

Marcel Helbig

Geschlechtsspezifischer Bildungserfolg im Wandel

**Eine Studie zum Schulverlauf von Mädchen und Jungen
an allgemeinbildenden Schulen für die Geburtsjahrgänge
1944-1986 in Deutschland**

Zusammenfassung

Weltweit ist es zu einem Wandel im Bildungsbereich gekommen. Waren Jungen in den 1960er und 1970er Jahren bei der Erlangung von Bildungszertifikaten noch erfolgreicher als Mädchen, so stellt sich die Situation heute umgekehrt dar. Es gibt mittlerweile einige Studien, die diesen Wandel aufzeigen und die Gründe dafür analysieren. Dabei konzentriert man sich jedoch allein auf das erworbene Bildungszertifikat. In diesem Beitrag analysiere ich den geschlechtstypischen Wandel beim Abitur in Deutschland anhand des gesamten Schulverlaufs. Mit den Daten der Lebensverlaufsstudien ALWA und NEPS analysiere ich den geschlechtstypischen Wandel des Gymnasialübergangs, der Aufstiege auf das Gymnasium, der Abstiege vom Gymnasium und die erfolgreiche Erlangung des Abiturs inner- und außerhalb des Gymnasiums für die Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986. Dabei untersuche ich insbesondere den Einfluss der sozialen Herkunft.

Insgesamt ergeben die Analysen, dass es im betrachteten Zeitraum bei den unterschiedlichen Etappen des Schulverlaufs zu unterschiedlichen Entwicklungen der geschlechtstypischen Unterschiede gekommen ist. Erst durch das Zusammenspiel der einzelnen Übergangspunkte kann man den geschlechtstypischen Wandel der Abiturquoten nachzeichnen. Hieraus ergeben sich einige Implikationen für die weitere Forschung.

Schlagworte

Geschlechterunterschiede; Schulverlauf; Wandel; Nationales Bildungspanel

Dr. Marcel Helbig, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50,
10785 Berlin, Deutschland
E-Mail: marcel.helbig@wzb.eu

Gender specific change of educational success

A study of the school pathways of girls and boys at general educational schools for the birth cohorts 1944-1986 in Germany

Abstract

All over the world, we observe enormous changes in the field of education. While in the 1960s and 1970s boys were much more successful in attaining educational certificates compared to girls, this relationship has turned upside down in recent years. Even though there are already some studies that document this change and analyze the reasons for it, they solely concentrate on the certificate acquired and neglect the processes leading to this acquisition. In this article I therefore analyze the gender specific change of obtaining the German university entry certificate (Abitur) by including the schooling process as a whole. With data from the life course studies ALWA and NEPS I examine the gender specific change of the transition to upper secondary school (Gymnasium), the ascent to Gymnasium, the descent from Gymnasium and the attainment of the Abitur inside and outside of Gymnasium for the birth cohorts 1944 to 1986. Overall, the results indicate that, when examining the schooling process as a whole, a diversified picture of gender differences evolves. Only by an integrated examination of the single stages of the schooling process it becomes possible to better understand how and why the gender specific change of obtaining the Abitur has occurred. This has some important implications for further research.

Keywords

Gender differences; School pathways; Change; National Educational Panel Study

1. Einleitung

In den 1960er Jahren erlangten Jungen häufiger das Abitur als Mädchen. Seit Anfang der 1980 Jahre erlangen Mädchen häufiger das Abitur und haben ihren Vorsprung gegenüber den Jungen seitdem sukzessive ausgebaut (Helbig, 2012a). Heute kommen auf 139 Mädchen, die das Abitur an allgemeinbildenden Schulen erlangen, nur noch 100 Jungen (Statistisches Bundesamt, 2011a, 2011b: eigene Berechnungen).

Diese Entwicklung ist kein deutsches Phänomen. In nahezu allen Ländern der Welt sind die Bildungschancen der Frauen relativ zu jenen der Männer in den letzten 40 Jahren angestiegen (UNESCO, 2009: eigene Berechnungen). Nur die Dynamik des Anstiegs und das Ausgangsniveau der Geschlechterungleichheit unterscheiden sich zwischen den Ländern (McDaniel, 2010).

Es gibt mittlerweile einige Artikel, die untersuchen, wie es zu diesem Wandel gekommen ist (Becker & Müller, 2011; Breen, Luijkx, Müller & Pollak, 2010; DiPrete & Buchmann, 2006). Dabei wird jedoch immer nur das erlangte

Bildungszertifikat betrachtet. In Bezug auf das Abitur wird also nur untersucht, wie sich die Chancen von Jungen und Mädchen entwickelt haben, das Abitur zu erlangen. Gegen diese Betrachtung ist zunächst einmal nichts einzuwenden. Allerdings liegt das Abitur am Ende eines langen Bildungs- bzw. Schulverlaufs. Der Wandel der Abiturquoten von Mädchen und Jungen ist auf Veränderungen im gesamten Schulverlauf zurückzuführen. Helbig (2012a) konnte mit den Daten der amtlichen Statistik zeigen, dass es in Bezug auf den Wandel der Geschlechterungleichheiten bei den Abiturquoten in den letzten 40 Jahren sowohl beim Gymnasialübergang als auch bei den Gymnasialverläufen (Saldo aus Auf- und Abstiegen vom Gymnasium) zu einem geschlechtstypischen Wandel gekommen ist. Hinsichtlich der Schulnoten und kognitiven Kompetenzen ist hingegen kein Wandel zwischen den Geschlechtern beobachtbar (siehe auch: Becker & Müller, 2011).

Mit dieser Analyse konnte Helbig (2012a) weder zeigen, wie sich die Gymnasialübergänge und Gymnasialverläufe nach sozialer Herkunft verändert haben, noch konnte er genau bestimmen, an welchen Stellen es im Gymnasialverlauf zu einem geschlechtsspezifischen Wandel gekommen ist. Insbesondere musste hier offen bleiben, ob es zu einem Wandel bei den Aufstiegen auf das Gymnasium, bei den Abstiegen vom Gymnasium oder beim erfolgreichen Bestehen des Abiturs im Anschluss an die Sekundarstufe II gekommen ist.

In diesem Beitrag soll deshalb systematisch untersucht werden, wie sich die Schulverläufe von Mädchen und Jungen in den letzten Dekaden entwickelt haben. Dafür werden die Lebensverlaufsdaten der ALWA-Studie (Arbeiten und Lernen im Wandel) und der NEPS-E8-Studie (Nationales Bildungspanel – Etappe 8 – Welle 1) für die Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986 analysiert. Damit können einige Forschungslücken geschlossen werden. Zum einen kann erstmals für Deutschland untersucht werden, wie sich die Schulverläufe für Jungen und Mädchen für diese Geburtsjahrgänge entwickelt haben. Zweitens kann der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulverläufe von Mädchen und Jungen dezidiert untersucht werden. Bisher beschränkten sich die meisten Studien diesbezüglich entweder auf den Übergang auf das Gymnasium oder auf die Erlangung des Abiturs. Wie die soziale Herkunft die Schulverläufe darüber hinausgehend beeinflusst, konnte bisher kaum gezeigt werden. Des Weiteren bietet die verwendete Untersuchungsstrategie unter Umständen Referenzcharakter für die Auswertung der Schulverläufe im Nationalen Bildungspanel.

Bei den Analysen werde ich mich auf die Analyse der Schulverläufe an allgemeinbildenden Schulen beschränken. Die Untersuchung auf die Erlangung von Schulabschlüssen außerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems auszuweiten, würde die Komplexität der Untersuchung weiter erhöhen. Betrachtet man die erworbenen Schulabschlüsse außerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems, verringern sich die Geschlechterunterschiede sowohl bei der allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulreife als auch bei der Studienberechtigung (Helbig, 2012b, S. 76). Aus dieser Perspektive ist die Betrachtung des allgemeinen Schulsystems zentral, weil hier die Geschlechterunterschiede am größten sind.

2. Theorie und Stand der Forschung

Die Übergänge im Schulsystem werden neben Leistungsmerkmalen der Schüler (primäre Merkmale) durch Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen von Eltern und Kindern bestimmt, die sich in ihren Bildungsaspirationen manifestieren (sekundäre Merkmale). Wie Helbig (2012a) sowie Becker und Müller (2011) zeigen konnten, haben sich die Geschlechterunterschiede bei den primären Merkmalen (Kompetenzen und Noten) in den letzten Dekaden nicht verändert. So ist es auch nicht überraschend, dass Studien, die den Wandel geschlechtsspezifischer Unterschiede im Schulsystem mit dem Fokus auf Kompetenzen und Noten untersucht haben, die erwarteten Ergebnisse empirisch nicht nachweisen konnten. Hier sind vor allem die Untersuchungen zur These anzuführen, dass es durch den Anstieg des Frauenanteils bei den Lehrkräften zu schlechteren Kompetenzen und Noten der Jungen gekommen ist. Für die damit verbundene These, dass Jungen und Mädchen bessere Kompetenzen und Noten bei gleichgeschlechtlichen Lehrkräften erhalten, gibt es keine empirischen Belege (u. a. Neugebauer, Helbig & Landmann, 2011; Skelton, 2009). Da sich die primären Merkmale zwischen den Geschlechtern in den letzten Dekaden nicht verändert haben, wären Belege für diese These auch überraschend gewesen.

Will man erklären, warum sich die Geschlechterunterschiede im Schulsystem verändert haben, muss man sich auf sekundäre Merkmale und damit auf geschlechtsspezifische Bildungsaspirationen konzentrieren. In Bezug auf Geschlechterungleichheiten werden die Bildungsaspirationen – neben Nutzen-, Kosten- und Erfolgserwartungen – zudem über Geschlechterrollen beeinflusst. Dabei ist es theoretisch wie auch empirisch schwierig, zwischen Geschlechterrollen und Nutzenerwartungen zu unterscheiden. Traditionelle Geschlechterrollen können bei bzw. für Mädchen zu geringeren Nutzeneinschätzungen und geringeren Erfolgserwartungen führen. Ob der Einfluss von Geschlechterrollen auf Bildungsaspirationen vollständig durch Nutzen- und Erfolgserwartungen erklärt werden kann, ist eine ungeprüfte empirische Frage und soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden.

Wie auch andere Autoren gehe ich davon aus, dass die Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen für (von den Eltern) und von Mädchen in den letzten Dekaden stärker angestiegen sind als die der Jungen (Becker & Müller, 2011; DiPrete & Buchmann, 2006; McDaniel, 2010). Zusammen mit einer Enttraditionalisierung der Geschlechterrollen (Brewster & Padavic, 2000; Pampel, 2011) kam es zu einem Anstieg der Bildungsaspirationen für und von Mädchen. Boocock (1972) bezeichnete die Bildungsaspiration der Eltern noch als jenen Bildungsindikator, bei dem sich die Geschlechter am deutlichsten (zuungunsten der Mädchen) unterscheiden. Seit Ende der 1960er Jahre, als die Bildungsaspirationen für (vonseiten der Eltern) und von Mädchen noch deutlich geringer waren als die für und von Jungen (Baur, 1972; Flanagan et al., 1964; Fröhlich, 1973), haben sich die Bildungsaspirationen angenähert (Fauser, 1984; Marini, 1978). Heute sind die Bildungsaspirationen für

und von Mädchen auf dem gleichen bzw. einem höheren Niveau als die der Jungen (Bacher, Beham & Lachmayr, 2008; Buchmann & Dalton, 2002; Ditton, 2007; Leitgöb, Bacher & Lachmayr, 2011; Marks, 2008; McDaniel, 2010; Rasinski, Ingels, Rock, Pollack & Wu, 1993; Reynolds & Burge, 2008; Valtin, Wagner & Schwippert, 2005).

Hierbei zeigt McDaniel (2010) zudem in einem Vergleich der internationalen Schulleistungsstudien FISS 1971 (The First International Science Study), SISS 1984 (The Second International Science Study), TIMSS 1995 (Third International Mathematics and Science Study) und PISA 2003 (Programme for International Student Assessment), dass in jenen sechs Ländern, die an allen vier Studien teilnahmen (Australien, Ungarn, Japan, die Niederlande, Schweden und die USA), die Bildungsaspirationen der Jungen über die Zeit angestiegen sind. Allerdings stiegen die Bildungsaspirationen der Mädchen in größerem Ausmaß als die der Jungen. Die heute unterschiedlichen Niveaus der Bildungsaspirationen von Mädchen und Jungen sind aus McDaniels (2010) Sicht auf die unterschiedlichen Niveaus der Geschlechterunterschiede der Bildungsaspirationen in der Vergangenheit zurückzuführen.

Es gibt einige Annahmen darüber, warum die Bildungsaspirationen von Mädchen in stärkerem Maße angestiegen sind als die der Jungen (für eine detaillierte Darstellung siehe Helbig, 2012b). In diesem Beitrag werde ich mich ausschließlich auf die Wirkung von Bildung und beruflicher Positionen der Eltern auf den Wandel geschlechtsspezifischer Gymnasialverläufe konzentrieren. 1965 waren unter allen Akademikerkindern, die die 13. Klasse des Gymnasiums besuchten, 42 Prozent Mädchen vertreten. Unter den Nichtakademikerkindern waren es nur 35 Prozent und unter den Arbeiterkindern sogar nur 26,7 Prozent (Statistisches Bundesamt, 1967: eigene Berechnungen). Das in den 1960er Jahren feststellbare geschlechtstypische Bildungsverhalten nach sozialer Herkunft scheint heute immer noch, jedoch auf einem anderen Niveau, Bestand zu haben. Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Bildungszertifikaten sind in den höheren sozialen Schichten auch heute stärker zugunsten der Mädchen ausgeprägt als in den unteren Schichten (Bacher, 2004; Bacher et al., 2008; Connolly, 2004; von Below, 2002).

Die unterschiedlichen Bildungschancen von Mädchen und Jungen nach sozialer Herkunft können, wie theoretisch angenommen, auf unterschiedliche Geschlechterrolleneinstellung und damit auch auf unterschiedliche Bildungsaspirationen nach sozialer Herkunft zurückgeführt werden. Mit steigender Bildung werden auch die Geschlechterrollen liberaler, das heißt, Eltern mit einer Hochschulbildung sind weniger traditionell in ihren Geschlechterrolleneinstellungen (Davis & Greenstein, 2009) und streben für Söhne und Töchter die gleiche Bildung an (Buchmann & DiPrete, 2006). In Familien mit niedriger Bildung sind die Geschlechterrollen traditioneller und dementsprechend wird für Söhne eine höhere Bildung angestrebt als für Töchter. Zudem zeigten Hadjar und Lupatsch (2010), dass auch die Geschlechterrollen der Töchter selbst mit steigender Bildung der Eltern weniger traditionell sind. Dementsprechend sollten die Bildungsaspirationen von Mädchen im Vergleich zu Jungen aus höheren sozialen Schichten höher sein als die von

Mädchen im Vergleich zu Jungen aus niedrigen sozialen Schichten. Dies sollte sich wiederum positiv auf die Gymnasialverläufe von Mädchen aus höheren sozialen Schichten auswirken.

