran es liegt, dass Studienberechtigte aus den traditionell bildungsfernen Familien zu immer größeren Anteilen auf ein Studium verzichten. Bei der Beantwortung dieser Frage spielt der zeitliche Wandel verschiedener Aspekte eine Rolle. Erstens haben sich die Möglichkeiten des Erwerbs der Studienberechtigung gewandelt, zweitens hat die Funktion der Studienberechtigung selbst einen Bedeutungswandel erfahren, und drittens hat sich als Folge der beiden erstgenannten Faktoren die Komposition der Studienberechtigten verändert. Diese Veränderungsprozesse sollen im Folgenden dargestellt werden, bevor im Anschluss erörtert wird, wie sich deren Zusammenspiel in einer Vergrößerung sozialer Disparitäten in den Studierquoten niederschlägt.

### 3. Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich

Um einen Eindruck von den Auswirkungen der Öffnungsprozesse zu bekommen, die seit den 1970er-Jahren im Sekundarschulsystem zu wirken begannen, soll zunächst ein detaillierter Blick auf die Wege zur Studienberechtigung geworfen werden, über die Schüler und Schülerinnen verschiedener sozialer Herkunft eine Hochschulzugangsberechtigung erreichen.

Da die amtliche Statistik keine Informationen zur sozialen Herkunft enthält, wird hierzu ein synthetischer Datensatz herangezogen, in dem die entsprechenden Werte auf Grundlage von Daten der amtlichen Schulstatistik, den Studienberechtigtenbefragungen des Hochschul-Informations-Systems (HIS) sowie des Mikrozensus geschätzt wurden (vgl. hierzu Schindler 2013b). In Abbildung 3 sind die entsprechenden Quoten getrennt für Schüler und Schülerinnen, deren Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, und für Schüler und Schülerinnen mit mindestens einem Elternteil, das über eine Studienberechtigung verfügt, dargestellt.

Abb. 3: Studienberechtigtenquoten nach der Bildung der Eltern



Erläuterungen. AHR = allgemeine und fachgebundene Hochschulreife, FHR = Fachhochschulreife. Nur alte Bundesländer. Geschätzte Werte.

Quelle: Schindler 2013a

stellt. Die Studienberechtigtenquoten werden ferner danach unterschieden, ob die Studienberechtigung im allgemein oder berufsbildenden Bereich beziehungsweise als allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife erworben wurde. Wie zu erkennen ist, haben sich die Muster für Schüler und Schülerinnen aus den Elternhäusern mit Hochschulreife seit den 1970er-Jahren nur geringfügig verändert. Sowohl der berufsbildende Bereich als auch die Fachhochschulreife spielen hier nur eine untergeordnete Rolle. Hingegen zeigt sich für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien ein Aufholprozess, der sich hauptsächlich über den berufsbildenden Bereich vollzogen hat, wobei dort die Fachhochschulreife dominiert. Dies bedeutet, dass im Zeitverlauf immer größere Anteile der Studienberechtigten aus dieser Gruppe nicht den traditionellen Weg durch die Gymnasien durchlaufen haben und immer größere Anteile lediglich über eine Fachhochschulreife verfügen und somit nicht zum Studium an einer Universität berechtigt sind.<sup>4</sup> Die Verteilung der Zugangswege zur Studienberechtigung unterscheidet sich heute demnach grundlegend zwischen den Schülern und Schülerinnen verschiedener sozialer Herkunft.

Tab. 1: Studierquoten nach Wegen zur Studienberechtigung und Bildung der Eltern

Schulform	Bildung der Eltern	Studienberechtigtenjahrgänge			
		1976 und 1978		2002, 2004 und 2006	
		Studierquote	Odds Ratio	Studierquote	Odds Ratio
Gymnasium	Studium	90	2,7	83	2,2
	Hauptschule	77		69	
	Insgesamt	82		78	
Gesamtschule	Studium	91	3,2	78	2,5
	Hauptschule	76		59	
	Insgesamt	81		70	
Beruflich (AHR)	Studium	81	1,6	70	2,0
	Hauptschule	73		54	
	Insgesamt	75		62	
Beruflich (FHR)	Studium	82	1,4	63	2,1
	Hauptschule	77		45	
	Insgesamt	78		52	
2. Bildungsweg (AHR)	Studium	94	1,5	86	1,7
	Hauptschule	91		78	
	Insgesamt	91		84	
2. Bildungsweg (FHR)	Studium	82	0,9	66	1,7
	Hauptschule	83		53	
	Insgesamt	84		60	

Erläuterungen. AHR = allgemeine und fachgebundene Hochschulreife, FHR = Fachhochschulreife. Die Werte beschreiben jeweils invers zur Stichprobengröße gewichtete Mittelwerte über die einbezogenen Jahrgänge.

