

Heike Solga/Sandra Wagner

# Paradoxie der Bildungsexpansion

Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

Die soziologische Diskussion um den Erfolg der Bildungsexpansion beschäftigt sich v.a. mit dem Abbau sozialer Ungleichheit beim Erwerb eines Abiturs bzw. Hochschulabschlusses. Weit weniger wird reflektiert, welche Konsequenzen die Bildungsexpansion für die Hauptschule hatte. Der Beitrag untersucht, inwieweit hier ein „creaming out“-Prozess stattgefunden hat, der vor allem Schüler mit deprivierten familiären Umweltbedingungen auf der Hauptschule zurückgelassen hat. Die Folge wäre eine Verschlechterung der Sozialisationsressourcen im Schulkontext von Hauptschülern, mit der auch negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und die Aneignung sozialer Kompetenzen einhergehen würden. Die empirischen Analysen basieren auf den Lebensverlaufsdaten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Sie zeigen u.a., dass vermehrt Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind und die in gestressten Familienverhältnissen leben, auf der Hauptschule zurückgeblieben sind. Bezogen auf den Schulkontext bedeutet dies, dass die Hauptschule weniger als früher ein Feld antizipatorischer Sozialisation darstellt.

## Summary

*A paradoxical consequence of educational expansion: the twofold disadvantage of students in the lowest German school track*

Sociological research on the results of educational expansion focuses, particularly, on the reduction of social inequality in terms of access to higher education institutions. However, only seldom is the following question investigated: What are the consequences of the outflow to higher secondary school types for the lowest German school track (*Hauptschule*)? This paper examines to what extent a social "creaming-out" resulted in children from less-privileged families being left at this lowest school type. The consequence of this would be a deterioration of the school environment for these students. Ultimately, this could negatively influence the school attainment and the acquisition of social competencies of these students. The empirical analyses are based on life-course data conducted at the Max Planck Institute for Human Development and the Institute for Employment Research (IAB). The analyses show that children with parents employed in low-skilled jobs and children growing up in a stressful family situation are over-proportionally left behind at the "*Hauptschule*". In terms of the school environment, this means that the lowest German school track is far less a field of anticipatory socialization than it was in the past.

## 1 Einleitung

Ein wesentliches Ziel der deutschen Bildungsdiskussionen der 60er- und 70er-Jahre war die Durchsetzung von „Bildung als Bürgerrecht“ für alle (DAHRENDORF 1965). Nicht nur die Erschließung der Bildungsreserve aufgrund der „deutschen Bildungskatastrophe“ (PICHT 1964), auch die Entschärfung der sozialen Selektivität des deutschen Schulsys-

tems sollten in der Formel „Chancengleichheit durch Bildung“ ihre Lösung finden (V. FRIEDEBURG 1986, S. 189). Es gab Überlegungen, das vertikal gegliederte Bildungssystem durch ein horizontal gestuftes zu ersetzen – z.B. in Form einer „sozialübergreifenden Einheitsschule“ (SPEITKAMP 1998, S. 281; vgl. KLAFFKI 1968). Einige Gesamtschulen wurden eingerichtet. Mit der wirtschaftlichen Krise 1972/73 und der zunehmenden Arbeitslosigkeit gewannen jedoch partikuläre Interessen der Mittel- und Oberschichten, nämlich Schullaufbahnen mit unterschiedlichen Positionsansprüchen im Beschäftigungssystem weiterhin institutionell getrennt zu halten, wieder die Oberhand (vgl. FRIEDEBURG 1986, S. 190). Die vertikale Gliederung und damit die „Segmentation des Bildungsmarktes“ (FRIEBEL u.a. 2000, S. 21) blieben erhalten.<sup>2</sup>

Dennoch setzten die Reformdiskussionen einen deutlichen Impuls für den Drang nach höherer Bildung. Immer weniger, insbesondere deutsche Jugendliche besuchten eine Hauptschule. Der vorliegende Beitrag untersucht, ob mit der „Schrumpfung der Hauptschulen“ (REICHWEIN 1985, S. 236) Kinder aus sozial schwächeren Familien auf den Hauptschulen *isoliert* wurden und sich damit ihre Lernbedingungen verschlechtert haben (vgl. RÖSNER 1989, S. 21). Nach HURRELMANN sollte eine derartige Verschlechterung mit der Unterschreitung der „kritischen 40%-Marke“ eintreten. Die Hauptschule würde dann in pädagogischer Hinsicht eine zu einseitig zusammengesetzte Schülerschaft aufweisen, bei „der Stimulationen und Anregungen durch leistungstarke Schülerinnen und Schüler immer seltener werden“ (HURRELMANN 1988, S. 451). Diese Unterschreitung fand in den 80er-Jahren statt.

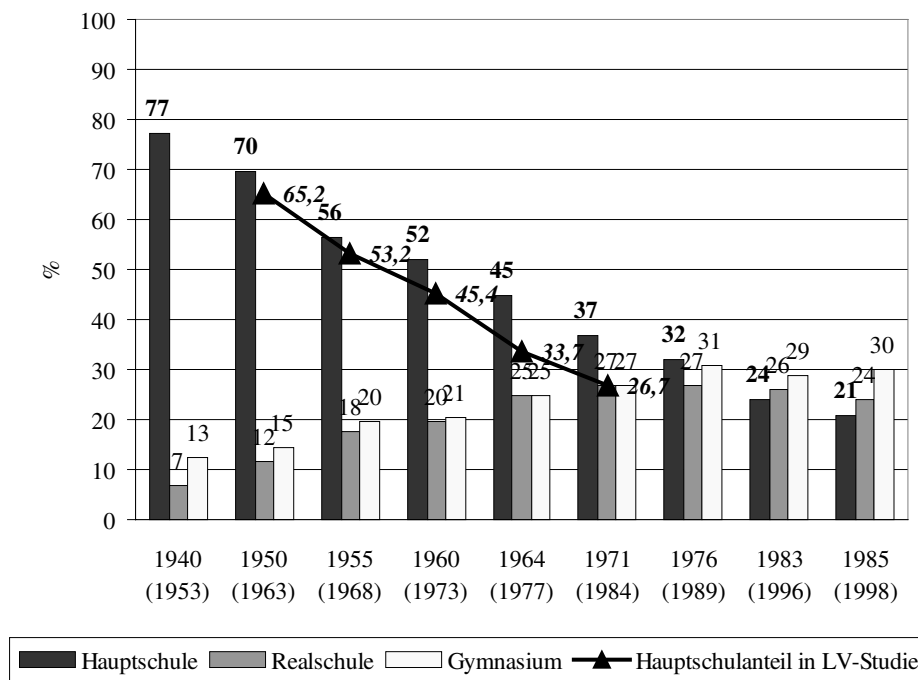
Im ersten Abschnitt des Beitrags werden Konsequenzen der Bildungsexpansion für die Bildungsbeteiligung sozial schwächerer Schichten<sup>3</sup> dargestellt. Der zweite Abschnitt behandelt den Schulkontext als eine wichtige Determinante für den Schulerfolg. Im dritten und vierten Abschnitt werden empirische Analysen zur historischen Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Hauptschulpopulation präsentiert. Abschließend werden die wesentlichen Befunde und ihre bildungspolitische Konsequenz resümiert.

## 2 Die Bildungsexpansion aus der Sicht „von unten“

Der Anteil der 13-Jährigen, die ein Gymnasium besuchen, hat sich seit den 50er-Jahren mehr als verdoppelt; der Anteil der Realschüler hat sich sogar verdreifacht (*siehe Abbildung 1*). Im Gegenzug besuchen heute (in Gesamtdeutschland) nur noch ca. 20% der 13-Jährigen eine Hauptschule.