Ferner ist festzuhalten, dass die Geschlechterrollenunterschiede zwischen den sozialen Schichten in den letzten Jahrzehnten kleiner geworden sind. Dies ist darauf zurückzuführen, dass egalitäre Geschlechterrollen zunächst durch höhere Sozialschichten adaptiert werden und erst, wenn egalitäre Geschlechterrollen in höheren Sozialschichten „salonfähig“ sind, auch von den unteren Schichten übernommen werden (Brewster & Padavic, 2000; Pampel, 2011). Dementsprechend sollten sich auch die Bildungsaspirationen von und für Mädchen in den letzten Dekaden entwickelt haben. In den 1950er und 1960er Jahren sollten schlechtere Bildungschancen der Mädchen vor allem in niedrigen Sozialschichten festzustellen gewesen sein. Mit der Enttraditionalisierung der Geschlechterrollen in diesen Schichten sollte es auch zu einer Erhöhung der Bildungsaspirationen und zu einer Erhöhung des Schulerfolgs dieser Mädchen gekommen sein.

Dennoch sollten Mädchen aus niedrigeren Sozialschichten im Gegensatz zu Mädchen aus hohen Sozialschichten – im Vergleich zu den jeweiligen Jungen – beim Zugang zum Abitur benachteiligt sein. Denn die Geschlechterrollen unterscheiden sich nach wie vor nach Bildung und beruflicher Stellung der Eltern. Folglich sollten die Bildungsaspirationen von und für Mädchen aus hohen Sozialschichten relativ zu jenen aus niedrigeren Sozialschichten höher sein. Dadurch, dass sich die Sozialstruktur der Elternschaft in den letzten Dekaden verändert hat, würde dies zudem für einen steigenden Bildungserfolg der Mädchen sprechen. Die Bildung der Eltern hat sich durch die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre ebenso erhöht wie die beruflichen Stellungen der Eltern durch den wirtschaftsstrukturellen Wandel. Allein dadurch, dass es heute mehr Eltern mit Hochschulreife gibt und mehr Eltern, die eine höhere berufliche Stellung innehaben, gibt es mehr Eltern, die egalitäre Geschlechterrollen vertreten als vor 40 Jahren.

Mit dem vorliegenden Datenmaterial können weder die Geschlechterrollen von Eltern oder Schülern noch deren Bildungsaspirationen abgebildet werden. Die Brückenannahmen, wie sich Bildung und berufliche Stellung (soziale Herkunft) auf Geschlechterrollen und Bildungsaspirationen auswirken, sind jedoch zentral, um zu verstehen, wie sich die Schulverläufe von Jungen, aber vor allem von Mädchen in den letzten Dekaden gewandelt haben.

Neben den herkunftsbezogenen Annahmen zum Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs gibt es weitere historische Entwicklungen, die zu einer Erhöhung der Bildungsaspirationen von und für Mädchen geführt haben. Diese lassen sich unter den Oberbegriffen institutioneller und sozialer Wandel zusammenfassen.

Die Gleichberechtigung von Mann und Frau ist im deutschen Grundgesetz in Art. 3 Abs. 2 bereits seit 1949 festgeschrieben. Bis in die 1950er Jahren brauchten Frauen in der Bundesrepublik Deutschland jedoch die Zustimmung ihrer Ehemänner, um einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Aus heutiger Sicht erscheint das damalige Familienbild äußerst patriarchalisch und konservativ. Die Frauen

waren in erster Linie für die Erziehung der Kinder und den Haushalt zuständig. Einer Erwerbsarbeit ging – aufgrund des männlichen Familienernährermodells – nur eine Minderheit von Frauen nach. Insgesamt ist die Nachkriegszeit mit Blick auf die Stellung der Frauen nicht nur in Deutschland als restaurativ und repressiv zu kennzeichnen (Gerhard, 2009). Im Spiegel dieses Frauenbildes gab es kaum einen Grund für Frauen, an höherer Bildung zu partizipieren. Erst mit einer Reihe von Gleichstellungsgesetzen bis in die 1970er Jahre wurde die Rolle der Frau gestärkt und die Gleichberechtigung der Geschlechter im Allgemeinen gefördert. Im Zuge dieser institutionellen Veränderungen stieg die Arbeitsmarktpartizipation der Frauen an. Dies wurde durch die Erfindung und Verbreitung der Pille weiter unterstützt, da Bildung für Frauen nun besser planbar wurde (Becker & Müller, 2011). Auch haushaltstechnische Innovationen (bspw. die Erfindung der Waschmaschine) ermöglichten es Frauen in stärkerem Maße, erwerbstätig zu sein, da die Belastung durch Hausarbeit zurückging (Heisig, 2011). Diese Entwicklungen führten dazu, dass die Erträge für weibliche Bildung und damit auch die Bildungsaspirationen für und von Mädchen anstiegen, wodurch sie heute durch ihre schon immer besseren Noten auch deutlich bessere Chancen auf das Abitur haben als in der Vergangenheit.

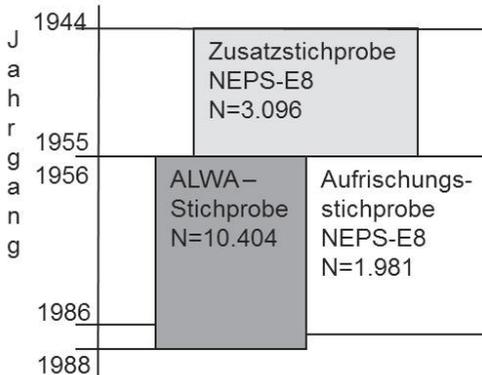
An welchen Stellen im Schulverlauf auf dem Weg zum Abitur es zu diesem Wandel gekommen ist, ist ein weitgehendes Forschungsdesiderat. Man kann zwar aus den Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamts (Helbig, 2012a) ablesen, dass es beim Gymnasialübergang zu einem geschlechtsspezifischen Wandel zugunsten der Mädchen gekommen ist. Die Geschlechterungleichheiten am Gymnasialübergang sind jedoch deutlich geringer als beim Abitur. Zu den Schulverläufen nach Geschlecht und deren Wandel existiert für Deutschland noch keine Forschungsarbeit. Diese Forschungslücke soll mit dem vorliegenden Beitrag geschlossen werden.

3. Untersuchungsdesign

Um die aufgestellte Fragestellung zu bearbeiten, werden die Daten des Scientific Use Files der ALWA-Studie und des Scientific Use Files der NEPS Startkohorte 6 – Erwachsene (Version 1.0.0) verwendet (im Folgenden als NEPS-E8 beschrieben). In beiden Studien wurden Lebensverlaufsdaten der in Deutschland lebenden Bevölkerung erhoben. Dabei wurden auch die Schulverläufe erhoben. In der vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführten ALWA-Studie wurden von August 2007 bis April 2008 Personen der Geburtsjahrgänge 1956 bis 1988 befragt, also 18- bis 51-Jährige. Ein Großteil der Befragten aus ALWA floss in der zweiten Erhebungswelle (10/2009 bis 06/2010) in das Nationale Bildungspanel (NEPS-E8, Welle 1) ein. Die Stichprobe wurde im Nationalen Bildungspanel um die 1944 bis 1955 geborenen Personen erweitert und für die Geburtsjahrgänge 1956 bis 1986 aufgefrischt. Zur Übersichtlichkeit ist die

Struktur der Stichproben von ALWA und NEPS-E8 in Abbildung 1 dargestellt¹ (Stichprobendesignbeschreibung in: Kleinert, Matthes & Jacob, 2008; Leopold, Raab & Skopek, 2011).

Abbildung 1: Stichproben von ALWA und NEPS-E8



Mit den beiden Studien können die Schulverläufe der Geburtskohorten 1944 bis 1988 untersucht werden. Auf die Benutzung von Datengewichtungen wurde in dieser Arbeit verzichtet. Zum einen hat diese Arbeit einen spezifisch analytischen Fokus, der die Verwendung von Gewichten nicht nötig macht. Zum anderen werden die geschlechtsspezifischen Ergebnisse im Bildungsverlauf mit den Daten der amtlichen Statistik in Beziehung gesetzt, um mögliche Verzerrungen der Stichprobe aufzuzeigen.

3.1 Untersuchungspopulation

Insgesamt wurden in der ALWA-Studie 10404 Interviews durchgeführt. Zudem wurden in NEPS-E8 noch einmal 5077 Personen neu befragt. Für diese Untersuchung wurden alle Personen ausgeschlossen, die nicht in Deutschland zur Schule gingen. Zudem wurden alle Personen ausgeschlossen, die erst während der Sekundarstufe nach Deutschland kamen oder die Schule nicht in Deutschland beendeten. Dieses Design wurde gewählt, damit sich die Untersuchungspopulation zu den Übergangspunkten nicht voneinander unterscheidet. Kurze Aufenthalte der Befragten im Ausland (meist ein Jahr) wurden nicht in die Analyse einbezogen. Zudem wurde auf die Analyse der Schulisoden außerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems verzichtet. Das heißt, Abendgymnasien, Kollegs und berufliche Schulen gehen nicht in die Analyse ein. Des Weiteren wurden die 1987 und 1988

¹ In meinen Analysen habe ich gemäß den Datenschutzvorschriften des IAB-Forschungsdatenzentrums keine Fälle aus NEPS-Etappe 8 verwendet, die bereits an der ALWA-Studie teilgenommen haben.

geborenen, in ALWA befragten Personen aus der Analyse ausgeschlossen, da diese zu großen Teilen noch nicht die Schule beendet hatten. Des Weiteren wurden alle Personen ausgeschlossen, die nicht bei den Eltern aufgewachsen sind und für die somit die Bildungs- und Schichtinformationen fehlen.

Für die neuen Bundesländer wurden nur jene Personen einbezogen, die ab 1984 eingeschult wurden. Zum Zeitpunkt des Übergangs auf das Gymnasium westdeutscher Prägung waren diese Personen kurz vor dem Übergang in die 7. Klasse.² Für die Untersuchung ergibt sich eine Untersuchungspopulation von 9091 Personen für die alten Bundesländer und 423 für die neuen Bundesländer.

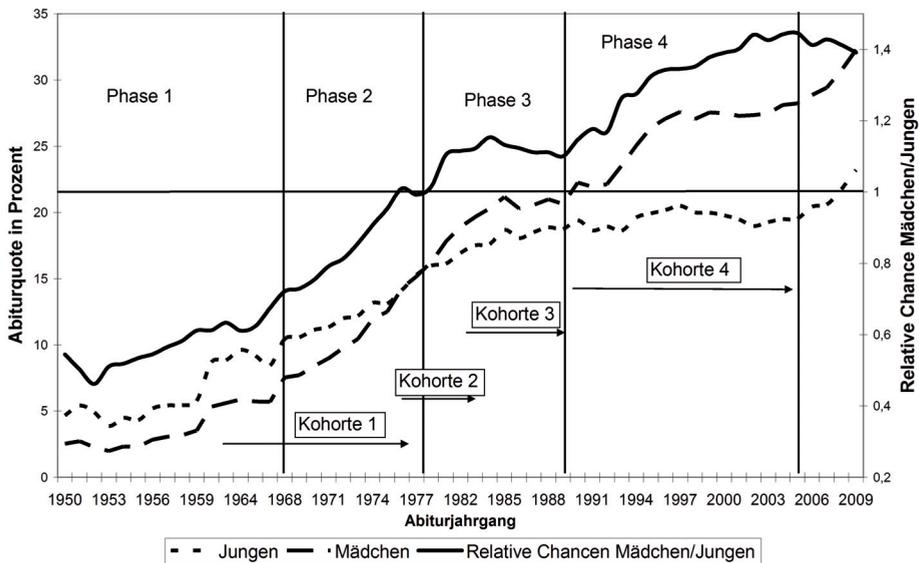
Die Befragten, die in den alten Bundesländern zur Schule gingen, wurden zunächst in drei Kohorten aufgeteilt. Der Zuschnitt dieser Kohorten orientierte sich dabei an der phasenhaften Entwicklung der Abiturquoten (Abbildung 2). Die älteste Kohorte besteht dementsprechend aus den 1944 bis 1956 geborenen Personen, die bis etwa 1975 ihr Abitur ablegten. Dies ist die Phase, in der Jungen beim Abiturzugang noch erfolgreicher waren als Mädchen. Die zweite Kohorte bilden die 1957 bis 1970 geborenen Personen. Diese beendeten ihr Abitur zwischen 1976 und 1989. Zu dieser Zeit waren Jungen und Mädchen beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife gleichauf. Die dritte Kohorte bilden die 1971 bis 1986 geborenen Personen. Diese erlangten das Abitur zwischen 1990 und 2007. In dieser Zeit begann sich der Gender Gap beim Abitur zu öffnen. Allerdings zeigte sich, dass die Geschlechterunterschiede der 1957 bis 1970 Geborenen (Kohorte 2) sowohl beim Gymnasialübergang als auch bei der Erlangung des Abiturs nicht der amtlichen Statistik entsprechen (Statistisches Bundesamt, 1950-2000, 2012; eigene Berechnungen). Aufgrund der gefundenen Ungleichverteilung in Kohorte 2 wurde diese Kohorte nochmals geteilt. Die Kohorten beinhalten folgende Geburtsjahrgänge:

- Kohorte 1 – Geburtsjahrgänge 1944 bis 1956,
- Kohorte 2 – Geburtsjahrgänge 1957 bis 1963,
- Kohorte 3 – Geburtsjahrgänge 1964 bis 1970,
- Kohorte 4 – Geburtsjahrgänge 1971 bis 1986.

Durch die Neuordnung der Kohorten kann man zeigen, dass die Verzerrung der Ergebnisse beim Gymnasialübergang im Vergleich zur amtlichen Statistik bei den Personen der Geburtsjahrgänge 1957 bis 1970 auf die dritte Kohorte zurückzuführen ist (nicht gezeigt). Die gefundene Verteilung führt zu dem Schluss (nicht gezeigt), dass die Gymnasialübergangsquoten sowohl für Mädchen als auch für Jungen in allen Kohorten im Vergleich zur amtlichen Statistik eine Positivselektion darstellen. Das heißt, Mädchen und Jungen des Untersuchungssamples sind häufiger auf das Gymnasium gewechselt als erwartet. Diese Positivselektion ist jedoch nicht für die Jungen der dritte Kohorte festzustellen. Warum dies so ist, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden.

² In Brandenburg und Ost-Berlin entsprach dies genau dem regulären Übergang auf die weiterführenden Schulen. In den anderen vier Bundesländern wäre der reguläre Übergang zwei Jahre zuvor gewesen.