Quelle: eigene Berechnungen; Datenbasis: HIS Studienberechtigten-Befragungen 1976-2006

4 Die Fachhochschulreife bedeutet zudem eine erhebliche Einschränkung bei der Auswahl der Studienfächer.



Wie dies mit den Disparitäten in den Studierquoten zusammenhängt, verdeutlichen die Werte in Tabelle 1. Dort sind auf Basis der HIS-Studienberechtigten-Befragungen die Studierquoten getrennt für verschiedene Wege zur Studienberechtigung eingetragen, jeweils für Studierende, in deren Elternhäusern ein Hochschulabschluss vorhanden ist, und für Studierende, deren Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen. Die Quoten werden für die Studienberechtigtenjahrgänge Ende der 1970er-Jahre und Anfang der 2000er-Jahre gegenübergestellt, um zeitliche Veränderungen zu dokumentieren.

Es fällt auf, dass sich die Studierquoten zwischen den 1970er- und 2000er-Jahren sowohl für Absolventen und Absolventinnen aller Schulformen als auch innerhalb der gegenübergestellten Gruppen der sozialen Herkunft reduziert haben. Jedoch unterscheidet sich das Ausmaß des Rückgangs. Während die Quoten der Absolventen und Absolventinnen allgemein bildender Gymnasien nur geringfügig rückläufig sind, ist das Ausmaß des Rückgangs für Absolventen und Absolventinnen berufsbildender Institutionen wesentlich stärker ausgeprägt. Analog zur Auswertung der amtlichen Statistik zeigt sich auch in den HIS-Daten, dass der Rückgang der Studierquoten in Bildungsgängen, die zur Fachhochschulreife führen, erheblich ist. Setzt man dies in Bezug zu den Befunden aus Abbildung 3, dann bedeutet dies, dass gerade diejenigen Wege zur Hochschulreife an Bedeutung für die bildungsfernen Gruppen gewinnen, für die der Rückgang der Studierquoten besonders ausgeprägt ist. Die zunehmenden sozialen Disparitäten in den Studierquoten sind also zumindest teilweise über die Beteiligung an verschiedenen Wegen zur Hochschulreife vermittelt.

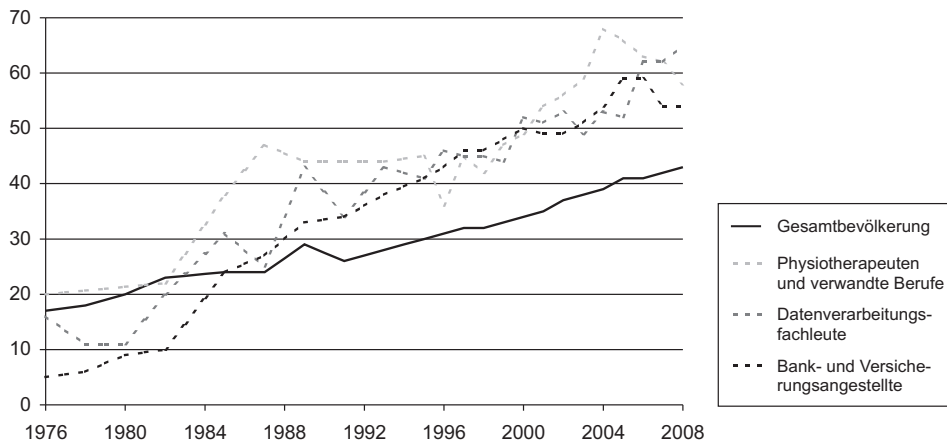
Um die Veränderungen der sozialen Disparitäten in den Studierquoten innerhalb der verschiedenen Wege zur Studienberechtigung zu vergleichen, sind in der Tabelle die entsprechenden Odds Ratios angegeben. Demnach haben die Disparitäten des Übergangs an die Hochschulen bei Absolventen und Absolventinnen allgemein bildender Gymnasien und Gesamtschulen sogar abgenommen, wohingegen für alle alternativen Wege zur Hochschulreife eine Zunahme zu verzeichnen ist. Damit erreichen die Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien die Studienberechtigung nicht nur häufiger über Wege, die generell mit einer geringen Studierneigung assoziiert sind, sondern die Studierneigung unterscheidet sich auch innerhalb dieser Wege zunehmend nach der sozialen Herkunft.