In der soziologischen Forschung herrscht Uneinigkeit darüber, ob sich damit die soziale Ungleichheit in Bezug auf die Schichtunterschiede im Bildungssystem reduziert hat. Es gibt Arbeiten, die *keine* Veränderungen in den Bildungschancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft finden (vgl. MEULEMANN/WIESE 1984, HANDL 1985, KÖHLER 1992, RODAX 1995, BLOSSFELD/SHAVIT 1993). Ihr Grundtenor ist: „Als Instrument einer Politik der Verminderung von Chancenungleichheit war die Bildungsexpansion erfolglos“ (MEULEMANN 1992, S. 123). Die Bildungschancen der Kinder unterschiedlicher Herkunft haben sich nur auf höherem Niveau reproduziert und stabilisiert (vgl. MEULEMANN/WIESE 1984, S. 293; auch HALLER 1980, BLOSSFELD 1985). Es lassen sich jedoch auch empirische Analysen finden, die eine *Verringerung* der herkunftsbedingten Unterschiede in den Bildungschancen nahe legen (vgl. MÜLLER/HAUN 1994, HENZ/MAAS 1995).

Abbildung 1: Relativer Schulbesuch der 13-jährigen westdeutschen Bevölkerung



Differenz zu 100%: Sonderschulen, Gesamtschulen, Schulen mit mehreren Bildungswegen, Freie Waldorfschulen.

Datenquelle für Balken (einschl. ausländischer Schüler):

HÜFNER/NAUMANN (1977, S. 235), KÖHLER (1992, S. 30), Datenreport 1985 und 1999, Grund- und Strukturdaten 1997/98

Datenquelle für Linie:

MPIfB-Lebensverlaufsstudie und IAB-MPIfB-Lebensverlaufsstudie (ohne Ausländer)

Unabhängig davon wie diese unterschiedlichen Ergebnisse zu erklären sind (vgl. MÜLLER 1998), gemeinsam ist diesen Analysen, dass sie den Begriff der Chancengleichheit auf den Zugang zu höherer Bildung verengen (vgl. v. FRIEDEBURG 1997, S. 43). Übergänge von der Grund- zur Hauptschule werden nicht analysiert, sodass die „Nebenfolgen“ der Bildungsexpansion ausgeblendet werden (ECKERT 2000, S. 9). In einigen dieser Arbeiten klingt an, dass sich im Zuge der Bildungsexpansion die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an den höheren Bildungseinrichtungen und damit ihr Sozial- und Lernklima gewandelt haben könnte (vgl. MEULEMANN 1992, MÜLLER/HAUN 1994). Unzureichend untersucht ist, ob sich an den Hauptschulen nicht gleichfalls die soziale Zusammensetzung der Schülerpopulation und somit das Schul- und Lernklima verändert hat. Die in *Abbildung 1* sichtbare Verteilungsveränderung sollte generell mit einem Wandel in der sozialen Komposition von Bildungsgruppen verbunden gewesen sein (vgl. RÖSNER 1989, S. 21; LESCHINSKY/MAYER 1999, S. 31). Es liegt nahe zu vermuten, dass es sich bei dieser Abwanderung an die höheren Schulen um ein soziales „creaming out“ handelt. Damit hätte Deutschland eine soziale Isolation im Bildungssystem geschaffen, die weni-

ger durch eine geographische (wie in den USA) als durch eine „institutionelle Segregation“ (KLEMM 1991, S. 897) verursacht wird.

Diese Schrumpfung der Hauptschule wird in der soziologischen und pädagogischen Literatur mit folgenden Begriffen charakterisiert: die Hauptschule als „Restkategorie“ (FEND u.a. 1976, S. 144) und „bildungspolitisches Aus“ (HILLER 1989, S. 59). Für KLEMM (1991, S. 887) sind Hauptschüler „Die ‚Kellerkinder‘ der Bildungsexpansion“; und nach v. FRIEDEBURG (1979, S. 105) erhält die Haupt- als Restschule (TEICHLER 1985, S. 168) in den großen Städten durch den wachsenden Anteil von Kindern nicht-deutscher Herkunft „einen zusätzlichen Minderheitsaspekt“, wodurch sie zur „ethnisch dominierten Restschule“ (BOLDER/HEINZ/RODAX 1996, S. 16) bzw. „Ghettoschule“ (HANSEN/ROLFF 1990, S. 47) wird.

Auch wenn diese Begriffe das Phänomen der sozialen Isolation und Stigmatisierung von heutigen Hauptschülern treffend zu beschreiben vermögen, so weisen die Arbeiten, in denen sie formuliert werden, zwei Defizite auf: Zum einen handelt es sich in der Regel nur um eine logische Ableitung – ähnlich wie bisher in diesem Beitrag (Ausnahmen sind EIGLER/HANSEN/KLEMM 1980, RÖSNER 1989, HANSEN/ROLFF 1990). Zum anderen wird zu wenig über die Konsequenzen einer derartigen Homogenisierung der Erfolglosen der Bildungsexpansion reflektiert. Der vorliegende Beitrag analysiert daher *empirisch*, ob sich eine Homogenisierung der Hauptschulpopulation aufzeigen lässt. Zudem werden die Befunde nicht nur aus der Sicht der individuellen familiären Sozialisationsressourcen, sondern auch mit Blick auf die schulischen Sozialisationsbedingungen thematisiert. Bereits in den 60er-Jahren wies COLEMAN (vgl. 1966) auf die Bedeutung der sozialen Durchmischung von Schulklassen für den Bildungserfolg von Kindern hin. Er untersuchte diese soziale Durchmischung entsprechend dem institutionell wenig, aber regional stark differenzierten amerikanischen Schulsystem hinsichtlich dem jeweiligen Einzugsgebiet der Schule. Überträgt man seine Überlegungen zu den Folgen dieser geographischen Segregation auf die *institutionelle Segregation* des deutschen Schulsystems (im Sinne eines funktionalen Äquivalents), so hätte die soziale Entmischung der Hauptschule negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen sowie die Aneignung sozialer Kompetenzen der Hauptschüler. Für sie hätte die Bildungsexpansion damit zu einer neuen Qualität in Form einer doppelten Benachteiligung geführt: nämlich nun in Elternhaus und Schule.

### 3 Die Schule als Sozialisationskontext

Die vertikale Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems trennt die Schülerpopulationen in unterschiedliche Schultypen, die sich in ihren Bildungsinhalten sowie in ihren Schulabschlüssen unterscheiden. Erfolgt der Zugang zu diesen Schultypen herkunftabhängig, dann sind nicht nur die Bildungsinhalte und Abschlüsse verschieden, sondern auch die Sozialkompositionen der Schultypen und damit die peer groups und Netzwerkressourcen. Diesem Sachverhalt kommt im Zusammenhang mit der Schrumpfung der Hauptschule besondere Bedeutung zu. Warum?