Abbildung 2: Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an allgemeinbildenden Schulen an allen Personen des typischen Altersjahrgangs in Deutschland nach Geschlecht, 1950–2009



Quellen: Statistisches Bundesamt, 1950–2000, 2012; eigene Berechnungen.

Ohne Abiturienten an Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs und Externen.

Der alterstypische Jahrgang in Bundesländern mit 12 Jahren bis zum Abitur ist der Durchschnitt der 18- und 19-Jährigen, mit 13 Jahren bis zum Abitur der Durchschnitt der 19- und 20-Jährigen. 1994 ohne Brandenburg, 2001 ohne Sachsen-Anhalt und Mecklenburg Vorpommern, wegen Umstellung von 12- auf 13-jähriges Abitur. 2007 für Sachsen-Anhalt, 2008 für Mecklenburg-Vorpommern und 2009 für das Saarland entspricht der alterstypische Jahrgang dem Durchschnitt der 18- und 19-Jährigen und der 19- und 20-Jährigen, um die doppelten Abiturjahrgänge auszugleichen. 1950 ohne Berlin, Bremen und das Saarland. 1951–1956 ohne das Saarland. Neue Bundesländer ab 1993.

Mit diesem Kohortenzuschnitt kann man den Wandel der geschlechtsspezifischen Abiturquoten von Jungen in ihren einzelnen Phasen abbilden, der in Abbildung 2 noch einmal anhand der amtlichen Daten dargestellt ist. Die Entwicklung wurde dabei in vier Phasen unterteilt und abgetragen, an welchen Stellen sich die vier untersuchten Kohorten zeitlich verorten lassen. Im ersten Teil der Entwicklung – hier mit Phase 1 beschrieben – haben Mädchen konstant schlechtere Abiturchancen als Jungen. Diese Phase kann empirisch mit einem kleinen Teil der Personen aus dem Untersuchungssample aus Kohorte 1 abgebildet werden. In Phase 2 gehen Mädchen zunächst noch seltener auf das Gymnasium über, holen aber gegenüber Jungen auf. Diese Entwicklung kann empirisch mit den Kohorten 1 und 2 abgebildet werden. Phase 3, in der Mädchen konstant leicht bessere Abiturchancen haben, kann mit den Daten von Kohorte 2 und 3 abgebildet werden. Phase 4, in der sich der Gender Gap beim Abitur zugunsten der Mädchen öffnet, kann schließlich mit der 4. Kohorte abgebildet werden. In welcher Weise die Schulverläufe von Jungen und Mädchen in den vier Kohorten dazu geführt haben, dass sich die geschlechts-

spezifischen Abiturquoten in der gezeigten Weise (Abbildung 2) verändert haben, soll in Abschnitt 5 ausführlich dargestellt werden.

3.2 Abhängige Variablen

Übergang auf das Gymnasium. Die erste abhängige Variable stellt der Übergang auf das Gymnasium direkt nach der Grundschule dar. Diese wurde als dichotome Variable codiert in „Übergang auf das Gymnasium“ und „kein Übergang auf das Gymnasium“. Der Gruppe derer, die nicht auf das Gymnasium gehen, wurden auch jene Personen zugeordnet, die eine freie Waldorfschule oder eine Gesamtschule nach der Grundschule besuchen. Bei den Personen, die ihre gesamte Schulzeit auf der „Volksschule“ (verbundene Grund- und Hauptschulen) verbrachten, wurde der Übergang vier Jahre nach Startdatum der Volksschule festgelegt.

Aufstieg auf das Gymnasium. Die zweite abhängige Variable ist der Aufstieg auf das Gymnasium während der Sekundarschulzeit. Dieser wurde nur für die nicht auf dem Gymnasium befindlichen Personen codiert. Hierbei wird die Variable dichotom in „stabil nicht auf dem Gymnasium“ und „Aufstieg auf das Gymnasium“ codiert.

Abstieg vom Gymnasium. Die dritte abhängige Variable ist der Abstieg vom Gymnasium während der Sekundarschulzeit. Dieser wurde nur für die auf dem Gymnasium befindlichen Personen codiert. Hierbei wurde die Variable dichotom in „stabil auf dem Gymnasium“ und „Abstieg vom Gymnasium“ codiert.

Abitur auf dem Gymnasium. Aus dem Übergang auf das Gymnasium nach der Grundschule, den Aufstiegen auf das Gymnasium und Abstiegen vom Gymnasium ergeben sich die Personen, welche das Gymnasium als zuletzt besuchte Schule des allgemeinbildenden Schulsystems erreichen. Hierunter sind alle Personen gefasst, die mindestens die 10. Klasse des Gymnasiums erreicht haben. Diese können nun erstens nach der 10. Klasse abgehen. Diese Personen können zweitens die Zulassung zum Abitur nicht erlangen und infolgedessen vom Gymnasium abgehen. Sie können drittens die Abiturprüfung nicht bestehen und infolgedessen vom Gymnasium abgehen. Sie können viertens vom Gymnasium aus anderen Gründen abgehen. Und sie können fünftens das Gymnasium erfolgreich mit dem Abitur beenden. Dementsprechend wird diese abhängige Variable nur für die Befragten codiert, deren zuletzt besuchte Schulform das Gymnasium war. Die dichotome Codierung ist dementsprechend „kein Abitur auf dem Gymnasium erlangt“ und „Abitur auf dem Gymnasium erlangt“.

Abitur außerhalb des Gymnasiums. Auch wenn die Mehrzahl der Schüler in Deutschland die allgemeine Hochschulreife an allgemeinbildenden Schulen auf dem Gymnasium erlangt, gibt es auch andere allgemeinbildende Schulformen, die die allgemeine Hochschulreife vergeben. Dies sind die Freien Waldorfschulen und die Gesamtschulen. Diese sollen, auch wenn sie nur einen kleinen Teil aller Abiturienten ausbilden, nicht außen vor gelassen werden. Deshalb beschreibt die fünfte abhängige Variable, ob die Schüler, die als zuletzt besuchte Schulform nicht

auf das Gymnasium gehen, hier die allgemeine Hochschulreife erworben haben oder ob sie die Schule ohne allgemeine Hochschulreife verlassen haben.

Abitur auf allen Schulformen. Aus der Analyse der verschiedenen abhängigen Variablen ergeben sich einige Erkenntnisse darüber, wie Mädchen und Jungen in Deutschland zum Abitur gekommen sind. Ob die jeweilige unabhängige Variable einen substantiellen Effekt auf den Wandel der Geschlechterunterschiede beim Abitur hat, kann nur untersucht werden, wenn man zu den vorangegangenen abhängigen Variablen analysiert, wer das Abitur bekommen hat und wer nicht. Deshalb beschreibt die sechste abhängige Variable die erfolgreiche Erlangung des Abiturs auf allen Schulen. Die dichotome Codierung ist hier „Abitur“ und „kein Abitur“.

3.3 Unabhängige Variablen

Bildung der Eltern. Für die Bildung von Mutter und Vater wurde eine Kopplung aus schulischer und Hochschulausbildung gewählt. Die konstruierte Bildungsvariable wurde wie folgt gebildet:

- höchstens Hauptschulabschluss,
- Realschulabschluss,
- Hochschulreife (Allgemeine/fachgebundene Hochschulreife und Fachhochschulreife),
- Hochschulabschluss (Universitätsabschluss/Fachhochschulabschluss).

Die Ausprägung „Hochschulabschluss“ wurde zusätzlich zu den Schulabschlüssen verwendet, weil man davon ausgehen kann, dass Personen mit einem Hochschulabschluss über ein höheres Maß an kulturellem Kapital verfügen als Abiturienten ohne Hochschulabschluss. Die Angaben von Mutter und Vater wurden anschließend miteinander kombiniert. Dabei wurde der jeweils höhere Bildungswert eines der beiden Elternteile für die Familie eingesetzt.

Beruflicher Status der Familie. Für den beruflichen Status der Eltern, als der Befragte 15 Jahre alt war, bietet die NEPS-E8-Befragung eine ISCO-Verdodung (International Standard Classification of Occupations) an. In der ALWA-Befragung ist diese Möglichkeit nicht gegeben.

In beiden Befragungen wurden jedoch grobe Berufskategorien verwendet, um die Stellung im Beruf der Eltern zu erheben. Diese Kategorisierung ist in Tabelle A 1 im Anhang dargestellt. Diese Kategorisierung wurde in eine fünfstufige Schichtcodierung umgewandelt (ebenfalls in Tabelle A 1 dargestellt). Hierbei konnte ich auf keine vorhandene Codierung zurückgreifen, da sie anscheinend auf keiner der üblicherweise verwendeten Klassen- oder Schichtkategorisierungen basiert. Zudem sind die Beschäftigtenkategorien zu den „Selbständigen“ in NEPS und ALWA nicht deckungsgleich erhoben worden. Dies ist eine weitere Beschränkung bei der Schichtcodierung.

Für den beruflichen Status der Familie wurden die Angaben zu Mutter und Vater miteinander kombiniert. Dabei wurde der jeweils höhere Schichtwert eines der beiden Elternteile für die Familie eingesetzt. Daraus ergibt sich folgende Codierung für den beruflichen Status der Familie:

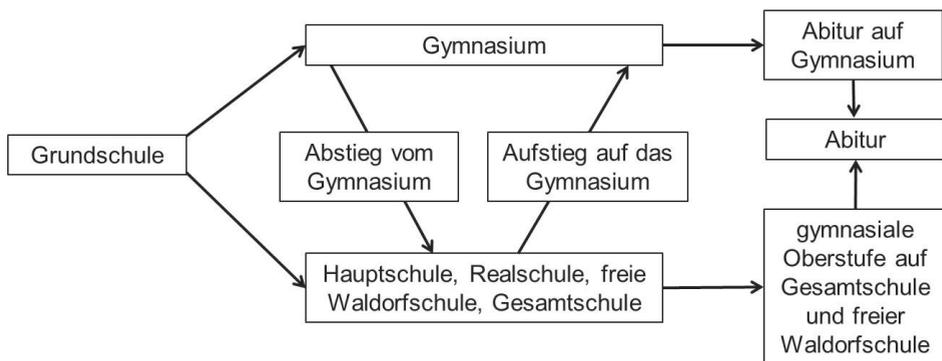
- kein Elternteil erwerbstätig,
- Unterschicht,
- untere Mittelschicht,
- Mittelschicht,
- obere Mittelschicht,
- Oberschicht.

Zusätzlich zu den angeführten Variablen wird auf den Migrationshintergrund der Befragten kontrolliert. Mit „Migrationshintergrund“ sind in dieser Untersuchung alle Personen gemeint, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Alle anderen Personen wurden „ohne Migrationshintergrund“ codiert. Auch die Personen, deren Eltern aus den ehemaligen Ostgebieten Deutschlands stammen und nach dem Krieg flohen, wurden zu den „Personen ohne Migrationshintergrund“ gerechnet.

3.4 Methodisches Design

Das empirische Design dieser Arbeit ist recht komplex. Der Fokus liegt nicht nur auf einer einzelnen analytischen Auswertung. Für die Beantwortung der Fragestellung werden sechs abhängige Variablen untersucht. Diese müssen zudem im historischen Verlauf analysiert werden. Ein weiteres Problem stellen wechselnde Untersuchungspopulationen dar. Die Komplexität des empirischen Designs ist in Abbildung 3 schematisch dargestellt.

Abbildung 3: Methodisches Design. Von der Grundschule bis zum Abitur



Um Geschlechterunterschiede in den Schulverläufen zu untersuchen, eröffnen sich zwei Möglichkeiten: Zum einen kann man die Gymnasialübergänge für Mädchen und Jungen in gemeinsamen analytischen Modellen untersuchen und das jeweils interessierende Merkmal mit Geschlecht interagieren. In diesen Modellen geht man aber davon aus, dass die jeweiligen Kontrollvariablen, die nicht mit Geschlecht interagiert werden, den Gymnasialübergang für Mädchen und Jungen in gleicher Weise beeinflussen. Die zweite Möglichkeit ist, geschlechtergetrennte Modelle zu berechnen und mittels Koeffizienten und Standardfehlern einen *t*-Test für die Geschlechterunterschiede zu berechnen. Damit kann geprüft werden, inwieweit sich die einzelnen Koeffizienten bei der Erklärung des Gymnasialübergangs für Jungen und Mädchen voneinander unterscheiden. Das letztere Vorgehen wurde für diese Untersuchung verwendet.

Der Gymnasialübergang wurde dabei kohortengetrennt untersucht. Bei den Gymnasialverläufen, also die Abstiege vom Gymnasium, die Aufstiege auf das Gymnasium, das Erlangen des Abiturs auf dem Gymnasium und außerhalb des Gymnasiums, wird auf kohortengetrennte Modelle verzichtet, da die Fallzahlen für die einzelnen Übergänge in den einzelnen Kohorten zu niedrig sind.

Um zu zeigen, ob sich die gefundenen Einzeleffekte auch substantiell auf die Abiturwahrscheinlichkeiten von Jungen und Mädchen auswirken, wurde abschließend die Erlangung des Abiturs auf den allgemeinbildenden Schulen für Mädchen und Jungen kohortengetrennt untersucht.

Des Weiteren wurden alle logistischen Regressionen zusätzlich als lineare Regressionen (Linear-Probability-Models) berechnet. Dies ist eine sinnvolle Möglichkeit, die Probleme auszugleichen, die mit dem Vergleich von logistischen Regressionskoeffizienten einhergehen. Hier ist vor allem das Problem unbeobachteter Heterogenität zu nennen, die in logistischen Regressionen mitreflektiert wird. Bei unterschiedlichen unbeobachteten Heterogenitäten zwischen zwei Subpopulationen, in diesem Fall zwischen Jungen und Mädchen, kann es dazu kommen, dass die jeweiligen *t*-Tests nicht korrekt geschätzt werden (Mood, 2010). Dieses Problem kann mit der Berechnung linearer Regressionen ein Stück weit umgangen, wenn auch nicht vollständig gelöst werden. Die linearen Regressionen werden in diesem Beitrag dabei nicht gezeigt. Wenn es zu Abweichungen zwischen den Ergebnissen der jeweiligen logistischen und linearen Regression kommt, wird jedoch darauf hingewiesen.

4. Ergebnisse

In Tabelle A-2 im Anhang sind alle abhängigen und unabhängigen Variablen nach Kohorten getrennt abgebildet. Insgesamt bezieht sich die Auswertung auf 9514 Fälle. An dieser Stelle wird nur auf einige Auffälligkeiten der Datenbasis hingewiesen. Die Bildung der Familie steigt über die Kohorten hinweg ebenso an wie der berufliche Status der Familie.