Um zu verstehen, worauf die abnehmende Studierneigung zurückgeführt werden kann, die bei Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern in den berufsbildenden Institutionen besonders ausgeprägt ist, soll im Folgenden der Bedeutungswandel der Studienberechtigung beschrieben werden.

#### 4. Bedeutungswandel der Hochschulreife

Während der Hochschulreife in den 1970er-Jahren noch fast eine ausschließliche Funktion als Zugangszertifikat für den Hochschulbereich zukam, hat sich ihre Bedeutung heute grundlegend verändert. Sie hat sich zu einem universellen Schulabschluss entwickelt, mit dem eine Vielzahl von Ausbildungsalternativen angestrebt wird (vgl. Lenz/Wolter 2001). In vielen Ausbildungsberufen ist die Hochschulreife heute schon faktische Voraussetzung, um im Wettbewerb um die Ausbildungsplätze bestehen zu können. Während dies in der Literatur oft als Verdrängungsprozess diskutiert wird, der durch die Bildungsexpansion befördert wird (vgl. hierzu z.B. Blossfeld 1985), führt der Wettbewerb um die Ausbildungsplätze andererseits dazu, dass Personen, die solche Ausbildungen anstreben, heutzutage ein Abitur erwerben müssen.

Abb. 4: Studienberechtigtenquoten in ausgewählten Ausbildungsberufen (in Prozent)



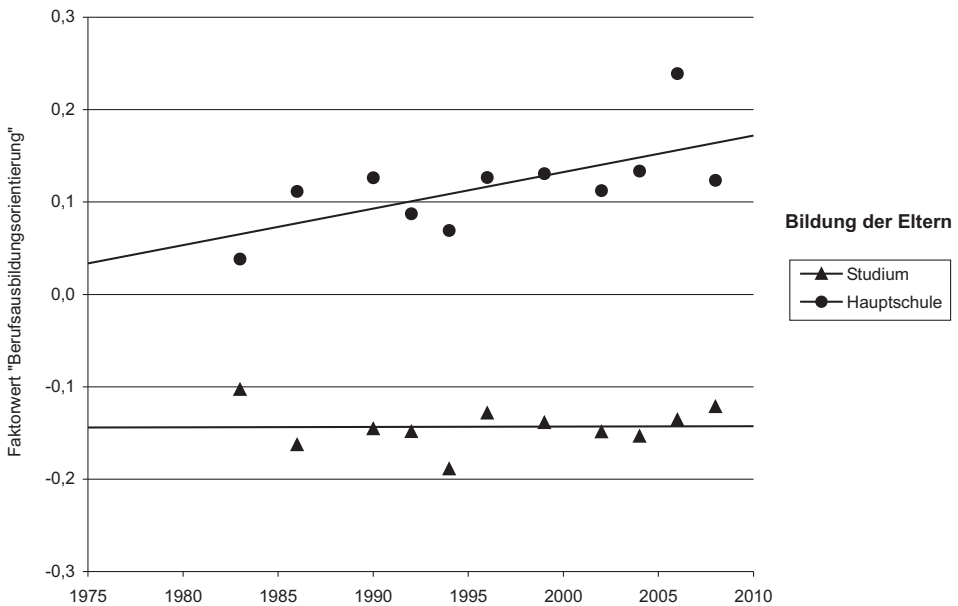
Quelle: Schindler 2013a; Datenbasis: Mikrozensus 1976-2008 (25- bis 30-Jährige)

Abbildung 4 veranschaulicht exemplarisch für vier Ausbildungsberufe, wie sich der Anteil der Berufstätigen mit Studienberechtigung erhöht hat. Bei Bank- und Versicherungsangestellten lagen die Studienberechtigtenquoten beispielsweise in den 1970er-Jahren noch wesentlich unter dem Bevölkerungsdurchschnitt, während sie heute weit darüber liegen. Damit wird für Schüler und Schülerinnen, die solche Berufe anstreben, der Erwerb einer Studienberechtigung zunehmend wichtiger im Wettbewerb um Ausbildungsplätze. In der Folge enthalten die Studienberechtigten immer größere Anteile von Schülern und Schülerinnen, die gar kein Studium beabsichtigen. Der Rückgang der Studierquoten ist also in erster Linie auf eine veränderte Komposition der Studienberechtigten zurückzuführen.