Schulen und ihre Schulgemeinschaften sind wichtige Bestandteile der Lernumwelt und des Entwicklungsmilieus von Kindern (vgl. COLEMAN 1965, S. 92ff.; COLEMAN 1966, S. 20; COLEMAN/HOFFER/KILGORE 1981, S. 6; FISCHER u.a. 1996, S. 83ff.; v. FRIEDEBURG

1997, S. 47). Sie gehören zu den wichtigsten Orten der Formierung sozialer Netzwerke von Jugendlichen. Die deutschen Schultypen begünstigen unterschiedliche Erfahrungsräume für Schüler, da sie die soziale Kontakthäufigkeit weitgehend auf Angehörige der jeweils eigenen Schulform beschränken (vgl. FEND u.a. 1973, S. 890; 1976, S. 26f.). Damit stellen sie unterschiedliche sozialökologische Bedingungen und Anregungssituationen kindlicher Sozialisation bereit (vgl. MANSEL/PALENTIEN 1998, S. 236; vgl. auch KOHN 1959a, b; HECKHAUSEN 1969, S. 216; BÜCHNER/KRÜGER 1996). FEND u.a. (1973, S. 900; 1976, S. 74, 119) zeigten, dass sich schulformspezifische Aspirationsniveaus der Schüler herausbilden und diese Bildungsaspirationen nicht nur durch die familiäre Erwartung, sondern auch ganz wesentlich durch die Schule mitbestimmt werden. Diese Unterschiede im Anregungsgehalt der Schulumwelt tragen ihrerseits zu Unterschieden in Leistungstests bei (vgl. HECKHAUSEN 1974, FEND u.a. 1976). Entsprechend betont COLEMAN (1966, S. 325): „The social composition of the student body is more highly related to achievement, independently of the student's own social background, than is any school factor“. Das soziale Klima an Schulen beeinflusst dabei nicht nur die Interaktion und Diskussion mit Mitschülern, sondern auch über die Beobachtbarkeit anderer Lerneinstellungen und Lebensentwürfe die eigene Lernhaltung (vgl. MCDILL/COLEMAN 1965, S. 117; COLEMAN 1966, S. 183, 325; BÜCHNER/KRÜGER 1996, S. 21; MANSEL/PALENTIEN 1998, S. 234). Die besuchte Schule ist somit eine aktivierbare soziale Ressource (vgl. MANSEL/PALENTIEN 1998, S. 237), sodass die eigene Familie und die Mitschüler zwei der wichtigsten Sozialisationsinstanzen im Leben der Heranwachsenden darstellen (vgl. MCDILL/COLEMAN 1965, S. 113).

Dieser Einfluss des Schulkontextes ist verschieden für Kinder mit unterschiedlichen familiären Ressourcen, da die Bedeutung von *zusätzlichen* Ressourcen je nach schichtspezifischen Sozialisationsvoraussetzungen und Bildungsorientierungen der Eltern differiert. Damit sollen keinesfalls die familiären Einflüsse auf die Leistungsentwicklung von Kindern unterschätzt werden (vgl. FEND u.a. 1976, S. 72). Doch so wie der Schulkontext für Kinder mit vergleichsweise guten familiären Ressourcen eine geringere Rolle spielen könnte, da sie auf die eigenen Ressourcen zurückgreifen können, könnte er sich für Kinder mit vergleichsweise schlechten eigenen Ressourcen als eine besonders wichtige Einflussgröße erweisen und hier einen kompensatorischen Beitrag leisten. Gerade für sie könnte gelten: „The status of the schools could 'neutralize' one's own family background to a certain extent“ (MCDILL/COLEMAN 1965, S. 117). Da der Erfolg in unserem Schulsystem stark von der Sprachbeherrschung, der außerschulischen Vorbildung, der Lernmotivation und den habitualisierten Lerngewohnheiten abhängig ist (vgl. FEND u.a. 1976, S. 95), könnte dieser Erfolg insbesondere bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien stärker von einer entsprechenden Schulumgebung abhängig sein. Eingedenk der sozialen Unterschiede im Besitz bestimmter kultureller Werte und Einstellungen, in der Verfügung über bestimmte Sprachfertigkeiten sowie Kommunikationsstile (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971) gäbe es, wenn die Kinder aus unteren sozialen Schichten in Schulen unter sich blieben, keine Modelleffekte von Mitschülern, die diese Kulturfertigkeiten aus dem Elternhaus mitbrächten. Dementsprechend kommt TURNER (vgl. 1964) zu dem Ergebnis, dass eine heterogene Schulkomposition insbesondere für Jugendliche aus unteren sozialen Gruppen ein förderliches soziales Erfahrungsfeld in Bezug auf Zukunftsorientierungen und Aspirationen darstellt (vgl. auch COLEMAN 1966, S. 22).

Diese Überlegungen zeigen, dass je nach Ausgestaltung der Lerngelegenheiten und schulischen Sozialisationskontexte die individuellen familiären Ungleichheiten verstärkt

oder kompensiert werden können (vgl. LAMPRECHT 1991, S. 134; auch COLEMAN 1975, S. 29). Mit der Beibehaltung des mehrgliedrigen Schulsystems sowie der Schrumpfung der Hauptschule im Zuge der Bildungsexpansion stellt sich angesichts dieser Überlegungen die Frage, ob die Benachteiligung dieser Kinder durch ihre eigenen Familienverhältnisse und ihre stigmatisierte Identität als „Schulversager“ potentiell noch durch die Konsequenzen einer negativen Gruppensegregation verstärkt werden (vgl. FISCHER u.a. 1996, S. 20). Weist nicht nur die eigene Familienbiografie massive Belastungen auf, sondern auch die der Mitschüler, so wären die „aktivierbaren Ressourcen“ der Hauptschüler deutlich geringer als die der Schüler höherer Schultypen. Die Konsequenz einer derartigen sozialen Segregation wäre, dass „nicht die in der Herkunftsfamilie bestehende, sondern die in der schulischen Selektion *entstehende* Klassenlage offenbar das Problem“ wäre (ECKERT 2000, S. 4).

#### 4 Empirisches Design

Im Folgenden wird empirisch die soziale Homogenisierung der Hauptschule untersucht, die – wenn sie sich nachweisen ließe – mit einer „sozialen Verarmung“ der Schulumwelt an Hauptschulen verbunden wäre. Dabei ist zu beachten, dass Kinder aus sozial schwächeren Schichten heute auch höhere Schultypen besuchen. Eine zunehmende soziale Homogenisierung der Hauptschule kann daher nicht bedeuten, dass die Prozentanteile für nachteilige Herkunftsbedingungen bei den Hauptschülern gestiegen sind. Es ist somit ein relatives – und nicht ein absolutes – Konzept sozialer Homogenisierung zu Grunde zu legen. Deshalb wird die Sozialkomposition der Haupt- und der Realschüler verglichen. Der Vergleich zur Realschule als *konkurrierendem* Schultyp ist sinnvoller als der Vergleich zu allen höheren Schultypen, da erstens die Bildungsentscheidung zumeist zwischen dem „gewählten“ und dem nächst höheren Schultyp getroffen wird. Die Gesamtschule stellt in den Regionen, wo sie angeboten wird, gleichfalls einen konkurrierenden Schultyp dar (vgl. RÖSNER 1989, S. 49). Leider gibt es in den hier verwendeten Daten zu wenig Gesamtschüler, um auch einen Vergleich zwischen Haupt- und Gesamtschülern durchzuführen. Zweitens wäre eine vergleichende Analyse der *Schulkomposition* bei Betrachtung aller höheren Schultypen weniger aussagekräftig, da der Vergleich zu einem Konglomerat sehr unterschiedlicher Sozialkontexte stattfinden würde. Drittens stellt der Vergleich zur Realschule statt zu allen höheren Schultypen eine eher konservative Schätzung dar.

Von einer zunehmenden sozialen Homogenisierung der Hauptschule wäre dann zu sprechen, wenn *erstens* die soziale Distanz zwischen der Haupt- und Realschulpopulation hinsichtlich ihrer Familienverhältnisse über die Zeit größer geworden ist. *Zweitens* ist zu erwarten, dass mit dem Abbau der Exklusivität von Realschulen (und der Einführung von Gesamtschulen) selbst bei den Kindern mit qualifiziert beschäftigten Eltern eine Ausdifferenzierung stattgefunden hat. Bei den Hauptschülern sollte es sich um die sozial schwächeren Eltern aus der Gesamtgruppe der qualifiziert beschäftigten Eltern handeln.