Es zeigen sich in der Datenbasis zwei überraschende Verteilungen. Am auffälligsten ist die Unterrepräsentierung von Mädchen in der jüngsten Kohorte in den neuen Bundesländern. Hier sind nur 43,5 Prozent der Befragten weiblich. Zudem sind diese Mädchen im Vergleich zur amtlichen Statistik in der Schule weniger erfolgreich als erwartet. Dies steht damit in Zusammenhang, dass besonders gut gebildete junge Frauen die neuen Bundesländer nach der Wende verlassen haben (Kröhnert, Medicus & Klingholz, 2006). Diese selektive Abwanderung gut ausgebildeter Frauen ist durch das Stichprobendesign nicht zu korrigieren. Die Wahrscheinlichkeit, eine gut ausgebildete Frau, die in den neuen Bundesländern zur Schule gegangen ist, in einer westdeutschen Gemeinde zufällig auszuwählen, ist deutlich geringer, als wenn diese Frau nicht abgewandert wäre und man sie in einer ostdeutschen Gemeinde zufällig auswählen würde.

Eine weitere auffällige Verteilung ist, dass es mehr Aufstiege auf das Gymnasium gibt als Abstiege vom Gymnasium. Entsprechend anderer Studien müsste es jedoch mehr Abstiege als Aufstiege in Deutschland geben (Bellenberg, Hovestadt & Klemm, 2004). Diese Verteilung hängt damit zusammen, dass die Aufstiege in dieser Arbeit so codiert wurden, dass auch Wechsel auf das Gymnasium nach dem erfolgreichen Bestehen der mittleren Reife als Aufstiege codiert wurden. Von den 640 Aufstiegen auf das Gymnasium haben 440 bereits einen allgemeinbildenden Schulabschluss erlangt. Somit sind unter Abzug der späteren Aufstiege nach dem ersten allgemeinbildenden Abschluss bis zum Ende der 10. Klasse doppelt so viele Abstiege vom Gymnasium wie Aufstiege auf das Gymnasium zu beobachten. Im Folgenden wird analysiert, wie sich die Gymnasialverläufe von Jungen und Mädchen der Geburtskohorten 1944 bis 1986 in Deutschland darstellen. Die einzelnen analytischen Tabellen, die im Folgenden präsentiert werden, sind zweigeteilt aufgebaut. Im ersten Teil wird jeweils dargestellt, wie sich Jungen und Mädchen bei den einzelnen Übergängen voneinander unterscheiden. Im zweiten Teil der Tabellen sind geschlechtergetrennte Modelle berechnet worden. Die Darstellung in einer Tabelle mag unüblich sein. Allerdings geht die Anzahl der Tabellen von 12 auf 6 zurück. Zudem kann man auf einen Blick sehen, wie sich die Geschlechter beim einzelnen Übergang voneinander unterscheiden und wie sich die Bildung und Schicht der Eltern auf den jeweiligen Übergang von Mädchen und Jungen auswirken.

4.1 Gymnasialübergang

Im oberen Teil von Tabelle 1 zeigt sich, dass Mädchen in der ersten Kohorte eine nur 0,78-fache Chance hatten, auf das Gymnasium überzugehen. Dies entspricht auch in etwa der Geschlechterungleichheit, die aus der amtlichen Statistik zu erwarten war (vierte Zeile) – vor allem, wenn man auf die soziale Schicht und Bildung der Eltern kontrolliert (zweite Zeile). In der Kohorte 2 liegen die Chancen der Mädchen, auf das Gymnasium überzugehen, mit etwa 1,01 im Vergleich zur amtlichen Statistik leicht zu hoch. Dies gleicht sich unter Kontrolle von sozialer

Tabelle 1: Logistische Regression zur Erklärung des Gymnasialübergangs nach Kohorten (soziale Schicht und Bildung der Familie)

	Kohorte 1 (1944–1956)			Kohorte 2 (1957–1963)		
Mädchen Ref: Junge	0.78*			1.01		
Mädchen Ref: Junge mit Kontrolle von Bildung und sozialer Schicht der Eltern	0.71**			0.91		
<i>N</i>	2081			2365		
Erwartete Werte (Statistisches Bundesamt, 1950–2000, 2012; eigene Berechnungen)	ca. 0.7			0.88		
	M1	M2		M3	M4	
	Kohorte 1 (1944–1956)			Kohorte 2 (1957–1963)		
	Mädchen	Jungen	U	Mädchen	Jungen	U
Höchster Bildungsabschluss der Familie Ref: Hauptschulabschluss						
mittlere Reife	4.02** (0.23)	2.12** (0.22)	*	1.91** (0.18)	2.28** (0.18)	n.s.
Hochschulreife	11.19** (0.30)	4.44** (0.31)	*	4.65** (0.28)	3.41** (0.33)	n.s.
Hochschulabschluss	9.97** (0.29)	3.50** (0.28)	**	6.88** (0.27)	4.22** (0.27)	n.s.
Soziale Schicht der Familie Ref: Unterschicht						
Kein Elternteil erwerbstätig	0.61 (1.09)	0.50 (0.77)	n.s.	0.91 (0.68)	1.02 (1.09)	n.s.
untere Mittelschicht	1.87+ (0.32)	1.45 (0.24)	n.s.	2.21** (0.23)	2.81** (0.22)	n.s.
Mittelschicht	2.86** (0.31)	2.03** (0.24)	n.s.	3.44** (0.20)	3.15** (0.21)	n.s.
obere Mittelschicht	3.17** (0.36)	3.62** (0.29)	n.s.	4.07** (0.28)	6.92** (0.28)	n.s.
Oberschicht	6.12** (0.49)	7.96** (0.44)	n.s.	8.88** (0.52)	15.93** (0.59)	n.s.
Kohorten Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)						
Kohorte 3 (1964–1970)						
Kohorte 4 (1971–1986)						
Konstante	-2.86** (0.26)	-1.99** (0.19)	**	-2.11** (0.17)	-2.10** (0.17)	n.s.
<i>N</i>	1037	1044		1245	1120	
Pseudo <i>R</i> ²	0.243	0.152		0.189	0.191	

fortgesetzt

+ $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Tabelle 1: (Fortsetzung)

	Kohorte 3 (1964–1970)			Kohorte 4 (1971–1986)		Kohorte 4 (1978–1986)
				West	Ost	
Mädchen Ref: Junge	1.35**			1.13	1.11	
Mädchen Ref: Junge mit Kontrolle von Bildung und sozialer Schicht der Eltern	1.45**			1.28*	1.50+	
<i>N</i>	2049			2596	423	
Erwartete Werte (Statistisches Bundesamt, 1950–2000, 2012; eigene Berechnungen)	1.01			1.1	1.40	
	Kohorte 3 (1964–1970)			Kohorte 4 (1971–1986)		
	M5 Mädchen	M6 Jungen	U	M7 Mädchen	M8 Jungen	U
Höchster Bildungsabschluss der Familie Ref: Hauptschulabschluss						
mittlere Reife	2.14** (0.17)	1.50* (0.19)	n.s.	1.81** (0.16)	1.80** (0.17)	n.s.
Hochschulreife	1.78+ (0.31)	3.38** (0.31)	n.s.	2.85** (0.23)	2.84** (0.21)	n.s.
Hochschulabschluss	4.12** (0.25)	3.70** (0.26)	n.s.	3.86** (0.19)	6.91** (0.19)	*
Soziale Schicht der Familie Ref: Unterschicht						
Kein Elternteil erwerbstätig	2.58 (0.68)	4.51* (0.68)	n.s.	1.18 (0.63)	1.54 (0.57)	n.s.
untere Mittelschicht	1.84** (0.23)	3.38** (0.28)	+	1.25 (0.23)	2.19** (0.24)	+
Mittelschicht	2.80** (0.20)	4.35** (0.24)	n.s.	2.58** (0.21)	2.76** (0.21)	n.s.
obere Mittelschicht	3.63** (0.26)	5.57** (0.30)	n.s.	2.90** (0.24)	3.51** (0.24)	n.s.
Oberschicht	7.16** (0.49)	4.77** (0.45)	n.s.	11.01** (0.47)	5.49** (0.35)	n.s.
Kohorten Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)						
Kohorte 3 (1964–1970)						
Kohorte 4 (1971–1986)						
Konstante	-1.59** (0.16)	-2.26** (0.21)	*	-1.65** (0.19)	-2.19** (0.21)	+
<i>N</i>	1069	980		1456	1563	
Pseudo <i>R</i> ²	0.131	0.140		0.131	0.161	

fortgesetzt

+ $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Tabelle 1: (Fortsetzung)

Mädchen Ref: Junge						
Mädchen Ref: Junge mit Kontrolle von Bildung und sozialer Schicht der Eltern						
<i>N</i>						
Erwartete Werte (Statistisches Bundesamt, 1950–2000, 2012; eigene Berechnungen)						
	M9	M10		M11	M12	
	Gesamt			Gesamt		
	Mädchen	Jungen	U	Mädchen	Jungen	U
Höchster Bildungsabschluss der Familie Ref: Hauptschulabschluss						
mittlere Reife				2.18** (0.09)	1.87** (0.09)	n.s.
Hochschulreife				3.94** (0.14)	3.26** (0.13)	n.s.
Hochschulabschluss				5.15** (0.12)	5.08** (0.12)	n.s.
Soziale Schicht der Familie Ref: Unterschicht						
Kein Elternteil erwerbstätig				1.17 (0.35)	1.41 (0.34)	n.s.
untere Mittelschicht				1.74** (0.12)	2.35** (0.12)	+
Mittelschicht				3.00** (0.11)	3.03** (0.11)	n.s.
obere Mittelschicht				3.54** (0.14)	4.52** (0.13)	n.s.
Oberschicht				8.78** (0.24)	7.04** (0.21)	n.s.
Kohorten Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)	1.74** (0.09)	1.36** (0.09)	+	1.84** (0.11)	1.47** (0.10)	n.s.
Kohorte 3 (1964–1970)	2.21** (0.10)	1.28** (0.10)	**	2.31** (0.11)	1.16 (0.11)	**
Kohorte 4 (1971–1986)	2.39** (0.09)	1.71** (0.09)	**	1.65** (0.11)	1.01 (0.10)	**
Konstante	-1.19** (0.07)	-0.95** (0.07)	*	-2.53** (0.12)	-2.29** (0.12)	n.s.
<i>N</i>	4807	4707		4807	4707	
Pseudo <i>R</i> ²	0.017	0.007		0.173	0.161	

+ $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Schicht und Bildung dem erwarteten Wert von etwa 0.88 an. Bei Kohorte 3 ist wie bereits angesprochen eine starke Abweichung im Vergleich zur amtlichen Statistik festzustellen. Hier war nach der amtlichen Statistik ein Geschlechterverhältnis beim Übergang von etwa 1.01 zu erwarten. Allerdings haben die Mädchen in dieser Kohorte eine relative Chance von 1.35:1, auf das Gymnasium überzugehen. Dieser nähert sich unter Kontrolle von Schicht und Bildung der Eltern auch nicht dem Wert in der amtlichen Statistik, sondern steigt sogar weiter an.

In der vierten Kohorte liegt nach der amtlichen Statistik die Chance von Mädchen in den alten Bundesländern, auf das Gymnasium überzugehen, bei etwa 1.10. Dies entspricht in etwa der dargestellten Verteilung. Die Chance der Mädchen, auf das Gymnasium überzugehen, ist in den neuen Bundesländern aus den bereits angesprochenen Gründen im vorliegenden Datensatz zu niedrig. Die Daten der amtlichen Statistik weisen hier eine relative Chance für die Mädchen von 1.4 aus. Kontrolliert man jedoch auf die Bildung und soziale Schicht der Eltern, entsprechen die relativen Chancen der Mädchen, auf das Gymnasium überzugehen, in der ostdeutschen Kohorte eher den Daten der amtlichen Statistik.

Betrachtet man die Entwicklung der Gymnasialübergänge von Mädchen und Jungen getrennt, dann ergibt sich über die Kohortenfolge folgendes Bild (M9–M12 in Tabelle 1 – unterer Teil): Es zeigt sich, dass sowohl Mädchen als auch Jungen von Kohorte zu Kohorte häufiger auf das Gymnasium übergegangen sind (M9 und M10). Dabei war der Anstieg bei den Mädchen im Vergleich zur ersten Kohorte immer signifikant größer als bei den Jungen. In diesen Koeffizienten zeigt sich die für Deutschland oft beschriebene Bildungsexpansion der Übergänge auf das Gymnasium bzw. des Abiturs.

Kontrolliert man jedoch nach Bildung und Schicht der Eltern, zeigt sich, dass Jungen nur zwischen Kohorte 1 und 2 einen leichten Anstieg der Übergänge auf das Gymnasium zu verzeichnen hatten (M12). Die Übergänge in den Kohorten 3 und 4 unterscheiden sich nicht von denen in Kohorte 1, wenn man auf die Herkunft der Jungen kontrolliert. Das heißt, dass es bei den Jungen keine Expansion bezüglich der Übergänge auf das Gymnasium gegeben hat, die unabhängig von der sozialen Herkunft ihrer Eltern gewesen wäre. Die Bildungsexpansion der Jungen stützt sich allein darauf, dass sich die Sozialstruktur der Elternschaft in Deutschland verändert hat. Mit der Verschiebung hin zu höheren Schulabschlüssen und einer Verschiebung hin zu statushöheren Berufen sind auch die Gymnasialübergänge der Jungen expandiert.

Die Chancen der Mädchen auf den Gymnasialübergang stiegen unabhängig von der Sozialstruktur nicht nur zwischen den Kohorten 1 und 2, sondern auch zwischen Kohorte 2 und 3 an. Zwischen Kohorte 3 und 4 ist dies nicht mehr zu beobachten.

Dabei ist der Anstieg zwischen Kohorte 1 und 2 auf die Angleichung der Chancen der Mädchen, deren Eltern nur einen Hauptschulabschluss haben, zurückzuführen. Dies wird deutlich, wenn man die Chancen von Jungen und Mädchen getrennt nach Kohorten betrachtet (M1–M8 in Tabelle 1).

Hierbei wird zunächst einmal deutlich, dass der Gymnasialübergang für Mädchen und Jungen in allen Kohorten stark durch die soziale Schicht und die Bildung des Elternhauses beeinflusst wird. Vergleicht man die Modelle für Mädchen und Jungen, zeigt sich speziell für Kohorte 1, dass Mädchen und Jungen in unterschiedlicher Weise durch die Bildung ihrer Eltern beim Gymnasialübergang beeinflusst werden (M1 und M2). Wenn die Eltern der Mädchen dieser Kohorte über mehr als einen Hauptschulabschluss verfügen, beeinflusst dies ihre Chance, auf das Gymnasium überzugehen, mehr als doppelt so stark positiv wie bei den Jungen. Jungen der ersten Kohorte, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, gehen beispielsweise 3.5-mal so häufig auf das Gymnasium über wie Jungen, deren Eltern nur einen Hauptschulabschluss haben. Bei den Mädchen ist die Chance, auf das Gymnasium überzugehen, wenn ihre Eltern einen Hochschulabschluss haben, fast 10-mal so hoch wie bei Eltern, die höchstens einen Hauptschulabschluss haben.

Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen der ersten Kohorte, deren Eltern mindestens einen Realschulabschluss hatten, die gleichen Übergangschancen auf das Gymnasium hatten wie Jungen. Im vorliegenden Sample haben aber insgesamt 69 Prozent aller Eltern der ersten Kohorte höchstens einen Hauptschulabschluss. Die schlechten Gymnasialübergangschancen der Mädchen sind allein auf diese Gruppe zurückzuführen. Dieser geschlechtsdifferenzierte Effekt der Bildung der Eltern ist in den Kohorten 2 und 3 nicht mehr zu beobachten.

Was weiterhin aus Tabelle 1 hervorgeht, ist, dass Jungen in der jüngsten Kohorte (M8) besonders davon profitieren, wenn ihre Eltern einen Hochschulabschluss haben. Ihre Chance, auf das Gymnasium überzugehen ist 6.9-mal so groß wie bei Jungen mit Eltern, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen. Bei den Mädchen liegt dieses Verhältnis bei 3.9:1.

Ein weiterer Befund ist, dass der Unterschied zwischen den Jungen der Unterschicht und denen der unteren Mittelschicht beim Gymnasialübergang in den Kohorten 3 und 4 (M6 und M8) im Vergleich zu den Mädchen (M5 und M7) besonders ausgeprägt ist. Dieser Unterschied zeigt sich in einer linearen Regression entsprechend der Modelle M5 bis M8 jedoch nicht. Deshalb sollte dieses Ergebnis nicht überbewertet werden.

4.2 Aufstiege auf das Gymnasium

Bei der Analyse der Aufstiege auf das Gymnasium und der Abstiege vom Gymnasium muss auf eine Analyse nach einzelnen Kohorten verzichtet werden. Es sind innerhalb des Untersuchungssamples nur 632 Personen auf das Gymnasium aufgestiegen und nur 392 vom Gymnasium abgestiegen. Es werden daher im Folgenden nur Modelle für das Gesamtsample nach Jungen und Mädchen getrennt berechnet.

Einzigste Ausnahme für eine getrennte Darstellung nach Kohorten bildet die Darstellung der Geschlechterunterschiede in den einzelnen Kohorten. Für den Aufstieg auf das Gymnasium ist dabei festzuhalten, dass Mädchen in Kohorte 1 und 2 signifikant schlechtere Chancen hatten, später auf das Gymnasium aufzusteigen (Tabelle 2). Dies änderte sich jedoch in Kohorte 3. Hier hatten die Mädchen keine statistisch signifikanten Nachteile mehr, auf das Gymnasium überzugehen. In der vierten Kohorte, sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern, haben Mädchen deutlich bessere Chancen als Jungen, später auf das Gymnasium aufzusteigen. Dabei sind die Geschlechterunterschiede in den neuen Bundesländern besonders stark ausgeprägt.

Wie man in Tabelle 2 sehen kann, sind die Chancen für Mädchen, später auf das Gymnasium aufzusteigen, in der Kohortenfolge stetig höher geworden (M1). Zudem konnten Mädchen ihre Aufstiegswahrscheinlichkeit auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft in der Kohortenfolge steigern (M3). Bei Jungen ist auch eine Steigerung der Aufstiegswahrscheinlichkeit im Vergleich zur ersten Kohorte zu beobachten (M2). Unter Kontrolle der sozialen Herkunft konnten Jungen aber nur von Kohorte 1 zu 2 bei den Aufstiegen expandieren. Die Wahrscheinlichkeit, in den Kohorten 3 und 4 auf das Gymnasium aufzusteigen, ist wieder rückläufig und bewegt sich in der vierten Kohorte auf dem Niveau der ersten Kohorte (M4). In der vierten Kohorte gibt es bei den Aufstiegen auf das Gymnasium zudem differentielle Effekte zwischen Jungen und Mädchen zugunsten der Mädchen im Vergleich zu Kohorte 1. Dies bedeutet, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen von Kohorte 1 zu Kohorte 4 ihre Aufstiegswahrscheinlichkeit signifikant stärker gesteigert haben als Jungen.

Weiter lässt sich beobachten, dass Jungen und Mädchen durch die Bildung und die Schicht der Eltern bei den Aufstiegen auf das Gymnasium positiv beeinflusst werden. Obwohl sich die bildungsnahen und schichthohen Kinder schon beim Gymnasialübergang durchgesetzt haben, steigen sie im späteren Verlauf auch noch deutlich häufiger auf das Gymnasium auf. Dabei scheint bei Mädchen die Bildung der Eltern eine etwas größere Rolle zu spielen und bei Jungen die Schicht der Eltern. Hierbei sind jedoch nur wenige marginale (auf 90-Prozent-Signifikanzniveau) geschlechterdifferenzierte Effekte festzustellen.

4.3 Abstiege vom Gymnasium

Das Risiko, vom Gymnasium abzusteigen, ist für Mädchen in allen Kohorten signifikant niedriger als für Jungen. Das Risiko, auf eine andere Schulform als das Gymnasium abzusteigen, lag für Mädchen in Kohorte 1, 2, 3, als auch für Kohorte 4 bei etwa 0.7 im Vergleich zu Jungen (Tabelle 3). Im Gegensatz zu den Übergängen auf das Gymnasium und den Aufstiegen vom Gymnasium hat es hier keinen Wandel zwischen den Geschlechtern gegeben. Wenn überhaupt, ist hierbei eine marginal bessere Entwicklung zugunsten der Jungen festzustellen. Dies könn-

Tabelle 2: Logistische Regression zur Erklärung der Aufstiege auf das Gymnasium (Bildung und Schicht der Familie)

	Kohorte 1 (1944– 1956)	Kohorte 2 (1957– 1963)	Kohorte 3 (1964– 1970)	Kohorte 4 (1971– 1986) West	Kohorte 4 (1978– 1986) Ost
Mädchen Ref: Junge	0.64*	0.72*	0.83	1.45**	2.28*
Mädchen Ref: Junge unter Kontrolle von Schicht und Bildung der Familie	0.61*	0.66**	0.86	1.58**	2.46*
<i>N</i>	1558	1564	1310	1552	252

	M1 Mädchen	M2 Jungen	U	M3 Mädchen	M4 Jungen	U
Höchster Bildungsabschluss der Familie Ref: Hauptschulabschluss						
mittlere Reife				2.53** (0.15)	1.78** (0.14)	+
Hochschulreife				2.71** (0.24)	2.10** (0.23)	n.s.
Hochschulabschluss				2.81** (0.21)	2.31** (0.20)	n.s.
Soziale Schicht der Familie Ref: Unterschicht						
Kein Elternteil erwerbstätig				1.43 (0.50)	2.33* (0.43)	n.s.
untere Mittelschicht				1.30 (0.19)	1.45* (0.19)	n.s.
Mittelschicht				1.55* (0.17)	2.37** (0.16)	+
obere Mittelschicht				2.32** (0.22)	3.13** (0.21)	n.s.
Oberschicht				5.16** (0.42)	2.97** (0.38)	n.s.
Kohorte Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)	1.86** (0.19)	1.65** (0.17)	n.s.	1.92** (0.19)	1.76** (0.17)	n.s.
Kohorte 3 (1964–1970)	2.27** (0.19)	1.74** (0.17)	n.s.	2.16** (0.20)	1.57** (0.17)	n.s.
Kohorte 4 (1971–1986)	3.58** (0.18)	1.57** (0.16)	** (0.19)	2.57** (0.17)	1.07 (0.18)	**
Konstante	-2.77** (0.15)	-2.32** (0.13)	* (0.20)	-3.47** (0.18)	-3.08** (0.15)	n.s.
<i>N</i>	3113	3123		3113	3123	
Pseudo <i>R</i> ²	0.029	0.006		0.091	0.061	

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Tabelle 3: Logistische Regression zur Erklärung der Abstiege vom Gymnasium (Bildung und Schicht der Familie)

	Kohorte 1 (1944–1956)	Kohorte 2 (1957–1963)	Kohorte 3 (1964–1970)	Kohorte 4 (1971– 1986) West	Kohorte 4 (1978–1986) Ost
Mädchen Ref.: Junge	0.63+	0.57*	0.74	0.77	0.68
Mädchen Ref.: Junge unter Kontrolle von Schicht und Bildung der Familie	0.62+	0.56*	0.69+	0.72+	0.55
<i>N</i>	539	818	757	1068	174

	M1 Mädchen	M2 Jungen	U	M3 Mädchen	M4 Jungen	U
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss						
mittlere Reife				1.19 (0.22)	0.76 (0.20)	n.s.
Hochschulreife				0.78 (0.32)	0.63+ (0.28)	n.s.
Hochschulabschluss				0.79 (0.26)	0.51** (0.25)	n.s.
Soziale Schicht der Familie Ref.: Unterschicht						
Kein Elternteil erwerbstätig				4.36* (0.64)	3.19+ (0.64)	n.s.
untere Mittelschicht				0.98 (0.30)	0.56* (0.29)	n.s.
Mittelschicht				0.55* (0.29)	0.91 (0.25)	n.s.
obere Mittelschicht				0.79 (0.32)	0.74 (0.30)	n.s.
Oberschicht				0.28* (0.52)	0.51 (0.42)	n.s.
Kohorte Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)	0.89 (0.27)	0.99 (0.22)	n.s.	0.85 (0.28)	0.98 (0.22)	n.s.
Kohorte 3 (1964–1970)	1.26 (0.26)	1.08 (0.22)	n.s.	1.17 (0.27)	1.05 (0.23)	n.s.
Kohorte 4 (1971–1986)	1.22 (0.25)	1.01 (0.21)	n.s.	1.19 (0.26)	1.19 (0.22)	n.s.
Konstante	-2.22** (0.21)	-1.76** (0.17)	+	-1.82** (0.32)	-1.21** (0.25)	n.s.
<i>N</i>	1722	1631		1722	1631	
Pseudo <i>R</i> ²	0.005	0.004		0.032	0.031	

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Tabelle 4: Logistische Regression zur Erklärung des erfolgreichen Erwerbs des Abiturs auf dem Gymnasium (Bildung und Schicht der Familie)

	Kohorte 1 (1944– 1956)	Kohorte 2 (1957– 1963)	Kohorte 3 (1964– 1970)	Kohorte 4 (1971– 1986) West	Kohorte 4 (1978– 1986) Ost
Mädchen Ref: Junge	0.75	0.82	1.24	0.96	1.05
Mädchen Ref: Junge unter Kontrolle von Schicht und Bildung der Familie	0.70+	0.78	1.27	1.02	1.31
<i>N</i>	584	910	827	1165	189

	M1 Mädchen	M2 Jungen	U	M3 Mädchen	M4 Jungen	U
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss						
mittlere Reife				1.62** (0.16)	1.26 (0.17)	n.s.
Hochschulreife				2.04** (0.23)	1.42 (0.24)	n.s.
Hochschulabschluss				2.66** (0.21)	2.52** (0.22)	n.s.
Soziale Schicht der Familie Ref.: Unterschicht						
Kein Elternteil erwerbstätig				0.59 (0.66)	0.55 (0.64)	n.s.
untere Mittelschicht				1.28 (0.23)	1.29 (0.24)	n.s.
Mittelschicht				1.32 (0.20)	1.05 (0.22)	n.s.
obere Mittelschicht				1.35 (0.25)	0.77 (0.25)	n.s.
Oberschicht				1.70 (0.35)	1.92 (0.40)	n.s.
Kohorte Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)	1.48* (0.17)	1.36+ (0.18)	n.s.	1.62** (0.18)	1.41+ (0.18)	n.s.
Kohorte 3 (1964–1970)	1.96** (0.18)	1.18 (0.18)	*	2.20** (0.19)	1.22 (0.19)	*
Kohorte 4 (1971–1986)	3.00** (0.18)	2.35** (0.18)	n.s.	2.79** (0.19)	2.08** (0.19)	n.s.
Konstante	0.83** (0.13)	1.12** (0.13)	n.s.	0.06 (0.22)	0.78** (0.21)	**
<i>N</i>	1899	1776		1899	1776	
Pseudo <i>R</i> ²	0.027	0.019		0.060	0.043	

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

te jedoch damit im Zusammenhang stehen, dass in den früheren Kohorten eher die leistungsstärksten Mädchen den Übergang auf das Gymnasium schafften. In den jüngeren Kohorten dürfte ihre Leistungsspanne auf dem Gymnasium größer geworden sein, wodurch auch ihr Abstiegsrisiko angestiegen sein könnte.

Die Abstiege vom Gymnasium haben weder für Jungen noch für Mädchen in der Kohortenfolge statistisch signifikant zu- oder abgenommen (Tabelle 3). Die soziale Schicht und die Bildung der Eltern sind für die Abstiege vom Gymnasium nicht mehr so entscheidend wie bei den Übergängen auf das Gymnasium und bei den Aufstiegen auf das Gymnasium. Dennoch sinkt vor allem mit steigender Bildung der Eltern das Abstiegsrisiko für Jungen und mit steigender Schicht der Eltern das Abstiegsrisiko für Mädchen. Hierbei sind in keinem Fall geschlechterdifferenzierte Effekte zu beobachten.

4.4 Erfolgreiches Abitur auf dem Gymnasium

Nach den Gymnasialübergängen, den Aufstiegen auf das Gymnasium und den Abstiegen vom Gymnasium besuchen 3675 Personen das Gymnasium als letzte Schulform. Mädchen haben unter diesen Personen in den Kohorten 1 und 2 tendenziell schlechtere Chancen, das Abitur auf dem Gymnasium zu erwerben als Jungen (Tabelle 4 – oben). Dieser Nachteil ist aber nur in der ersten Kohorte unter Kontrolle von Schicht und Bildung der Eltern auf einem 90-Prozent-Signifikanzniveau festzustellen.

In der dritten Kohorte sind Mädchen beim Erlangen des Abiturs tendenziell erfolgreicher als Jungen. In der vierten Kohorte sind keine Geschlechterunterschiede festzustellen. Insgesamt ist eine leicht günstigere Entwicklung für Mädchen über die Kohorten nachzuweisen.

Die Wahrscheinlichkeit, das Abitur erfolgreich auf dem Gymnasium abzulegen, ist bei Mädchen in der Kohortenfolge angestiegen (M1 in Tabelle 4). Bei Jungen sind die Chancen in den Kohorten 1, 2 und 3 relativ stabil. Erst in der vierten Kohorte ist hier eine Steigerung zu beobachten.