## 5. Veränderte Komposition der Studienberechtigten

Der Bedeutungswandel der Studienberechtigung hat insofern Konsequenzen auf die sozialen Disparitäten in den Studierquoten, als anzunehmen ist, dass es vorwiegend die Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern sind, die eine Berufsausbildung dem Studium vorziehen. In der sozialen Mobilitätsforschung wird dies unter dem Begriff des Statuserhaltmotivs theoretisch hergeleitet, wonach die Vermeidung von sozialem Abstieg Priorität vor sozialem Aufstieg genießt (vgl. Boudon 1974). Ein Studium ist demnach – relativ betrachtet – für Schüler und Schülerinnen aus stathöheren Elternhäusern mit größeren Anreizen verbunden als für Schüler und Schülerinnen aus statusniedrigeren Elternhäusern, die den Status ihrer Eltern mit einer Berufsausbildung eventuell bereits übertreffen (vgl. auch Müller/Pollak 2004). Demnach kann erwartet werden, dass die Studienberechtigten, die nicht unbedingt ein Studium anstreben, in den bildungsfernen Familien besonders hohe Anteile ausmachen.

Abb. 5: Entwicklung der Berufsausbildungsorientierung der Studienberechtigten nach der Bildung der Eltern



Quelle: Schindler 2013a; Datenbasis: HIS Studienberechtigten-Befragungen 1976-2006

Um dies empirisch zu untersuchen, werden wieder die Studienberechtigten-Befragungen des HIS herangezogen. In diesen werden standardmäßig die Motivationen für die nachschulischen Werdegänge abgefragt, womit deren Veränderungen über verschiedene Studienberechtigtenjahrgänge untersucht werden können. Hierzu wer-

den den Befragten über 20 verschiedene Motive für die Ausbildungswahl vorgelegt, die jeweils auf einer sechsstufigen Skala bewertet werden sollen (zum genauen Wortlaut vgl. Spangenberg/Beuße/Heine 2011). In einer Hauptkomponentenanalyse wurde aus diesen Motiven ein zugrundeliegender Faktor ermittelt, der eine Präferenzstruktur für Merkmale der nachschulischen Ausbildung wiederspiegelt, die zwischen einer Berufsausbildung und einem Studium diskriminiert (zu den Details vgl. Schindler 2013a). Dieser Faktor bezeichnet ein Kontinuum, das zwischen starken Präferenzen für die spezifischen Merkmale einer Berufsausbildung und starken Präferenzen für die Merkmale eines Studiums variiert.<sup>5</sup> In Abbildung 5 sind die Faktorwerte im Zeitverlauf für Studienberechtigte aus bildungsfernen und bildungsnahen Elternhäusern gegenübergestellt. Die Werte sind für jeden Jahrgang auf einen Mittelwert von null und eine Standardabweichung von eins standardisiert, um die relative Entwicklung der beiden Gruppen vergleichen zu können. Positive Werte bezeichnen eine Präferenz für die Merkmale der Berufsausbildung, negative Werte entsprechend eine Präferenz für Merkmale eines Studiums. Der konstant im negativen Bereich verlaufende Trend der Studienberechtigten aus bildungsnahen Elternhäusern bedeutet, dass diese Schüler und Schülerinnen überdurchschnittlich häufig die Merkmale eines Studiums präferieren. Hingegen zeigt sich für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Elternhäusern nicht nur, dass sie im Durchschnitt eher den Merkmalen einer Berufsausbildung zugeneigt sind, sondern dass diese Präferenz im Zeitverlauf stärker ausgeprägt wird. Damit deutet diese Analyse darauf hin, dass sich insbesondere unter den Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern zunehmend höhere Anteile an Schülern und Schülerinnen befinden, die eher einer Berufsausbildung zuneigen. Aus vertiefenden Analysen ergeben sich Hinweise, dass sich diese Präferenzen etwa bei der Hälfte dieser Studienberechtigten bereits vor und bei der anderen Hälfte erst nach oder mit Erwerb der Studienberechtigung ausbilden (vgl. Schindler 2013a).

## 6. Zusammenschau der Teilbefunde und Diskussion

Ausgangspunkt war der Befund, dass die Übergangsquoten von der Studienberechtigung zum Studium im Zeitverlauf zunehmende soziale Disparitäten aufweisen, die vor allem dadurch zustande kommen, dass Studienberechtigte aus den traditionell bildungsfernen Elternhäusern immer seltener ein Studium aufnehmen. Um diesen Befund nachzuvollziehen, ist es zunächst notwendig, den Prozess sozialer Reproduktion, innerhalb dessen der Übergang an die Hochschulen lediglich einen Teilspekt darstellt, umfassender zu betrachten.