*Zu den Daten:* Die Analysen basieren auf den Daten der Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIfB) für die Geburtsjahrgänge 1939-41, 1954-56 und 1959-61.<sup>4</sup> Die Daten für die Geburtsjahrgänge 1964 und 1971 entstanden in einer Zusammenarbeit des MPIfB mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Die Aggregatsicht auf die besuchten Schultypen der Befragten dient als

Indikator der Sozialkomposition des jeweiligen Schultyps. Diese Personengruppen können dabei nicht als „die“ (wirklich konkreten) Mitschüler interpretiert werden, sondern geben die Bezugsgruppe an, aus der „die“ Mitschüler stammen könnten. Einbezogen werden nur Personen westdeutscher Herkunft; Personen mit ausländischer oder ostdeutscher Herkunft werden nicht betrachtet. Auch wenn Jugendliche mit ausländischer Herkunft eine sehr wichtige Personengruppe für die Untersuchung der heutigen Hauptschulrealität darstellen,<sup>5</sup> so gibt es doch zwei Gründe für unser Vorgehen. Erstens variiert der Ausländeranteil an Hauptschulen aufgrund der regionalen Ballung der ausländischen Bevölkerung.<sup>6</sup> Insofern wären regionale Analysen notwendig, die mit den hier verfügbaren Daten nicht möglich sind. Zweitens möchten wir im Unterschied zur Diskussion um die Hauptschule als „Problem der ethnischen Minderheiten“ zeigen, dass es sich auch um ein Problem in der deutschen Population handelt. Die Analysen der deutschen Population sollen zeigen, dass das deutsche Schulsystem weit davon entfernt ist, selbst für die deutsche Bevölkerung Chancengleichheit zu gewährleisten. Sie könnten mit zur Erklärung beitragen, warum in Deutschland – trotz der bekannten Missstände an Hauptschulen – derzeit nicht über die Abschaffung der Hauptschule diskutiert wird. Gehören die Eltern deutscher Hauptschüler eher zu den sozial Schwächeren, so wären auch sie in einer denkbar schlechten Lage, ihre Interessen zu vertreten. Nichtsdestotrotz hat der Hauptschulbesuch von Kindern nicht-deutscher Herkunft sicherlich dazu beigetragen, dass deutsche Eltern vermehrt Anstrengungen unternommen haben, damit ihre Kinder nicht mehr die Hauptschule besuchen (vgl. BAKER u.a. 1985). Ferner ist zu konstatieren, dass in Hauptschulen mit einem hohen Ausländeranteil der Schulalltag – zusätzlich zu den hier untersuchten Problemlagen – auch durch sprachliche Probleme und eine verschärfte Stigmatisierung beeinträchtigt wird (vgl. HANSEN/ROLFF 1990, S. 47).

Tabelle 1: Verwendete Daten und Fallzahlen – nur westdeutsche Personen<sup>a)</sup>

Stellung zur Reformperiode <sup>b)</sup>	Geburtskohorte	Kürzel	Hauptschule	Anteil der Hauptschüler	Realschule <sup>c)</sup>	Anteil der Realschüler	Summe der Haupt- und Realschüler	Gesamtzahl der Befragten	Frauenanteil in der Gesamtstichprobe
vor	1949-51	1950	477	65.1	114	15,6	591	733	50,3
während	1954-56	1955	536	53.2	197	19,6	733	1007	48,2
während	1959-61	1960	454	45.5	225	22,5	679	1001	48,9
nach	1964	1964	442	33.6	299	22,7	741	1314	49,2
nach	1971	1971	331	26.7	271	21,8	602	1242	46,7
Gesamt			2240		1106		3346	5297	

a) ohne Befragte mit ausländischer Herkunft und Ostdeutsche, die nach dem Schulbesuch nach Westdeutschland gezogen sind

b) Stellung zur Reformperiode definiert über historische Zeit der Schulentcheidung im Alter von 10 Jahren

c) Vor 1964 Mittelschule (Hamburger Abkommen 1964)

**Datenquelle:**

MPIfB-Lebensverlaufsstudie (Kohorten 1950 bis 1960) und IAB-MPIfB-Lebensverlaufsstudie (1964/71)

(MPIfB = Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, IAB = Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung)

Die historische Betrachtung erfolgt über einen Vergleich von fünf Geburtsjahrgangsguppen (im Folgenden: Kohorte) (siehe Tabelle 1). Diese Kohorten weisen eine unterschiedliche zeitliche Lagerung zur Reformperiode auf. In der Kohorte 1949-51 fielen die Bildungsentscheidungen für den Schultyp der Sekundarstufe um 1960, d.h. vor der Reformphase und dem eigentlichen Schub der Bildungsexpansion. In den Kohorten 1954-56 und 1959-61 wurde diese Entscheidung während der Reformperiode getroffen. Die Bildungs-

entscheidungen für die Kohorten 1964 und 1971 fanden nach der Reformperiode statt. Die im vorangegangenen Abschnitt abgeleiteten Entwicklungen rekurrieren insbesondere auf die Zeit seit Ende der 70er-Jahre, als der Hauptschulanteil unter die 40%-Marke sank. Mit der nochmaligen Halbierung des Hauptschulanteils in den 90er-Jahren sollte ein weiterer Schub der sozialen Homogenisierung stattgefunden haben. Mit den jüngsten der hier betrachteten Kohorten (1964 und 1971) kann daher nur der *Beginn* der sozialen Homogenisierung der Hauptschule beobachtet werden.

Abschließend eine Anmerkung zur Repräsentativität der verwendeten Daten. In *Abbildung 1* ist der Anteil der Hauptschüler in den hier verwendeten Daten insbesondere ab der 1960-Kohorte unter den Werten der amtlichen Statistik. Dies ist zum Teil durch die unterschiedliche Gesamtpopulation verursacht (Balken: alle Schüler einschließlich Schüler mit ausländischer Herkunft, Linie: nur westdeutsche Bevölkerung). Ferner ist der Frauen- bzw. Mädchenanteil v.a. in der Kohorte 1971 zu gering. Da jedoch *relative* Betrachtungen zwischen Haupt- und Realschülern durchgeführt werden, sind diese Abweichungen weniger kritisch. Problematisch werden sie nur, wenn sie mit einer systematischen Nicht-Beteiligung an der Befragung einhergehen. Analysen mit dem Mikrozensus haben gezeigt, dass Antwortverweigerungen besonders bei den unteren und oberen Qualifikationsgruppen vorliegen (vgl. RIEDE/EMMERLING 1994). Damit wird in unseren Ergebnissen die Distanz zwischen Haupt- und Realschule unterschätzt.

*Abhängige Variable:* Entsprechend der Fragestellung des Beitrages ist die abhängige Variable der Besuch von *Schultypen* und nicht das Erreichen von Schulabschlüssen.

*Unabhängige Variablen:* Für die Abbildung der *sozio-ökonomischen familiären Ressourcen* werden mehrere Indikatoren verwendet. Die Schul- und Ausbildung der Eltern sind Indikator der kulturellen Herkunftsressourcen (vgl. MÜLLER/HAUN 1994, S. 13), der sozial unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. MCDILL/COLEMAN 1965, S. 119; WALPER 1988, S. 267) sowie der unterschiedlichen familiären Wertvorstellungen und Rollenbilder (vgl. MCDILL/COLEMAN 1965, S. 122). Indikatoren für die sozio-ökonomischen Herkunftsbedingungen sind die berufliche Stellung der Eltern (vgl. MÜLLER/HAUN 1994, S. 13) und die Familiengröße (vgl. COLEMAN 1966, S. 185; FISCHER u.a. 1996, S. 78; BLAKE 1981). Gemeinsam geben diese Indikatoren Hinweise auf das elterliche Engagement für die Leistung ihrer Kinder (vgl. SEWELL/HAUSER 1975) sowie die „Modelleffekte“ für Mitschüler.<sup>7</sup> Zu den finanziellen Ressourcen sowie zur Problematik des Aufwachsens in „Sozialhilfefamilien“ stehen uns leider keine Informationen zur Verfügung.