Auch unter Kontrolle von Schicht und Bildung zeigt sich, dass Mädchen in der Kohortenfolge das Abitur häufiger erfolgreich absolvieren, wenn sie als letzte Schulform das Gymnasium besucht haben (M3). Bei den Jungen ist dies erst mit der vierten Kohorte festzustellen. Des Weiteren kann man feststellen, dass die soziale Schicht der Eltern keinen signifikanten Einfluss mehr auf das erfolgreiche Erlangen des Abiturs hat. Im Gegensatz dazu erwerben vor allem Mädchen das Abitur umso häufiger, je höher die Bildung ihrer Eltern ist. Jungen profitieren nur noch dann signifikant von der Bildung ihrer Eltern, wenn diese einen Hochschulabschluss haben. Bei der Bildung der Eltern sind jedoch in keinem Fall geschlechterdifferenzierte Ergebnisse zu beobachten.

4.5 Erfolgreiches Abitur außerhalb des Gymnasiums

Abseits des Gymnasiums machen nur noch wenige Schüler das Abitur an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. In der 1. Kohorte war dies im vorliegenden Sample nur eine Person, weshalb ich mich im Folgenden auf die Analyse der Kohorten 2 bis 4 beschränke. In diesen Kohorten schafften nur noch 125 der 4342 Schüler, die nicht das Gymnasium besuchten, das Abitur. Unter den Gesamt- und Waldorfschülern sind es vor allem Mädchen, die noch das Abitur ablegen. Im oberen Teil von Tabelle 5 sind die Chancen von Mädchen im Vergleich zu Jungen dargestellt, das Abitur außerhalb des Gymnasiums zu erwerben. Dabei wurden wegen der geringen Fallzahlen die Kohorten 2 und 3 zusammengefasst. Hier hatten Mädchen eine 2.05-fache Chance, das Abitur außerhalb des Gymnasiums zu erwerben. Auch in der vierten Kohorte sind die Chancen von Mädchen, das Abitur außerhalb des Gymnasiums zu erwerben, signifikant höher als bei den Jungen.

Insgesamt sind die Chancen von Mädchen und Jungen, das Abitur außerhalb des Gymnasiums zu erlangen, in der Kohortenfolge angestiegen (Tabelle 5). Hierbei gibt es keine Geschlechterunterschiede. Auch auf diesem Wege setzen sich wiederum Kinder aus bildungsnahen und schichthohen Familien durch. In keinem Fall sind signifikante Geschlechterunterschiede zu beobachten.

Zum Abitur außerhalb des Gymnasiums ist abschließend festzuhalten, dass hierin ein Übergangspunkt zu sehen ist, der die Geschlechterungleichheit leicht vergrößert. Dadurch, dass Mädchen auf diesem Weg häufiger das Abitur erwerben und die absolute Zahl der Personen in der Kohortenfolge angestiegen ist, die diesen Weg zum Abitur nutzen, hat dies zu einer Vergrößerung der Geschlechterunterschiede beim Abitur vor allem in Kohorte 4 geführt.

4.6 Erfolgreiches Abitur

Aus den gezeigten Gymnasialverläufen von Jungen und Mädchen ergeben sich auch beim Abiturwerb Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen. In Tabelle 6 (oben) sieht man, dass Mädchen in der ersten Kohorte beim Abiturwerb noch klar benachteiligt waren. Dieser Unterschied ist in Kohorte 2 nicht mehr festzustellen. Zudem entsprechen die gefundenen Verteilungen auch annähernd den Verteilungen der amtlichen Statistik.

Ab der dritten Kohorte haben die Mädchen die besseren Chancen auf das Abitur. Die relativen Chancen auf das Abitur sind dabei in Kohorte 3 deutlich höher als in der amtlichen Statistik. Auch in der vierten Kohorte sind in den alten Bundesländern die Chancen von Mädchen auf das Abitur höher als von Jungen. Ohne Kontrolle von Schicht und Bildung entspricht ihre relative Chance auf das Abitur ziemlich genau der amtlichen Statistik. In den neuen Bundesländern entspricht die Chance von Mädchen auf das Abitur, wie erwartet, nicht der Verteilung in der amtlichen Statistik: Hier sind die Chancen der Mädchen auf das Abitur nied-

Tabelle 5: Logistische Regression zur Erklärung des erfolgreichen Erwerbs des Abiturs außerhalb des Gymnasiums (Bildung und Schicht der Familie)

	Kohorten 2 und 3 (1957–1970)	Kohorte 4 (1971– 1986)				
Mädchen Ref: Junge	2.05*	1.59*				
Mädchen Ref: Junge unter Kontrolle von Schicht und Bildung der Familie	2.22*	1.65*				
<i>N</i>	2677	1665				

	M1 Mädchen	M2 Jungen	U	M3 Mädchen	M4 Jungen	U
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss						
mittlere Reife				5.06** (0.37)	2.06 (0.47)	n.s.
Hochschulreife				4.07* (0.56)	3.20+ (0.60)	n.s.
Hochschulabschluss				10.18** (0.42)	11.28** (0.48)	n.s.
Schicht der Familie Ref.: Unterschicht						
untere Mittelschicht				1.81 (0.51)	7.69** (0.79)	n.s.
Mittelschicht				1.91 (0.49)	6.69* (0.77)	n.s.
obere Mittelschicht				2.75+ (0.53)	3.24 (0.84)	n.s.
Oberschicht				4.00 (0.93)	9.52* (0.93)	n.s.
Kohorte Ref.: Kohorte 4 (1971–1986)						
Kohorte 2 (1957–1963)	0.29** (0.30)	0.24** (0.42)	n.s.	0.52* (0.32)	0.48+ (0.45)	n.s.
Kohorte 3 (1964–1970)	0.27** (0.34)	0.19** (0.49)	n.s.	0.45* (0.36)	0.30* (0.50)	n.s.
Konstante	-2.67** (0.16)	-3.17** (0.18)	*	-4.65** (0.48)	-5.84** (0.78)	n.s.
<i>N</i>	2138	2204		2138	2204	
Pseudo <i>R</i> ²	0.043	0.052		0.162	0.175	

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

riger als erwartet. Unter Kontrolle von Schicht und Bildung nähern sich die Abiturwahrscheinlichkeiten der amtlichen Statistik an, liegen aber nun etwas zu hoch.

Insgesamt haben sowohl Mädchen als auch Jungen in der Kohortenfolge ihre Abiturquote gesteigert (M9 und M10 in Tabelle 6). Bei den Mädchen war dabei von Kohorte zu Kohorte eine statistisch signifikante Steigerung zu beobachten (*t*-Tests, nicht gezeigt). Bei den Jungen stiegen die Abiturchancen von Kohorte 1 zu 2 signifikant an, blieben dann zur Kohorte 3 hin stabil und steigerten sich zur Kohorte 4 wieder. Unter Kontrolle der sozialen Herkunft (M11 und M12) ist bei Mädchen ein signifikanter Anstieg zwischen Kohorte 1 und 2 sowie etwas abgeschwächt zu Kohorte 3 zu beobachten. Der Anstieg zur vierten Kohorte ist nicht mehr substantiell. Bei den Jungen ist ein signifikanter Anstieg der Abiturwahrscheinlichkeit von Kohorte 1 zu Kohorte 2 zu beobachten. Die besseren Chancen der Jungen auf ein Abitur in den Kohorten 3 und 4 sind im Vergleich zu Kohorte 2 nur auf die soziostrukturellen Veränderungen in der Elternschaft zurückzuführen. Mit anderen Worten: Die Bildungsexpansion der Mädchen in Abhängigkeit von den soziostrukturellen Veränderungen innerhalb der Elternschaft war bereits zur Geburtskohorte 1970 abgeschlossen (Endjahrgang Kohorte 3). Bei den Jungen gab es bereits seit den Geburtskohorten Anfang der 1960er Jahren keine Bildungsexpansion mehr (Endjahrgang Kohorte 2), die unabhängig von der sozialen Herkunft gewesen wäre.

Bildung und Schicht der Familie wirken sich sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen auf die Abiturchancen aus. Dabei hat der Einfluss von Bildung und Schicht im Schulverlauf für alle Kohorten noch zugenommen. Kontrolliert man auf den erfolgreichen Gymnasialübergang, wirken sich sowohl Bildung als auch Schicht der Eltern auf das erfolgreiche Erlangen des Abiturs von Mädchen und Jungen aus (vgl. Tabelle A-3 im Anhang). Die soziale Schichtung der Abiturienten wird somit im Gymnasialverlauf ungleicher als am Gymnasialübergang. Dabei gibt es kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen.

Ohne Kontrolle des Gymnasialübergangs (Tabelle 6 – unten) zeigt sich, dass Mädchen etwas stärker in ihrer Abiturwahrscheinlichkeit durch die Bildung ihrer Eltern beeinflusst werden als Jungen. Dies ist vor allem für Kohorte 1 und das Gesamtsample festzustellen (M1 und M2 sowie M11 und M12 in Tabelle 6). Die Geschlechterunterschiede in Kohorte 1 lassen sich – wie auch beim Gymnasialübergang – auf die extrem schlechten Chancen von Mädchen zurückführen, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss besaßen.

Im Gegensatz zum Gymnasialübergang sind auch für die soziale Schicht der Familie differenzierte Geschlechtereffekte feststellbar. In der ersten Kohorte sind besonders schlechte Chancen der Mädchen in der Unterschicht feststellbar. Gleiches gilt für die Jungen der Unterschicht in den Kohorten 3 und 4. Diese Ergebnisse sollten jedoch nicht überbewertet werden, weil die hier gezeigten Geschlechterunterschiede in den linearen Regressionen nicht feststellbar sind.

Des Weiteren zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie am Gymnasialübergang. Besonders Mädchen der ersten Kohorte aus bildungsfernen Familien sind beim Zugang zum Abitur stark benachteiligt. Wie bereits angesprochen, gehörten dieser Gruppe in der ersten Kohorte jedoch knapp 70 Prozent aller Schüler an.

Tabelle 6: Logistische Regression zur Erklärung des erfolgreichen Erwerbs des Abiturs nach Kohorten (Bildung und Schicht der Familie)

	Kohorte 1 (1944–1956)			Kohorte 2 (1957–1963)		
Mädchen Ref: Junge	0.73**			0.95		
Mädchen Ref: Junge mit Kontrolle von Bildung und sozialer Schicht der Familie	0.66**			0.87		
N	2081			2365		
Erwartete Werte (Statistisches Bundesamt, 1950–2000, 2012; eigene Berechnungen)	0.75			1.03		
	M1 Kohorte 1 (1944–1956)			M3 Kohorte 2 (1957–1963)		
	Mädchen	Jungen	U	Mädchen	Jungen	U
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss						
mittlere Reife	3.63** (0.25)	2.06** (0.23)	+	3.13** (0.18)	2.78** (0.19)	n.s.
Hochschulreife	9.10** (0.31)	3.50** (0.31)	*	4.26** (0.27)	3.23** (0.32)	n.s.
Hochschulabschluss	6.08** (0.30)	4.06** (0.29)	n.s.	6.41** (0.26)	3.47** (0.26)	+
Schicht der Familie Ref.: Unterschicht						
untere Mittelschicht	3.07** (0.41)	1.26 (0.26)	+	1.94** (0.24)	3.17** (0.23)	n.s.
Mittelschicht	4.65** (0.40)	1.74* (0.26)	*	2.33** (0.21)	3.27** (0.21)	n.s.
obere Mittelschicht	5.10** (0.44)	2.54** (0.30)	n.s.	3.04** (0.28)	5.23** (0.28)	n.s.
Oberschicht	9.78** (0.53)	6.89** (0.43)	n.s.	7.97** (0.50)	12.86** (0.52)	n.s.
Kohorten Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)						
Kohorte 3 (1964–1970)						
Kohorte 4 (1971–1986)						
Konstante	-3.57** (0.36)	-2.13** (0.20)	*	-2.18** (0.18)	-2.26** (0.17)	n.s.
N	1015	1044		1245	1112	
Pseudo R ²	0.209	0.143		0.179	0.166	

fortgesetzt

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf t -Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Tabelle 6: (Fortsetzung)

	Kohorte 3 (1964–1970)			Kohorte 4 (1971–1986) West	Kohorte 4 (1978–1986) Ost	
Mädchen Ref: Junge	1.30**			1.27**	1.37	
Mädchen Ref: Junge mit Kontrolle von Bildung und sozialer Schicht der Familie	1.37**			1.43**	1.89**	
<i>N</i>	2049			2600	419	
Erwartete Werte (Statistisches Bundesamt, 1950–2000, 2012; eigene Berechnungen)	1.12			1.28	1.65	
	Kohorte 3 (1964–1970)			Kohorte 4 (1971–1986)		
	M5 Mädchen	M6 Jungen	U	M7 Mädchen	M8 Jungen	U
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss						
mittlere Reife	2.33** (0.18)	1.34 (0.20)	*	2.12** (0.15)	1.85** (0.16)	n.s.
Hochschulreife	2.91** (0.31)	3.25** (0.31)	n.s.	3.02** (0.23)	2.57** (0.21)	n.s.
Hochschulabschluss	5.58** (0.25)	4.77** (0.27)	n.s.	4.55** (0.19)	7.11** (0.19)	+
Schicht der Familie Ref.: Unterschicht						
untere Mittelschicht	1.81* (0.24)	3.47** (0.28)	+	1.17 (0.22)	2.06** (0.23)	+
Mittelschicht	2.51** (0.21)	3.62** (0.25)	n.s.	2.44** (0.20)	2.47** (0.21)	n.s.
obere Mittelschicht	3.07** (0.26)	3.50** (0.31)	n.s.	2.78** (0.24)	2.61** (0.23)	n.s.
Oberschicht	4.81** (0.46)	4.56** (0.46)	n.s.	10.45** (0.49)	3.91** (0.33)	+
Kohorten Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)						
Kohorte 3 (1964–1970)						
Kohorte 4 (1971–1986)						
Konstante	-1.81** (0.18)	-2.28** (0.21)	+	-1.62** (0.18)	-2.08** (0.20)	+
<i>N</i>	1069	980		1456	1563	
Pseudo <i>R</i> ²	0.143	0.13		0.137	0.141	

fortgesetzt

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Tabelle 6: (Fortsetzung)

Mädchen Ref: Junge**Mädchen Ref: Junge mit
Kontrolle von Bildung und
sozialer Schicht der Familie**

N

Erwartete Werte (Statistisches
Bundesamt, 1950–2000, 2012; eigene
Berechnungen)

	M9		M10		M11		M12	
	Gesamt		Gesamt		Gesamt		Gesamt	
	Mädchen	Jungen	U	Mädchen	Jungen	U	Mädchen	Jungen
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss								
mittlere Reife				2.55**	1.92**	*		
				(0.09)	(0.09)			
Hochschulreife				4.14**	2.96**	+		
				(0.14)	(0.13)			
Hochschulabschluss				5.41**	5.31**	n.s.		
				(0.12)	(0.12)			
Schicht der Familie Ref.: Unterschicht								
untere Mittelschicht				1.65**	2.34**	*		
				(0.13)	(0.12)			
Mittelschicht				2.64**	2.78**	n.s.		
				(0.11)	(0.11)			
obere Mittelschicht				3.15**	3.30**	n.s.		
				(0.14)	(0.14)			
Oberschicht				7.30**	6.05**	n.s.		
				(0.23)	(0.21)			
Kohorten Ref.: Kohorte 1 (1944–1956)								
Kohorte 2 (1957–1963)	2.03**	1.56**	*	2.19**	1.70**	+		
	(0.10)	(0.10)		(0.11)	(0.11)			
Kohorte 3 (1964–1970)	2.58**	1.43**	**	2.73**	1.33**	**		
	(0.10)	(0.10)		(0.12)	(0.11)			
Kohorte 4 (1971–1986)	3.76**	2.15**	**	2.76**	1.35**	**		
	(0.10)	(0.09)		(0.11)	(0.11)			
Konstante	-1.52**	-1.20**	**	-2.89**	-2.50**	*		
	(0.08)	(0.07)		(0.13)	(0.12)			
N	4807	4707		4807	4707			
Pseudo R ²	0.036	0.013		0.187	0.149			

fortgesetzt

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf t -Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

5. Zusammenfassung und Fazit

Aus den Übergängen auf das Gymnasium, Aufstiegen ins Gymnasium, Abstiegen vom Gymnasium und dem erfolgreichen Erlangen des Abiturs innerhalb und außerhalb des Gymnasiums kann nachvollzogen werden, an welchen Stellen es in den letzten Dekaden zum geschlechtsspezifischen Wandel des Abiturs gekommen ist. Man kann den Wandel der Abiturquoten von Jungen und Mädchen in Deutschland zwar nicht vollständig aufklären, dennoch helfen die empirischen Ergebnisse, den geschlechtsspezifischen Wandel der Abiturquoten besser zu verstehen, wie er in Abbildung 2 dargestellt ist.