---

5 Folgende Motive laden stark positiv oder negativ auf dem Faktor: Präferenz für wissenschaftliche Arbeit (-), eine praktische Tätigkeit (+), baldige finanzielle Unabhängigkeit (+), kurze Ausbildungsdauer (+).

Als Grundmechanismus sozialer Reproduktion kann das oben beschriebene Stuserhaltmotiv als konzeptionelle Richtschnur dienen. Demnach unterscheidet sich der grundsätzliche Anreiz, bestimmte Bildungsabschlüsse anzustreben, nach der sozialen Herkunft. Um den sozialen Status der Familie zu reproduzieren, benötigen Schüler und Schülerinnen aus statushöheren Familien in der Regel ein Hochschulstudium, während Schüler und Schülerinnen aus statusniedrigeren Familien dies in der Regel mit einer Berufsausbildung erreichen.<sup>6</sup> Ein Hochschulstudium stellt somit für die eine Gruppe ein Mittel der sozialen Reproduktion dar, während es für die andere Gruppe die (relativ betrachtet) ambitioniertere Variante des sozialen Aufstiegs beschreibt. Damit unterscheiden sich die sozialen Gruppen grundsätzlich in der Wichtigkeit, die sie einem Hochschulstudium beimessen. Dies gilt heute gleichermaßen wie vor vierzig Jahren.

Reformprozesse, die darauf abzielen, die Studierendenquoten von Schülern und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien zu erhöhen, müssen daher als Etablierung von Anreizen bzw. als Rücknahme von Hemmnissen des sozialen Aufstiegs verstanden werden. Unter diesen Aspekten können dann auch die Öffnungsprozesse der 1970er-Jahre rückblickend evaluiert werden. Der Ansatz der Öffnungsprozesse war es vor allem, mehr Schüler und Schülerinnen zu einem Abschluss der Sekundarstufe II zu führen. Dies wurde zweifelsfrei erreicht, wie die obigen Ausführungen gezeigt haben. Insbesondere wurden mehr Schüler und Schülerinnen aus den traditionell bildungsfernen sozialen Gruppen zur Hochschulreife geführt, auch wenn auf diesem Bildungsniveau die sozialen Disparitäten noch immer beträchtlich sind (vgl. Abbildung 3). Werden die Öffnungsprozesse jedoch mit Blick auf die sozialen Disparitäten beim Zugang zur Hochschulbildung evaluiert, zeigt sich, dass die Ausweitung der Bildungsangebote im Sekundarschulbereich nicht notwendigerweise zu einer ähnlichen Entwicklung auf dem tertiären Bildungsniveau führt. Vielmehr hängen die sinkenden Studierquoten der Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernem Elternhaus unmittelbar mit den Diversifizierungsprozessen der Sekundarstufe II zusammen. Erstens basierten die hohen Studierquoten der 1970er-Jahre auf damals noch sehr exklusiven Studienberechtigtenkohorten, die sich aus Schülern und Schülerinnen aus bildungsnahen Elternhäusern sowie aus einer selektierten Gruppe von Schülern und Schülerinnen aus bildungsfernen Elternhäusern rekrutierten, die bereits unabhängig von jeglichen Öffnungsprozessen das Abitur erwarben. Mit den Reformmaßnahmen wurde hauptsächlich die Gruppe der Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien heterogener. Da schon der Erwerb der Studienberechtigung für diese Gruppe bereits einen Bildungsaufstieg darstellt, mag der weitere Weg an die Hochschulen für viele Schüler und Schülerinnen mit zu großen sozialen Hürden verbunden sein. Für soziale Aufstiege, die diese große Hürde überwinden, wurden durch die Öffnungsprozesse keine spezifischen Anreize etabliert, welche die Abwägung zwischen den nachschulischen Ausbildungsalternativen zugunsten des Studiums beein-