Der zweite Faktorenkomplex ist die *Stabilität der Familienverhältnisse*. Forschung zu familiären Stresssituationen (wie z.B. der Tod eines Elternteils, die Trennung der Eltern, das Aufwachsens mit Stiefeltern) haben gezeigt, dass solche kritischen Lebensereignisse für Kinder vielfältige Anforderungen an die Alltagsbewältigung stellen (vgl. WALPER/SCHWARZ 1999). Ferner kann auch die frühe Geburt von Kindern zu einem problematischeren Aufwachsen führen, da sich bei diesen jungen Müttern bzw. Vätern eher Überforderungserscheinungen einstellen können und ihre berufliche Entwicklung möglicherweise beeinträchtigt wurde. Außerdem können junge Eltern Ausdruck unterschiedlicher Rollenmuster und Lebensvorstellungen sein. Die vorhandenen Fallzahlen reichen für robuste Ergebnisse für jeden Einzelfaktor nicht aus. Deshalb wurde ein gemeinsamer Indikator „gestresste Familienverhältnisse“ gebildet (*siehe Übersicht der unabhängigen Variablen*).



### Übersicht: Unabhängige Variablen zur Messung der sozialen Zusammensetzung von Schultypen

Kompositionskomplex/Indikatoren	Operationalisierung
<b>Sozio-ökonomische familiäre Ressourcen</b>	
1 Schulbildung der (Stief-)Mutter (wenn länger bei Stiefmutter aufgewachsen)	1 = maximal einen Volks-/Hauptschulabschluss 2 = Schulabschluss höher als Volks-/Hauptschulabschluss s. o.
2 Schulbildung des (Stief-)Vaters (wenn länger bei Stiefvater aufgewachsen)	
3 Ausbildungsabschluss der (Stief-)Mutter	1 = ohne anerkannten Ausbildungsabschluss 2 = mit Ausbildungsabschluss (Lehre, Berufs-fachschule, Fach-/Fachhochschule, Universität)
4 Ausbildungsabschluss des (Stief-)Vaters	s. o.
5 Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes im 15./16. Lebensjahr der Zielperson	= berufliche Stellung des (Stief-)Vaters <i>Ausnahme:</i> wenn (Stief-)Vater nicht erwerbstätig oder bereits tot war, dann berufliche Stellung der (Stief-)Mutter <i>Kategorien</i> 1 = einfache Tätigkeiten (un-/angelernter Arbeiter, einfacher Angestellter, Heimarbeiter) 2 = qualifizierte Tätigkeiten (Facharbeiter und höher, qualifizierter Angestellter und höher, Selbständiger, freie akademische Berufe) 3 = nicht erwerbstätig 0 = weniger als 4 Kinder in der Familie 1 = 4 und mehr Kinder
6 Familiengröße	
<b>Stabilität der Familienverhältnisse</b>	
7 Aufwachsen mit Stiefmutter	0 = hatte keine Stiefmutter 1 = hatte bis zum 16. Lebensjahr eine Stiefmutter s. o.
8 Aufwachsen mit Stiefvater	
9 Tod der Mutter bis zum 16. Lebensjahr der Zielperson	0 = leibliche Mutter lebte 1 = leibliche Mutter war gestorben s. o.
10 Tod des Vaters bis zum 16. Lebensjahr	
11 „Junge“ Mutter	0 = bei der Geburt des 1. Kindes älter als 21 Jahre 1 = bei der Geburt des 1. Kindes max. 21 Jahre alt (Kriterium der Volljährigkeit dieser Elterngenerationen, eine Umstellung der Volljährigkeit auf das 18. Lebensjahr erfolgte erst 1975)
12 „Junge“ Vater	s. o.
13 Indikator „gestresste Familiensituation“	0 = max. einer der Indikatoren 7 bis 12 trifft zu 1 = zwei und mehr der Indikatoren 7 bis 12 treffen zu
14 Scheidung der Eltern bis zum 16. Lebensjahr der Zielperson (nur für die Kohorten 1950, 1964 und 1971 verfügbar)	0 = keine Scheidung 1 = Scheidung

## 5 Empirische Analysen

Zunächst zeigen bivariate Analysen die historische Veränderung der Anteilswerte der unterschiedlichen Kompositionsfaktoren innerhalb des gleichen Schultyps (dargestellt als Balken in den nachfolgenden Abbildungen).<sup>8</sup> Zur Untersuchung der *Distanz* zwischen Haupt- und Realschule wurden *Proporzindizes* berechnet (dargestellt als Linien). Sie berechnen sich aus der Verteilung der Kinder mit dem jeweils betrachteten Merkmal auf die unterschiedlichen Schultypen, dividiert durch den Anteil der Kinder einer Kohorte, die den jeweils betrachteten Schultyp besuchen.<sup>9</sup> Ist der Proporzindex eines Schultyps gleich 1, so ist der Anteil der merkmalsstragenden Kinder, die diesen Schultyp besuchen, gleich dem Anteil des Schultyps an der Kohorte. Ist der Wert kleiner als 1, sind die merkmalsstragenden Kinder in diesem Schultyp unterproportional vertreten; ist er größer als 1, sind sie überproportional vertreten. Eine *gleiche* soziale Komposition von Schultypen ist dann gegeben, wenn die Proporzindizes *aller* Merkmale für *alle* Schultypen gleich 1 sind (vgl. FEND u.a. 1976, S. 73).

Abbildung 2:

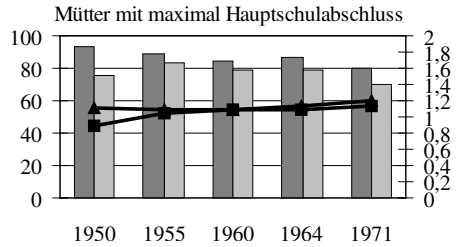


Abbildung 3:

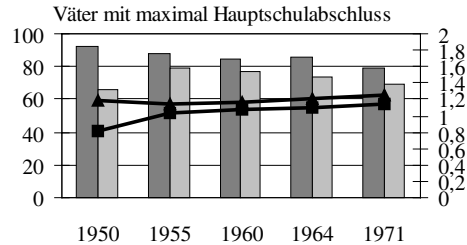


Abbildung 4:

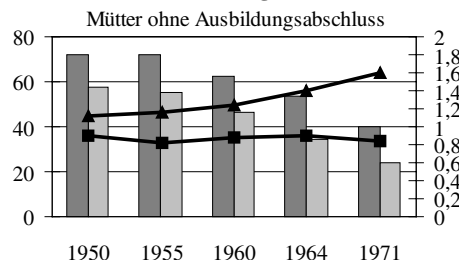


Abbildung 5:

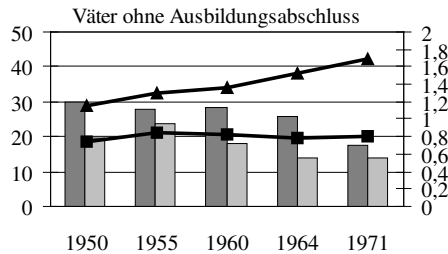


Abbildung 6:

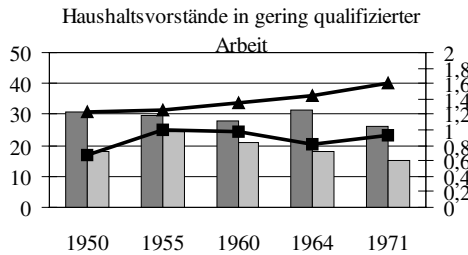


Abbildung 7:

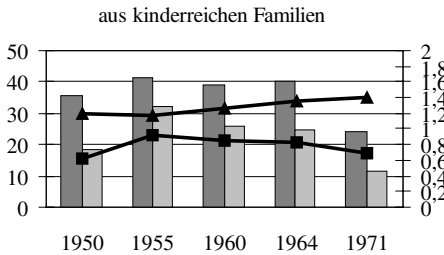


Abbildung 8:

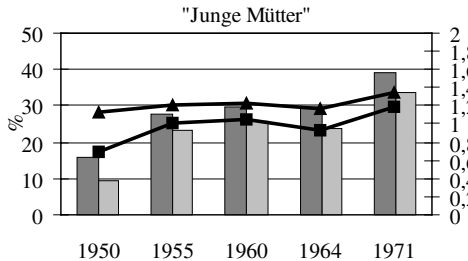


Abbildung 9:

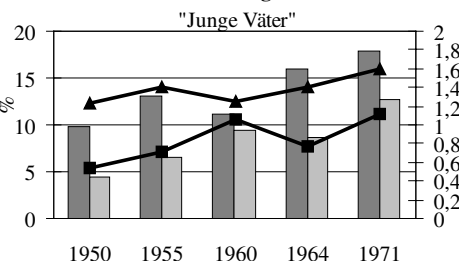
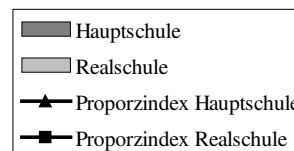
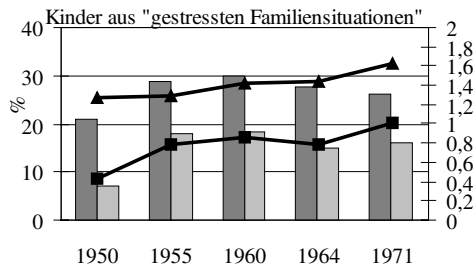


Abbildung 10:



Datenquelle: Eigene Berechnungen, MPIfB-Lebensverlaufsstudie (1950-1960) und IAB-MPIfB-Lebensverlaufsstudie (1964/71)

In den hier verwendeten Daten (ohne Abbildung) zeigt sich, dass mit der Bildungsexpansion immer weniger Mädchen die Hauptschule besuchten. In der Kohorte 1950 besuchten noch ca. 70% der Mädchen eine Hauptschule, in der Kohorte 1971 hingegen nur noch 20%. Bei den Jungen sank der Anteil nur von 60% auf rd. 30%.

Die *Abbildungen 2 bis 5* zeigen den *Bildungshintergrund der Eltern*. Deutlich wird, dass mit der Kohorte 1971 sowohl an den Real- als auch Hauptschulen der Anteil der Eltern mit maximal einem Hauptschulabschluss etwas zurückgegangen ist. Sie gehören mit zu den ersten Geburtsjahrgängen, bei denen die beginnende Bildungsexpansion in den 50er-Jahren in der Elterngeneration sichtbar wird. Der Vergleich der Kohorte 1950 und 1955 verdeutlicht, dass der Anteil der Kinder, deren Mütter und Väter selbst nur maximal einen Hauptschulabschluss hatten, deren Eltern in gering qualifizierter Tätigkeit beschäftigt waren und die aus kinderreichen Familien sowie „gestressten Familienverhältnissen“ kamen, bei den Realschulen in dieser Zeit anstieg. Die soziale Distanz zwischen Haupt- und Realschülern wurde zunächst geringer. Dies signalisiert, dass die Exklusivität der Realschule in der Tat aufgebrochen wurde. Doch mit der weiteren Abnahme der Hauptschülerzahlen veränderte sich dies. So vergrößerte sich z.B. der Abstand der Proporzindizes bezüglich der Ausbildung der Eltern. Die Proporzindizes der Hauptschüler sind deutlich höher und über die Kohorten hin ansteigend. Die der Realschüler sind relativ konstant. Insbesondere für die Kohorten 1964 und 1971 ist eine zunehmende Distanz zwischen der Haupt- und Realschulpopulation festzustellen.

Interessant ist, dass mit der Bildungsexpansion die Proporzindizes für Realschulpopulation bei der Schulbildung der Eltern gleichfalls auf Werte von knapp über 1 gestiegen sind. D.h. Realschüler haben auch überproportional Eltern, die selbst nur einen Hauptschulabschluss besitzen.<sup>10</sup> Dies erklärt sich dadurch, dass die Elterngeneration der betrachteten Kohorten selbst noch in der überwiegenden Mehrheit einen Hauptschulabschluss absolvierte. Mit dem Ausbau der Realschulen ab Mitte der 50er-Jahre wurde die Realschule zu einem Schultyp, auf den nun auch Kinder gingen, deren Eltern selbst noch einen geringeren Schulabschluss besaßen. Die *formale* Schulbildung der Eltern erzeugte zwar immer noch eine Differenz im Schulbesuch ihrer Kinder, denn nach wie vor gibt es einen leichten Abstand der Proporzindizes, aber ihre Bedeutung hat abgenommen. Die zunehmende Distanz bezüglich der Ausbildung der Eltern signalisiert jedoch, dass es sich bei den Realschülern um die „leistungsstärkeren Eltern“ innerhalb der Elternpopulation mit maximal einem Hauptschulabschluss handelte.

Bestätigt wird dies auch durch die Befunde hinsichtlich der *beruflichen Stellung der Eltern* (siehe *Abbildung 6*). Der Anteil der Hauptschüler mit Eltern, die nur in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind, hat sich zwar etwas verringert. Die Proporzindizes enthüllen dennoch eine auseinander klaffende Schere zwischen Haupt- und Realschülern.

Das Bild hinsichtlich der *Familiengröße* (siehe *Abbildung 7*) zeigt erneut, dass die Distanz zur Realschule in den jüngeren Kohorten wieder größer geworden ist, obgleich der Anteil der Hauptschüler, die aus kinderreichen Familien kommen, mit dem Pillenknick beim Übergang von der Kohorte 1964 zu 1971 deutlich zurückgeht (so aber auch der der Realschüler).