Im ersten Teil der Entwicklung – mit Phase 1 beschrieben – haben Mädchen konstant schlechtere Abiturchancen als Jungen. Diese Phase konnte empirisch mit einem kleinen Teil der Personen aus dem Untersuchungssample aus Kohorte 1 abgedeckt werden. Hier hatten Mädchen besonders schlechte Chancen, auf das Gymnasium überzugehen, stiegen seltener als Jungen auf das Gymnasium auf und erwarben seltener das Abitur, wenn sie als letzte Schule das Gymnasium besuchten. Zudem gab es zu dieser Zeit kaum Schüler, die das Abitur außerhalb des Gymnasiums ablegten.

In dieser Zeit hatten Mädchen aus bildungsfernen Familien besonders schlechte Chancen, auf das Gymnasium überzugehen. Dadurch, dass rund 70 Prozent der Personen aus der ersten Kohorte dieser Gruppe angehören, ist die Benachteiligung von Mädchen in Phase 1 besonders stark ausgeprägt. Den theoretischen Annahmen entsprechend scheinen bildungsferne Schichten zu dieser Zeit in starkem Maße traditionelle Geschlechterrollen zu vertreten und besonders niedrige Bildungsaspirationen für ihre Töchter zu haben, wodurch diese seltener das Gymnasium besuchen und seltener das Abitur erwerben.

In Phase 2 gehen Mädchen zunächst noch seltener auf das Gymnasium über, holen aber – und dies besonders in der großen Gruppe der bildungsfernen Schichten – gegenüber Jungen auf. Auch wenn für diese Gruppe im vorliegenden Datenmaterial ein relativ abrupter Wandel bei den Gymnasialübergängen zu beobachten ist, kann man eher davon ausgehen, dass sich dieser nicht von einem Jahr zum anderen vollzog. Ab den Abiturjahrgängen Ende der 1970er Jahre sind keine Geschlechterunterschiede dieser Gruppe beim Abitur mehr feststellbar.

Phase 3 ist von drei Entwicklungen gekennzeichnet. Erstens gehen die Mädchen nun häufiger auf das Gymnasium über als Jungen. Zweitens gleichen sich die Chancen von Jungen und Mädchen bei den Aufstiegen auf das Gymnasium an, die zudem häufiger werden. Drittens gibt es keine Unterschiede mehr zwischen Mädchen und Jungen bei der Chance, das Abitur zu erlangen, wenn sie als letzte Schule das Gymnasium besuchten.

In der vierten Phase sind verschiedene Prozesse zu beobachten, die gemeinsam dazu führten, dass Mädchen mit Beginn der Abiturjahrgänge 1990 immer erfolgreicher wurden als Jungen. Zum einen gehen Mädchen auch in der vierten Phase häufiger auf das Gymnasium über als Jungen. Zweitens steigen Mädchen in der vier-

ten Kohorte häufiger auf das Gymnasium auf als Jungen. Drittens sind Mädchen beim Erlangen des Abiturs außerhalb des Gymnasiums erfolgreicher als Jungen. Außerdem ist der Erwerb des Abiturs außerhalb des Gymnasiums in Phase 4 zum ersten Mal quantitativ von Bedeutung. Alle diese Faktoren verändern zusammen genommen die relativen Chancen von Mädchen auf das Abitur.

Auch wenn diese Untersuchung eher deskriptiven Charakter hat, so kann man daraus einige wichtige Schlussfolgerungen ziehen. Erstens ist die Bildungsexpansion bei den Jungen beim Abitur ab der Kohorte 1964–1970 auf die höhere Bildung und die höheren beruflichen Positionen der Elternschaft zurückzuführen. Bei den Mädchen hielt die Bildungsexpansion unabhängig von den soziostrukturellen Veränderungen in der Elternschaft auch für die Kohorte 1964–1970 an. Die weitere Bildungsexpansion ab dem Geburtsjahrgang 1971 ist auch bei den Mädchen allein auf soziostrukturelle Veränderungen in der Elternschaft zurückzuführen.

Zweitens haben Bildung und soziale Schicht der Eltern auch nach dem Gymnasialübergang einen entscheidenden Einfluss auf die Gymnasialverläufe von Mädchen und Jungen. Somit komme ich analog zu Hillmert und Jacob (2005) zu dem Schluss, dass es durch eine zunehmende Durchlässigkeit des Schulsystems zu stärkeren sozialen Ungleichheiten kommt.

Drittens tragen Bildung und soziale Schicht in der vorgenommenen intersektionellen Betrachtung wenig zur Erklärung bei, warum sich die Abiturquoten geschlechtstypisch gewandelt haben. Einzig in der ersten Kohorte lassen sich die schlechteren Chancen der Mädchen wie angenommen vollständig auf die Gruppe der Mädchen zurückführen, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss hatten.

Viertens – und dies ist der wichtigste Punkt für weitergehende Forschung – konnte in diesem Beitrag aufgezeigt werden, an welchen Stellen des Schulverlaufs und zu welchen Zeitpunkten es zu einem geschlechtsspezifischen Wandel gekommen ist. Auf diese Weise könnten unter Umständen Impulse für weitere Forschung in diesem Bereich gegeben werden. Mit dem Wissen darüber, wann es im Schulverlauf zu einem geschlechtstypischen Wandel gekommen ist, kann zielgerichteter (ggf. mit anderen Datenquellen) nach Erklärungen für diesen Wandel gesucht werden. Dies kann im vorliegenden Artikel nicht geleistet werden.

Abschließend will ich an dieser Stelle noch auf drei Limitationen des Beitrags eingehen. Die Verzerrung der Geschlechterunterschiede beim Abitur in der Kohorte 1964–1970 konnte zwar aufgezeigt werden. Allerdings erschließt sich nicht, wie diese zustande gekommen ist und somit auch nicht, wie man in der statistischen Modellierung darauf reagieren sollte.

Zum Zweiten sind Migranten in dieser Untersuchung unterrepräsentiert. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass ich in dieser Untersuchung nur die Personen einbezogen habe, die nicht erst während der Sekundarstufe nach Deutschland kamen. Drittens sind gut gebildete ostdeutsche Frauen aus den angesprochenen Gründen in Etappe 8 des Bildungspanels unterrepräsentiert. Es wäre auch für andere soziologische Fragestellungen sinnvoll, sich in einer der

Auffrischungsschichproben von Etappe 8 eine Sampling-Strategie zu überlegen, um dies auszugleichen.

Auch wenn es diese Datenlimitationen gibt, so muss man an dieser Stelle festhalten, dass die Entwicklung geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs – im vorliegenden Fall des Abiturs – mit den Daten des Bildungspanels (Etappe 8) und der ALWA-Studie adäquat abgebildet werden konnte, wenn man die Daten des Statistischen Bundesamtes als Referenz nimmt. Dies spricht dafür, dass die vorhandenen Datenprobleme beide Geschlechtergruppen in gleicher Weise betreffen.

Literatur

- Bacher, J. (2004). Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 29 (4), 71–96.
- Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. (2008). *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: VS.
- Baur, R. (1972). *Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Becker, R. & Müller, W. (2011). Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 55–76). Wiesbaden: VS.
- Bellenberg, G., Hovestadt, G. & Klemm, K. (2004). *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen*. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Boocock, S. S. (1972). *An introduction to the sociology of learning*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26, 31–48.
- Brewster, K. L. & Padavic, I. (2000). Change in gender-ideology, 1977–1996: The contributions of intracohort change and population turnover. *Journal of Marriage and the Family*, 62 (2), 477–487.
- Buchmann, C. & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 73, 99–122.
- Buchmann, C. & DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review*, 71 (4), 515–541.
- Connolly, P. (2004). *Boys and schooling in the early years*. London: Routledge Falmer.
- Davis, S. N. & Greenstein, T. N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, 35 (1), 87–105.
- DiPrete, T. A. & Buchmann, C. (2006). Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion. *Demography*, 43, 1–24.
- Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Schullaufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 63–88). Münster: Waxmann.
- Fausser, R. (1984). *Der Übergang auf die weiterführende Schule. Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen*. Konstanz: Universität Konstanz.

- Flanagan, J. C., Davis, F. B., Daily, J. T., Shaycoft, M. F., Orr, D. B., Goldberg, I. F. & Neyman, C. A. (1964). *The American high school student*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Fröhlich, D. (1973). *Arbeit, Beruf und Bildungsverhalten. Eine empirische Untersuchung über das Bildungsverhalten von Eltern in NRW*. Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen.
- Gerhard, U. (2009). *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789*. München: C.H. Beck.
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (4), 599–622.
- Heisig, J. P. (2011). Who does more housework: Rich or poor? A comparison of 33 countries. *American Sociological Review*, 76 (1), 74–99.
- Helbig, M. (2012a). Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel. In H. Solga & R. Becker (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 374–392). Wiesbaden: Springer.
- Helbig, M. (2012b). *Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland*. Frankfurt: Campus.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 155–176). Weinheim: Juventa.
- Kleinert, C., Matthes, B. & Jacob, M. (2008). *Die Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“*. Theoretischer Hintergrund und Konzeption (IAB Forschungsbericht 5/2008). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Kröhnert, S., Medicus, F. & Klingholz, R. (2006). *Die demografische Lage der Nation: Wie zukunftsfähig sind Deutschlands Regionen?* München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Leitgöb, H., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2011). Ursachen der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Jungen im österreichischen Schulsystem. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 149–176). Wiesbaden: VS.
- Leopold, T., Raab, M. & Skopek, J. (2011). *Data manual. Starting cohort 6. Adult education and lifelong learning*. Bamberg: National Educational Panel Study.
- Marini, M. M. (1978). Sex differences in the determination of adolescent aspirations: A review of research. *Sex Roles*, 4 (5), 723–753.
- Marks, G. N. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, 34 (1), 89–109.
- McDaniel, A. (2010). Cross-national gender gaps in educational expectations: The influence of national-level gender ideology and educational systems. *Comparative Education Review*, 54 (1), 27–50.
- Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review*, 26 (1), 67–82.
- Neugebauer, M., Helbig, M. & Landmann, A. (2011). Unmasking the myth of the same-sex teacher advantage. *European Sociological Review*, 27 (5), 669–689.
- Pampel, F. (2011). Cohort change, diffusion, and support for gender egalitarianism in cross-national perspective. *Demographic Research*, 25, 667–694.
- Rasinski, K. A., Ingels, S. J., Rock, D. A., Pollack, J. M. & Wu, S.-C. (1993). *America's high school sophomores: A ten year comparison*. Washington, DC: National center for education statistics.
- Reynolds, J. R. & Burge, S. W. (2008). Educational expectations and the rise in women's post-secondary attainments. *Social Science Research*, 37 (2), 485–499.

- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: A feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 39–54.
- Statistisches Bundesamt. (1950–2000). *Fachserie 1, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Reihe 3: Haushalte und Familien*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (1967). *Wirtschaft und Statistik, Heft 9*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2011a). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien – Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 3*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2011b). *Fachserie 11.1 – Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2012). *Genesis Online*. Zugriff am 23.01.2012 unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2009). *Global education digest 2009. Comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO Institute for statistic.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187–230). Münster: Waxmann.
- von Below, S. (2002). *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske+Budrich.