---

6 Empirische Evidenz für das Stuserhaltmotiv findet sich bei Stocké (2007).

flussen. Zweitens vollzog sich zeitgleich mit den Öffnungsprozessen der oben beschriebene Bedeutungswandel der Studienberechtigung, die zunehmend wichtiger für den Zugang zu bestimmten Ausbildungsberufen wurde. Es entwickelten sich somit zunehmend Anreize für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Elternhäusern, die Studienberechtigung auch dann zu erwerben, wenn gar kein Studium beabsichtigt wurde (vgl. Abbildung 5). Wie die oben dargestellten Analysen zeigen, korreliert der Studienverzicht mit der Art und Weise des Erwerbs der Studienberechtigung (vgl. Tabelle 1). Studienberechtigte aus bildungsfernen Familien weisen insbesondere an den im Zuge der Öffnungsprozesse geschaffenen Bildungsgängen im berufsbildenden Bereich die niedrigsten Übergangsquoten ins Studium auf. Dies deutet darauf hin, dass diese Bildungsgänge vorwiegend von Schülern und Schülerinnen besucht werden, die von vorneherein kein Studium beabsichtigen (vgl. Schindler 2013a). Insofern können die Öffnungsprozesse zum Teil als faktische Schaffung von Möglichkeiten zum Erwerb der gewandelten Zugangsanforderungen für den Berufsausbildungsbereich gesehen werden – und nicht ausschließlich als alternative Zugangswege für die Hochschulen.

Wie sind nun die Öffnungsprozesse insgesamt vor dem Anspruch der Chancengleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung zu beurteilen? Durch die Öffnungsprozesse besitzen heute größere Anteile der Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernem Elternhaus die formale Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Allerdings machen zunehmend geringere Anteile dieser Schüler und Schülerinnen von dieser Möglichkeit Gebrauch. Neben die Ausweitung der Quoten von formal Studienberechtigten hätten weitere Maßnahmen treten müssen, um die faktischen Anreize für den Übergang ins Studium für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien zu erhöhen.

Rechnet man die gegenläufigen Entwicklungen beim Zugang zur Studienberechtigung und beim anschließenden Übergang auf die Hochschulen gegeneinander auf, ergibt sich, dass sich die Beteiligung bildungsferner Gruppen an den Hochschulen insgesamt etwas erhöht hat. Dies liegt daran, dass der Zuwachs bei den Studienberechtigtenquoten etwas stärker wiegt als der Rückgang der Studierquoten (vgl. Lörz/Schindler 2011). Um die Studierendquoten nachhaltig zu erhöhen, sind Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich allein aber kein geeignetes Instrument. Vielmehr hat sich der Bildungsübergang, an dem die sozialen Unterschiede in der Entscheidung für oder gegen eine akademische Laufbahn sichtbar werden, zum Teil vom Übergang nach der Grundschule auf den Übergang nach der Hochschulreife verschoben. Unter den Studienberechtigten befinden sich heute Schüler und Schülerinnen mit nachschulischen Ausbildungsplänen, die unter den früheren Bedingungen keine Studienberechtigung erworben hätten. Die zunehmenden sozialen Disparitäten, die für den Übergang an die Hochschulen beobachtet werden, sind also in erster Linie auf die veränderte Komposition der Studienberechtigten zurückzuführen.

Unabhängig von der Zielmarke des Übergangs in den Hochschulbereich haben die Öffnungsprozesse jedoch dazu beigetragen, dass größer werdende Anteile der Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien durch den Erwerb der Hochschulreife einen Bildungsaufstieg vollziehen. Dass dies jedoch nicht zwangsläufig mit einem sozialen Aufstieg gleichzusetzen sein muss, ergibt sich aus dem Bedeutungswandel der Studienberechtigung bzw. den Verdrängungsprozessen beim Zugang zum Berufsausbildungssystem (vgl. Blossfeld 1985). Wenn diese Schüler und Schülerinnen nach dem Abitur oder der Fachhochschulreife die gleichen Ausbildungsberufe wählen, wie ihre Väter und Mütter dies mit einem Hauptschulabschluss oder einer Mittleren Reife getan haben, hat sich am grundlegenden Muster sozialer Reproduktion wenig geändert (vgl. auch Vester 2006). Andererseits bedeutet die Kombination aus Studienberechtigung und Berufsausbildung in vielen Fällen aber dennoch einen sozialen Aufstieg, wenn das Abitur oder die Fachhochschulreife den Zugang zu Ausbildungsberufen für hochqualifizierte Tätigkeiten eröffnen, die den Eltern noch nicht offenstanden. Für das Ziel der Verringerung sozialer Disparitäten beim Hochschulzugang spielen solche sozialen Aufstiegsprozesse jedoch keine Rolle. Hier gilt, dass die Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich nur wenig dazu beigetragen haben, dass die große soziale Hürde, die offensichtlich zwischen Berufsausbildung und Studium besteht, merklich abgebaut wurde.