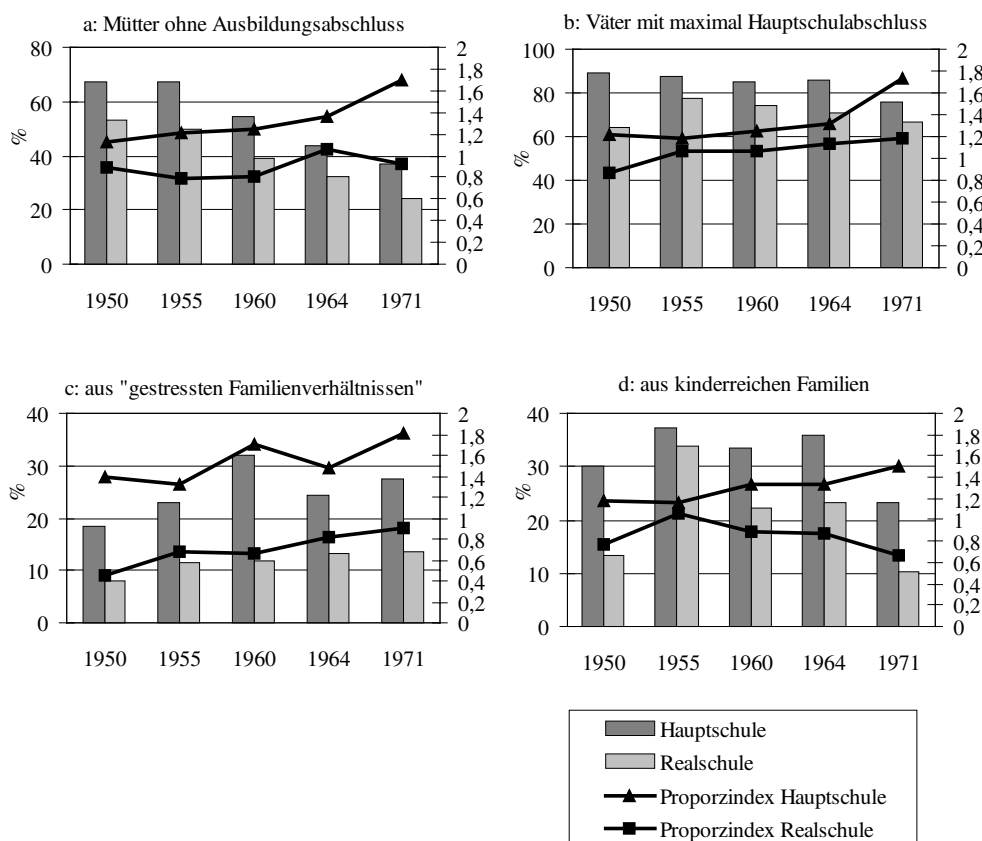
Kommen wir abschließend zu Ergebnissen in Bezug auf *kritische Lebensereignisse und problematische Lebensumstände*: Der Anteil der Mütter und Väter, die bei der Geburt des 1. Kindes jünger als 21 Jahre alt waren (siehe die *Abbildungen 8 und 9*), steigt bei den Haupt- und Realschülern. Dies wurde durch veränderte Normen der Familienbildung verursacht (vgl. HUININK 1995). Der Abstand ihrer Proporzindizes hat sich jedoch

nicht verändert. Ferner zeigt *Abbildung 10*, dass sich der Anteil der Kinder aus gestressten Familien an Hauptschulen kaum verändert hat, wenn überhaupt, so ist er etwas gesunken. Und dennoch, Kinder aus gestressten Familiensituationen sind auch weiterhin deutlich überproportional an Hauptschulen anzutreffen, und dies mit steigender Tendenz.

Resümierend ist festzuhalten, dass in den Kohorten 1964 und 1971 die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus geringer qualifizierten Haushalten oder „gestressten“ Familienverhältnissen die Hauptschule besuchen, nicht geringer ist als früher. Im Gegenteil: Die teilweise zunehmenden Abstände der Proporzindizes zeigen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien nicht nur *überproportional* die Hauptschule besuchen, sondern die Sozialkompositionen von Haupt- und Realschulen ungleicher geworden sind.

Diese Befunde werden durch eine Analyse der *Differenzierung der qualifiziert beschäftigten Eltern* von Haupt- und Realschülern untermauert. Die Grundgesamtheit in den *Abbildungen 11 a-d* sind alle Familien, deren Haushaltsvorstände (in der Regel der Vater) in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind.

*Abbildung 11: Soziale Zusammensetzung der Haupt- und Realschüler, deren Haushaltsvorstand in einer qualifizierten Tätigkeit beschäftigt ist*



*Datenquelle:*

Eigene Berechnungen, MPIfB-Lebensverlaufsstudie (1950-1960) und IAB-MPIfB-Lebensverlaufsstudie (1964/71)

Auch hier ist es zu einem „creaming out“-Phänomen gekommen. Hauptschüler haben auch hier überproportional Eltern mit schwächeren Bildungsressourcen. Zudem kommen sie überproportional aus kinderreichen Familien und „gestressten Familienverhältnissen“. Der Vergleich der Proporzindizes zeigt erneut, dass – nach einer kurzen Annäherung Mitte der 60er-Jahre (siehe Kohorte 1955) – der soziale Abstand zwischen Haupt- und Realschülern größer geworden ist.

Abschließend werden mittels multivariater Analysen Veränderungen in den Randverteilungen mit berücksichtigt (d. h. das historisch jeweils ungleiche „Angebot“ an Eltern aus deprivierten sozio-ökonomischen Verhältnissen). Aufgrund der dichotomen abhängigen Variable wurden binäre logistische Regressionen geschätzt. Die abhängige Variable ist 1, wenn die Hauptschule besucht wurde, die Referenzkategorie ist der Besuch der Realschule. Die Grundgesamtheit bilden alle Zielpersonen, die in ihrer letzten Schulepisode der allgemeinen Schulzeit eine Haupt- oder Realschule besuchten. Die berechneten Logit-Koeffizienten  $\beta_k$  stellen in ihrer exponierten Form Odds Ratios dar. Die Interpretation erfolgt dabei als Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie.<sup>11</sup> Je näher sich die Koeffizienten am Wert 1 befinden, umso geringer sind die Unterschiede.

*Tabelle 2:* Binäre logistische Regressionen zum Besuch einer Hauptschule versus einer Realschule – Separate Schätzung für jede Kohorte (Odds Ratios)

	Modell 1 Kohorte 1950	Modell 2 Kohorte 1955	Modell 3 Kohorte 1960	Modell 4 Kohorte 1964	Modell 5 Kohorte 1971
	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>
<b>Geschlecht</b> (0=Jungen/1=Mädchen)	n.s.	n.s.	<b>0,69</b>	<b>0,50</b>	<b>0,48</b>
<b>Schulbildung der Mutter</b> (Ref.: höher als Hauptschulabschluss)					
max. Haupt- bzw. Volksschulabschluss	<b>2,89</b>	<b>2,32</b>	<b>1,98</b>	<b>2,22</b>	n.s.
<b>Schulbildung des Vaters</b> (Ref.: höher als Hauptschulabschluss)					
max. Haupt- bzw. Volksschulabschluss	<b>4,52</b>	<b>1,98</b>	<b>1,89</b>	<b>2,92</b>	<b>1,55</b>
<b>Ausbildungsabschluss der Mutter</b> (Ref.: mit anerkanntem Ausbildungsabschluss*)					
ohne Ausbildungsabschluss	n.s.	<b>1,79</b>	<b>1,59</b>	<b>1,79</b>	<b>2,15</b>
<b>Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes</b> (Ref.: in qualifizierter Tätigkeit beschäftigt)					
einfache Tätigkeit	n.s.	n.s.	n.s.	<b>1,74</b>	<b>1,63</b>
nicht erwerbstätig	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)</b> (0=nein, 1=ja)	<b>1,66</b>	n.s.	n.s.	<b>1,55</b>	<b>1,68</b>
<b>Indikator "gestresste Familiensituation"</b>	<b>2,18</b>	<b>1,72</b>	<b>1,64</b>	<b>1,47</b>	n.s.
<b>Trennung der Eltern</b> (bis zum 16. Lj. der Kinder) (0=nein, 1=ja)	n.s.	--	--	n.s.	<b>2,58</b>
Konstante	<b>0,26</b>	<b>0,43</b>	<b>0,42</b>	<b>0,17</b>	<b>0,45</b>
Fallzahl	591	733	679	741	602
Pseudo-R <sup>2</sup> (Nagelkerke)	21,7	9,4	13,0	22,3	19,1
Improvement of fit - Chi <sup>2</sup> (Vgl. zum Mean-Modell)	<b>86,12</b>	<b>48,79</b>	<b>66,77</b>	<b>134,00</b>	<b>92,73</b>
degrees of freedom	14	13	13	14	14

\* Gemeint sind alle Abschlüsse ab Lehre und Berufsfachschule (d.h. auch Universität, Hochschule, Fach-(hoch)schule)

**Fett:** Signifikanzniveau  $p < 0.05$ ; **fett und kursiv:** Signifikanzniveau  $p < 0.1$ . (Für Missing-Kategorien wurde kontrolliert.)