Anhang

Tabelle A-1: Codierung der Schichtvariable aus ALWA und NEPS

ungernter Arbeiter	1 Unterschicht
angelernter Arbeiter, Teilfacharbeiter	1 Unterschicht
Facharbeiter, Geselle	2 untere Mittelschicht
Vorarbeiter, Kolonnenführer, Brigadier	2 untere Mittelschicht
Meister, Polier	3 Mittelschicht
einfache Tätigkeit (z. B. Verkäufer)	2 untere Mittelschicht
qualifizierte Tätigkeit (z. B. Sachbearbeiter, technischer Zeichner)	3 Mittelschicht
hoch qualifizierte Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z. B. Ingenieur, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilungsleiter)	4 obere Mittelschicht
Tätigkeit mit umfassenden Führungsaufgaben (z. B. Direktor, Geschäftsführer, Mitglied des Vorstandes)	5 Oberschicht
Industrie- oder Werkmeister	3 Mittelschicht
Beamter im einfachen Dienst (bis einschl. Oberamtsmeister)	3 Mittelschicht
Beamter im mittleren Dienst (von Assistent bis einschl. Hauptsekretär bzw. Amtsinspektor)	3 Mittelschicht
Beamter im gehobenen Dienst (von Inspektor bis einschl. Amtsrat bzw. Oberamtsrat sowie Grund-, Haupt- oder Realschullehrer)	4 obere Mittelschicht
Beamter im höheren Dienst, Richter (von Regierungsrat aufwärts, z. B. Lehrer ab Studienrat)	5 Oberschicht
Mannschaftsdienstgrad	2 untere Mittelschicht
Unteroffizier (Unteroffizier, Stabsunteroffizier, Feldwebel, Oberfeldwebel)	3 Mittelschicht
Offizier (Leutnant, Hauptmann)	4 obere Mittelschicht
Stabsoffizier (ab Major)	5 Oberschicht
Selbständiger in einem akademischen freien Beruf	Unter 10 Beschäftigte – 4 obere Mittelschicht 10 und mehr Beschäftigte – 5 Oberschicht
Selbständiger in der Landwirtschaft	Unter 10 Beschäftigte – 1 Unterschicht 10 und mehr Beschäftigte – 2 untere Mittelschicht
Selbständiger in Handel, Gewerbe, Industrie, Dienstleistung; sonstige Selbständigkeit oder sonstiges Unternehmertum	Unter 10 Beschäftigte – 2 untere Mittelschicht 10-20 Beschäftigte – Mittelschicht 20-100 Beschäftigte – obere Mittelschicht Ab 100 Beschäftigte – Oberschicht

Tabelle A-2: Verteilung der Personen auf die verschiedenen abhängigen und unabhängigen Variablen, nach Kohorten

Variablen	Codierung	Gesamt		Kohorte 1 (1944–1956) West	
		Abs.	%	Abs.	%
Gesamt		9514	-	2081	-
Mädchen		4807	50.5	1037	49.8
Jungen		4707	49.5	1044	50.2
Abhängige Variablen					
Übergang auf das Gymnasium	0 = kein Übergang auf Gymnasium 1 = Übergang auf das Gymnasium	6176	64.9	1548	74.4
Abstieg vom Gymnasium	0 = stabil auf dem Gymnasium 1 = Abstieg vom Gymnasium	2937	87.6	472	87.6
Aufstieg auf das Gymnasium	0 = stabil nicht auf dem Gymnasium 1 = Aufstieg auf das Gymnasium	5476	87.8	1443	92.6
Abitur auf dem Gymnasium	0 = kein Abitur auf dem Gymnasium 1 = Abitur auf dem Gymnasium	676	18.4	159	27.2
Abitur außerhalb des Gymnasiums	0 = kein Abitur außerhalb des Gymnasiums	5714	97.9	1495	99.9
	1 = Abitur außerhalb des Gymnasiums	125	2.1	2	0.1
Abitur auf den allgemeinbildenden Schulen	0 = kein Abitur	6390	67.2	1654	79.5
	1 = Abitur	3124	32.8	427	20.5
Unabhängige Variablen					
Bildung der Familie	Höchstens Hauptschulabschluss	5124	53.9	1438	69.1
	Realschulabschluss	2025	21.3	277	13.3
	Hochschulreife	629	6.6	125	6.0
	Hochschulabschluss	1736	18.2	241	11.6
Höchster beruflicher Status der Familie	Kein Elternteil erwerbstätig	131	1.4	46	2.2
	Unterschicht	2244	23.6	514	24.7
	Untere Mittelschicht	1891	19.9	573	27.5
	Mittelschicht	3129	32.9	556	26.7
	Obere Mittelschicht	1734	18.2	302	14.5
	Oberschicht	385	4.0	90	4.3

fortgesetzt

Tabelle A-2: (Fortsetzung)

Variablen	Codierung	Kohorte 2 (1957–1963)		Kohorte 3 (1964–1970)	
		Abs. West	%	Abs. West	%
Gesamt		2365		2049	-
Mädchen		1245	52.6	1069	52.2
Jungen		1120	47.7	980	47.8
Abhängige Variablen					
Übergang auf das Gymnasium	0 = kein Übergang auf Gymnasium 1 = Übergang auf das Gymnasium	1548	65.5	1294	63.2
Abstieg vom Gymnasium	0 = stabil auf dem Gymnasium 1 = Abstieg vom Gymnasium	724	88.5	654	86.4
Aufstieg auf das Gymnasium	0 = stabil nicht auf dem Gymnasium 1 = Aufstieg auf das Gymnasium	1375	87.9	1133	86.5
Abitur auf dem Gymnasium	0 = kein Abitur auf dem Gymnasium 1 = Abitur auf dem Gymnasium	192	21.1	163	19.7
Abitur außerhalb des Gymnasiums	0 = kein Abitur außerhalb des Gymnasiums 1 = Abitur außerhalb des Gymnasiums	1433	98.5	1206	98.7
Abitur auf den allgemeinbildenden Schulen	0 = kein Abitur 1 = Abitur	1625	68.7	1369	66.8
		740	31.3	680	33.2
Unabhängige Variablen					
Bildung der Familie	Höchstens Hauptschulabschluss	1516	64.1	1232	60.1
	Realschulabschluss	410	17.3	306	19.3
	Hochschulreife	124	5.2	103	5.0
	Hochschulabschluss	315	13.3	318	15.5
Höchster beruflicher Status der Familie	Kein Elternteil erwerbstätig	28	1.2	21	1.0
	Unterschicht	705	29.8	533	26.0
	Untere Mittelschicht	439	18.6	349	17.0
	Mittelschicht	766	32.4	706	34.5
	Obere Mittelschicht	351	14.8	361	17.6
	Oberschicht	76	3.2	79	3.9

fortgesetzt

Tabelle A-2: (Fortsetzung)

Variablen	Codierung	Kohorte 4 (1971–1986) West		Kohorte Ost	
		Abs.	%	Abs.	%
Gesamt		2596	-	423	-
Mädchen		1272	49.0	184	43.5
Jungen		1324	51.0	239	56.5
Abhängige Variablen					
Übergang auf das Gymnasium	0 = kein Übergang auf Gymnasium 1 = Übergang auf das Gymnasium	1524	59.1	252	59.6
Abstieg vom Gymnasium	0 = stabil auf dem Gymnasium 1 = Abstieg vom Gymnasium	927	86.8	160	93.6
Aufstieg auf das Gymnasium	0 = stabil nicht auf dem Gymnasium 1 = Aufstieg auf das Gymnasium	1308	84.3	217	86.1
Abitur auf dem Gymnasium	0 = kein Abitur auf dem Gymnasium 1 = Abitur auf dem Gymnasium	244	15.7	35	13.9
Abitur außerhalb des Gymnasiums	0 = kein Abitur außerhalb des Gymnasiums 1 = Abitur außerhalb des Gymnasiums	145	12.5	17	9.0
		1020	87.5	172	91.0
Abitur auf den allgemeinbildenden Schulen	0 = kein Abitur 1 = Abitur	1361	94.8	219	95.2
		74	5.2	11	4.8
		1506	57.9	236	56.3
		1094	42.1	183	43.7
Unabhängige Variablen					
Bildung der Familie	Höchstens Hauptschulabschluss	901	34.7	37	8.8
	Realschulabschluss	747	28.8	195	46.1
	Hochschulreife	240	9.2	37	8.8
	Hochschulabschluss	708	27.3	154	36.3
Höchster beruflicher Status der Familie	Kein Elternteil erwerbstätig	31	1.2	5	1.2
	Unterschicht	442	17.0	50	11.8
	Untere Mittelschicht	439	16.9	91	21.5
	Mittelschicht	925	35.6	176	41.6
	Obere Mittelschicht	625	24.1	95	22.5
	Oberschicht	134	5.2	6	1.4

Tabelle A-3: Logistische Regression zur Erklärung des erfolgreichen Erwerbs des Abiturs nach Kohorten (Übergang auf das Gymnasium, Bildung und Schicht der Familie)

	M1		M2		M3		M4	
	Kohorte 1 (1944–1956)		Kohorte 2 (1957–1963)		Kohorte 3 (1964–1970)		Kohorte 4 (1971–1986)	
	Mädchen	Jungen	U	Mädchen	Jungen	U	Mädchen	Jungen
Übergang auf das Gymnasium	29.25**	28.32**	n.s.	19.18**	13.92**	n.s.		
Ref.: Kein Übergang auf das Gymnasium	(0.25)	(0.21)		(0.18)	(0.18)			
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss								
mittlere Reife	1.76+	1.42	n.s.	3.18**	2.21**	n.s.		
	(0.32)	(0.30)		(0.22)	(0.23)			
Hochschulreife	2.71*	1.56	n.s.	2.25*	2.02+	n.s.		
	(0.39)	(0.40)		(0.33)	(0.38)			
Hochschulabschluss	1.57	2.62**	n.s.	3.04**	1.97*	n.s.		
	(0.38)	(0.37)		(0.32)	(0.32)			
Schicht der Familie Ref.: Unterschicht								
untere Mittelschicht	2.72*	1.00	+	1.35	2.22**	n.s.		
	(0.46)	(0.31)		(0.28)	(0.26)			
Mittelschicht	3.35**	1.16	+	1.22	2.14**	n.s.		
	(0.46)	(0.32)		(0.25)	(0.24)			
obere Mittelschicht	3.64*	1.18	+	1.55	2.24*	n.s.		
	(0.51)	(0.38)		(0.34)	(0.33)			
Oberschicht	5.68**	2.81+	n.s.	3.51*	4.54**	n.s.		
	(0.63)	(0.56)		(0.59)	(0.59)			
Kohorten Ref, Kohorte 1 (1944–1956)								
Kohorte 2 (1957–1963)								
Kohorte 3 (1964–1970)								
Kohorte 4 (1971–1986)								
Konstante	-4.33**	-3.07**	**	-2.91**	-2.86**	n.s.		
	(0.41)	(0.26)		(0.21)	(0.20)			
N	1015	1044		1245	1112			
Pseudo R ²	0.450	0.422		0.399	0.349			

fortgesetzt

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf t -Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Tabelle A-3: (Fortsetzung)

	M5 Kohorte 3 (1964–1970)			M6 Kohorte 4 (1971–1986)		
	Mädchen	Jungen	U	Mädchen	Jungen	U
Übergang auf das Gymnasium	19.33**	18.02**	n.s.	17.05**	21.97**	n.s.
Ref.: Kein Übergang auf das Gymnasium	(0.18)	(0.19)		(0.15)	(0.15)	
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss						
mittlere Reife	1.80**	1.08	n.s.	1.88**	1.51*	n.s.
	(0.22)	(0.25)		(0.19)	(0.20)	
Hochschulreife	3.11**	2.00+	n.s.	2.16**	1.62+	n.s.
	(0.40)	(0.39)		(0.29)	(0.27)	
Hochschulabschluss	3.92**	3.41**	n.s.	3.06**	3.50**	n.s.
	(0.32)	(0.33)		(0.23)	(0.24)	
Schicht der Familie Ref.: Unterschicht						
untere Mittelschicht	1.39	2.27*	n.s.	1.05	1.50	n.s.
	(0.29)	(0.32)		(0.26)	(0.28)	
Mittelschicht	1.54+	1.94*	n.s.	1.70*	1.61+	n.s.
	(0.26)	(0.29)		(0.24)	(0.25)	
obere Mittelschicht	1.64	1.42	n.s.	1.87*	1.36	n.s.
	(0.33)	(0.38)		(0.29)	(0.29)	
Oberschicht	1.84	2.48	n.s.	4.17*	1.70	n.s.
	(0.56)	(0.57)		(0.57)	(0.42)	
Kohorten Ref, Kohorte 1 (1944–1956)						
Kohorte 2 (1957–1963)						
Kohorte 3 (1964–1970)						
Kohorte 4 (1971–1986)						
Konstante	-2.79**	-2.91**	n.s.	-2.44**	-2.75**	n.s.
	(0.22)	(0.24)		(0.22)	(0.24)	
<i>N</i>	1069	980		1456	1563	
Pseudo <i>R</i> ²	0.387	0.362		0.366	0.399	

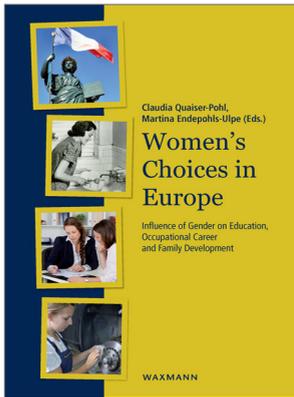
fortgesetzt

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf *t*-Tests der Koeffizienten und Standardfehler.

Tabelle A-3: (Fortsetzung)

	M9	M10	
	Gesamt		
	Mädchen	Jungen	U
Übergang auf das Gymnasium	19.11**	19.69**	n.s.
Ref.: Kein Übergang auf das Gymnasium			
	(0.09)	(0.09)	
Bildung der Familie Ref.: Höchstens Hauptschulabschluss			
mittlere Reife	2.09**	1.52**	*
	(0.11)	(0.12)	
Hochschulreife	2.57**	1.76**	n.s.
	(0.17)	(0.17)	
Hochschulabschluss	3.02**	2.95**	n.s.
	(0.15)	(0.15)	
Schicht der Familie Ref.: Unterschicht			
untere Mittelschicht	1.32+	1.67**	n.s.
	(0.15)	(0.15)	
Mittelschicht	1.62**	1.74**	n.s.
	(0.14)	(0.13)	
obere Mittelschicht	1.82**	1.53*	n.s.
	(0.17)	(0.17)	
Oberschicht	3.03**	2.65**	n.s.
	(0.28)	(0.25)	
Kohorten Ref, Kohorte 1 (1944–1956)			
Kohorte 2 (1957–1963)	1.96**	1.56**	n.s.
	(0.14)	(0.13)	
Kohorte 3 (1964–1970)	2.26**	1.33*	**
	(0.14)	(0.14)	
Kohorte 4 (1971–1986)	3.10**	1.55**	**
	(0.14)	(0.13)	
Konstante	-3.64**	-3.21**	*
	(0.16)	(0.14)	
N	4807	4707	
Pseudo R ²	0.412	0.387	

+ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$; Kontrolliert auf Migrationshintergrund und für die Modelle M7, M8, M11 und M12 auf Ost- und Westdeutschland. Die dargestellten Koeffizienten sind Odds-Ratios. Hinter den jeweiligen Spalten, die mit „U“ überschrieben sind, ist dargestellt, ob es statistisch signifikante Unterschiede der Koeffizienten der beiden vorangegangenen Spalten gibt. Diese beruhen auf t -Tests der Koeffizienten und Standardfehler.



Claudia Quaiser-Pohl,
Martina Endepohls-Ulpe (Eds.)

Women's Choices in Europe

Influence of Gender on Education,
Occupational Career
and Family Development

2012, 224 pages, pb, € 34,90
ISBN 978-3-8309-2743-3

The options women have to shape their lives have dramatically increased in the last decades in all European countries, amongst other things as a result of the women's movement. But considering the historical, cultural and political differences in the European nations it is no surprise that the process of reaching equal status with men for women has come to different stages in different areas of life. There are still some fields of remarkable gender inequalities. This book gives some insight into women's lives, their educational and occupational attainment and their choices regarding their career and family life.



WAXMANN

Münster · New York · München · Berlin