Die Beziehung zwischen den in den 1970er-Jahren einsetzenden Öffnungsprozessen und der sozial selektiven Beteiligung an Hochschulbildung kann als Anschauungsbeispiel für aktuelle Reformbemühungen dienen. Heute ist die Ausweitung der Beteiligung bildungsferner Gruppen an Hochschulbildung ein Ziel, das nahezu parteiübergreifend in den Programmatiken der Bildungspolitik vertreten wird. Wie die bisherigen Erfahrungen mit den Öffnungsprozessen zeigen, genügt es für eine Verwirklichung dieses Ziels nicht, sich auf eine formale Chancengleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung zu beschränken. Der Entscheidung für ein Hochschulstudium liegt ein Abwägungsprozess zugrunde, der für Schüler und Schülerinnen verschiedener sozialer Herkunft grundsätzlich unterschiedlich ausfällt. Wenn mehr Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien in die Hochschulbildung geführt werden sollen, müssen entsprechende Anreize für diese Gruppe etabliert werden, welche die Wahl eines Studiums gegenüber einer Berufsausbildung attraktiver gestalten. Anknüpfungspunkte für diese Anreize sind dabei nicht notwendigerweise auf punktuelle Interventionen nach dem Erwerb der Studienberechtigung beschränkt. Dabei dominieren vor allem solche Maßnahmen die aktuellen Diskussionen. Beispielsweise wird diskutiert, inwieweit sich die Einführung oder Abschaffung von Studiengebühren (vgl. Dietrich/Gerner 2012; Helbig/Baier/Kroth 2012) oder die Umstellung auf das Bachelor-Master-System auf die sozialen Selektivitäten bei der Aufnahme eines Studiums auswirken. Diese Faktoren spielen sicherlich eine Rolle, betreffen jedoch nur die Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern, die ein Studium zu diesem Zeitpunkt überhaupt noch in Erwägung

ziehen. Wie sich gezeigt hat, scheinen aber viele Entscheidungen gegen das Studium bereits beim oder vor dem Erwerb der Studienberechtigung getroffen zu sein.

Bezeichnend für die Reformen der 1970er-Jahre war, dass die Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich hauptsächlich in Form von Korrekturmöglichkeiten bereits eingeschlagener Bildungswege etabliert wurden. Demgegenüber hat sich die Beteiligung bildungsferner Gruppen an den traditionellen zur Studienberechtigung führenden Bildungsgängen nur geringfügig erhöht (vgl. Abbildung 3). Die Öffnungsprozesse beinhalteten daher eine leichte Tendenz zur sozialen Segregation der Wege zur Hochschulreife. Eine alternative Herangehensweise bestünde in einer frühzeitigen Integration der Bildungswege, das heißt in Maßnahmen, die darauf abzielen, Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien frühzeitig in die akademisch orientierten Bildungsgänge zu lenken. Denn wengleich dieser Befund nicht uneingeschränkt kausal interpretiert werden kann,<sup>7</sup> zeigen sich für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien gerade an den traditionellen Gymnasien höhere Studierquoten als an den Aufbauschulen des berufsbildenden Bereichs (vgl. Tabelle 1). In diesem Zusammenhang sind insbesondere die aktuell in vielen Bundesländern zu beobachtenden Reformen interessant, durch welche die bisherigen Haupt- und Realschulen durch Schulformen mit mehreren Bildungsgängen ersetzt werden. Zwar führen diese Schulen in einigen Bundesländern auch zur Hochschulreife, jedoch ist zu erwarten, dass sich durch die nach wie vor parallel existierenden Gymnasien weiterhin sozial segregierte Wege zur Studienberechtigung herausbilden werden, die sich in ähnlicher Weise auf die Studierquoten auswirken könnten, wie es bei den Öffnungsprozessen im Berufsbildungsbereich zu beobachten war.

## Literatur

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Blossfeld, H.-P. (1985): Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.: Campus.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Dietrich, H./Gerner, H.-D. (2012): The Effects of Tuition Fees on the Decision for Higher Education. Evidence from a German Policy Experiment. In: Economics Bulletin 32, H. 3, S. 2407-2413.
- Durrer, F./Heine, C. (1994): Studienberechtigte 2 ½ und 3 ½ Jahre nach Schulabgang. Ergebnisse der Vorabauswertung der 2. Befragung der Studienberechtigten 90 und Vergleich mit den Studienberechtigten 76, 78, 80, 83 und 86. (HIS Kurzinformation A14/94.) Hannover: HIS. URL: [http://www.his.de/pdf/pub\\_kia/kia199414.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia199414.pdf); Zugriffsdatum: 17.07.2011.

7 Holm u.a. (2013) weisen jedoch einen kausalen positiven Effekt allgemein bildender Schulwege auf die Studierbereitschaft in einer Analyse des dänischen Sekundarschulsystems nach.



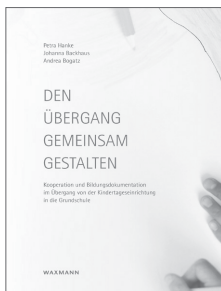
- Helbig, M./Baier, T./Kroth, A. (2012): Die Auswirkung von Studiengebühren auf die Studierneigung in Deutschland. Evidenz aus einem natürlichen Experiment auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragung. In: Zeitschrift für Soziologie 41, H. 3, S. 227-246.
- Holm, A./Meier Jæger, M./Karlson, K.B./Reimer, D. (2013): Incomplete Equalization: The Effect of Tracking in Secondary Education on Educational Inequality. In: Social Science Research 42, H. 6, S. 1431-1442.
- Klein, M./Schindler, S./Pollak, R./Müller, W. (2009): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS, S. 47-73.
- Klemm, K./Weegen, M. (2000): Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot. In: Rolff, H.-G./Bos, W./Klemm, K./Pfeifer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 11. Weinheim/München: Juventa, S. 129-150.
- Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U. (2004): Transformation des Sekundarschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland. Differenzierung, Öffnung von Bildungswegen und die Wahrung von Standards. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-28.
- Lenz, K./Wolter, A. (2001): Abitur als Statuspassage. Ein Beitrag zum Funktionswandel des Gymnasiums. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Was Schule leistet – Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa, S. 175-202.
- Lischka, I./Wolter, A. (2001): Studienaufnahme oder Studienverzicht? Studierbereitschaft im Zwiespalt von Chancen und Risiken: nicht mehr nur ein ostdeutsches Problem. In: Dies. (Hrsg.), Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim: Beltz Deutscher Studien-Verlag, S. 59-98.
- Lörz, M./Schindler, S. (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: Zeitschrift für Soziologie 40, H. 6, S. 458-477.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, H. 1, S. 1-42.
- Müller, W./Pollak, R. (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 311-352.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg i. Br.: Walter.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, H. 4, S. 636-669.
- Schindler, S. (2013a): Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden: VS.
- Schindler, S. (2013b): Generierung eines synthetischen Datensatzes zur Analyse differenzierter Studienberechtigtenquoten. (ISH Arbeitspapier 1-2013.) Hannover: Leibniz Universität, Institut für Soziologie. URL: <http://www.ish.uni-hannover.de/ap2013-01>; Zugriffsdatum: 24.07.2013.
- Spangenberg, H./Beuße, M./Heine, C. (2011): Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. Dritte Befragung der studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006 3 ½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich. (HIS Forum Hochschule, 18.) Hannover: HIS.

- Stocké, V. (2007): The Motive for Status Maintenance and Inequality in Educational Decisions. Which of the Parents Defines the Reference Point? SFB 504 Working Paper 07-20. Sonderforschungsbereich 504, Mannheim.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 13-54.

*Steffen Schindler*, Prof. Dr., geb. 1977, Juniorprofessor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildung und Arbeit im Lebensverlauf an der Universität Bamberg.

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Feldkirchenstraße 21, 96052 Bamberg  
E-Mail: [steffen.schindler@uni-bamberg.de](mailto:steffen.schindler@uni-bamberg.de)

Dieser Band präsentiert die ersten Ergebnisse zu den Formen und Niveaus der Zusammenarbeit von Kita und Grundschulen, zu den eingeschätzten Auswirkungen auf die Übergangsbewältigung der Eltern und Kinder sowie auf das pädagogische Handeln der Fach- und Lehrkräfte. Des Weiteren werden Resultate zu Bildungsdokumentationen als ein möglicher Anlass für die Kooperation zwischen Kita, Grundschule und Elternhaus in der Übergangsphase vorgestellt. Fragebogenerhebungen und leitfadengestützte Interviews sorgen für einen anschaulichen Praxisbezug und führen konkrete Aufgaben- und Problemstellungen vor Augen.



Petra Hanke, Johanna Backhaus,  
Andrea Bogatz

Den Übergang  
gemeinsam gestalten  
Kooperation und  
Bildungsdokumentation im  
Übergang von der Kindertages-  
einrichtung in die Grundschule

2013, 160 Seiten, br., 19,90 €  
ISBN 978-3-8309-2950-5  
E-Book-Preis: 18,99 €



**WAXMANN**  
Münster · New York · München · Berlin