n.s. = nicht signifikant

"--" = wurde nicht erfragt

*Datenquelle:* Eigene Berechnungen, MPIfB-Lebensverlaufsstudie und IAB-MPIfB-Lebensverlaufsstudie

Zunächst untersuchen separate Regressionsmodelle *kohortenspezifisch* die Bedeutung der verschiedenen Kompositionsmerkmale. Ein Vergleich der Ergebnisse der fünf Modelle zeigt (vgl. *Tabelle 2*):

- Seit der Kohorten 1960 hatten Jungen ein deutlich höheres Risiko für einen Hauptschulbesuch als Mädchen.
- Die Schulbildung des Vaters spielte in allen fünf Kohorten eine signifikante Rolle, doch die Stärke des Einflusses variiert zwischen den Kohorten. In der Kohorte 1950 (vor der Reformperiode) ist die Distanz zwischen Haupt- und Realschülern hinsichtlich der Schulbildung des Vaters am höchsten, für die nachfolgenden Kohorten ist sie deutlich geringer. Hierin widerspiegelt sich eine abnehmende Differenzierungskraft der Schulbildung des Vaters unter den Bedingungen der expandierenden Realschule. Auch die Schulbildung der Mutter hat an Bedeutung abgenommen. In der Kohorte 1971 ist sie nicht mehr signifikant. Dafür hat die Ausbildung der Mutter an Bedeutung gewonnen. Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass es in den jüngeren Kohorten andere Herkunftsressourcen gab, die eine größere Differenzierungskraft besaßen als die Schulbildung der Eltern.
- Dazu gehört die berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes. In den drei älteren Kohorten spielte sie nach Kontrolle der Schul- und Ausbildung der Eltern keine differenzierende Rolle. In den Kohorten 1964 und 1971 tragen hingegen Kinder mit Eltern in gering qualifizierten Tätigkeiten ein deutlich höheres Risiko, die Hauptschule zu besuchen, als Kinder mit Eltern, die in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind.
- Das Aufwachsen in einer kinderreichen Familie erwies sich nur in der Kohorte 1950 und 1964/71 als signifikant. Dafür bieten sich zwei Erklärungen: (1) ein eher klassenindifferenteres Geburtsverhalten für die Kohorten 1955 und 1960 in der Aufschwungseuphorie des deutschen Wirtschaftswunders (beginnend mit dem „Korea-Boom“ ab Mitte 1952) und (2) eine Öffnung der Realschulen für Kinder aus sozial schwächeren Familien in der Reformperiode und ein „qualitatives Umschlagen“ der Hauptschule mit der Kohorte 1964. *Abbildung 1* verdeutlicht, dass seit der Kohorte 1964 der Anteil der Hauptschüler in den Lebensverlaufsdaten unter die HURRELMANNsche 40%-Marke sank, und damit die soziale Zusammensetzung der Hauptschülerschaft eine neue „Qualität“, sprich kritische soziale Homogenität, erhalten hat. Dass auch diese zweite Erklärung zutreffend ist, wird im gepoolten Modell durch verschiedene Interaktionseffekte bestätigt.
- Eine „gestresste Familiensituation“ erhöhte in allen Kohorten das Risiko eines Hauptschulbesuches – mit Ausnahme der Kohorte 1971. Hier erwies sich die „Trennung der Eltern“ als signifikant. Kinder aus Scheidungsfamilien trugen damit ein deutlich höheres Risiko, eine Haupt- statt eine Realschule zu besuchen, als Kinder aus zumindest formal intakten Familien. Schätzt man das Modell ohne diese Variable, dann wird der „Stressindikator“ auch für die Kohorte 1971 signifikant. Dass insgesamt der Effekt „gestresste Familiensituation“ nicht zugenommen hat, ist auf zwei Ursachen zurückzuführen. Zum einen zeigte sich in *Abbildung 10*, dass die Indizes sowohl bei den Haupt- als auch den Realschülern über die Kohorten hinweg deutlich angestiegen sind, sich der Abstand jedoch kaum verändert hat. Zum anderen ist in den jüngeren Kohorten mit der gering qualifizierten beruflichen Stellung des Haushaltsvorstandes bereits eine höhere Wahrscheinlichkeit „gestresster Familiensituationen“ gegeben. Der Chi-Quadrat-Wert nach Pearson als Ausdruck des Zusammenhangs von beruflicher Stellung des

Haushaltsvorstandes und „gestresster Familiensituation“ ist für die Kohorte 1950 mit 16.5 deutlich geringer als in den anderen Kohorten. In der Kohorte 1971 war er 48.6.

Ziel der abschließenden gepoolten Kohortenregression ist die *Dekomposition der Kohorteneffekte* (siehe Tabelle 3). Sie hilft zu erklären, welche Abwanderungsprozesse die „Schrumpfung der Hauptschule“ begleiteten. Der Vergleich der Modelle 1 bis 5 zeigt, dass es selbst nach Einführung einer Vielzahl von wichtigen Einflussgrößen kaum Veränderungen in den Kohorteneffekten gegeben hat.

**Tabelle 3:** Binäre logistische Regressionen zum Besuch einer Hauptschule versus einer Realschule – Gepooltes Kohortenmodell (Odds Ratios)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>Exp(B)</i>
<b>Kohorte</b> (Ref.: 1950)								
1955	<b>0,65</b>	<b>0,58</b>	<b>0,57</b>	<b>0,54</b>	<b>0,54</b>	<b>0,55</b>	n.s.	n.s.
1960	<b>0,48</b>	<b>0,46</b>	<b>0,45</b>	<b>0,44</b>	<b>0,43</b>	<b>0,60</b>	n.s.	n.s.
1964	<b>0,35</b>	<b>0,37</b>	<b>0,36</b>	<b>0,35</b>	<b>0,34</b>	<b>0,47</b>	n.s.	n.s.
1971	<b>0,29</b>	<b>0,37</b>	<b>0,35</b>	<b>0,36</b>	<b>0,34</b>	<b>0,46</b>	n.s.	n.s.
<b>Schulbildung der Mutter</b> (Ref.: höher als Hauptschulabschluss)								
max. Haupt- bzw. Volksschulabschluss		<b>2,14</b>	<b>2,13</b>	<b>2,04</b>	<b>2,04</b>	<b>2,10</b>	<b>1,99</b>	<b>1,99</b>
<b>Schulbildung des Vaters</b> (Ref.: höher als Hauptschulabschluss)								
max. Haupt- bzw. Volksschulabschluss		<b>2,31</b>	<b>2,31</b>	<b>2,30</b>	<b>2,25</b>	<b>2,27</b>	<b>1,96</b>	<b>1,93</b>
<b>Ausbildungsabschluss der Mutter</b> (Ref.: mit anerkanntem Ausbildungsabschluss)								
ohne Ausbildungsabschluss		<b>1,79</b>	<b>1,81</b>	<b>1,71</b>	<b>1,69</b>	<b>1,71</b>	<b>1,71</b>	<b>1,72</b>
<b>Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes</b> (Ref.: in qualifizierter Tätigkeit beschäftigt)								
einfache Tätigkeit		<b>1,43</b>	<b>1,43</b>	<b>1,41</b>	<b>1,37</b>	<b>1,36</b>	<b>1,36</b>	n.s.
nicht erwerbstätig		<b>1,24</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Geschlecht</b> (0=Jungen/1=Mädchen)			<b>0,70</b>	<b>0,69</b>	<b>0,69</b>	n.s.	n.s.	n.s.
<b>Kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)</b> (0=nein, 1=ja)				<b>1,68</b>	<b>1,48</b>	<b>1,46</b>	<b>1,45</b>	<b>1,44</b>
<b>Indikator "gestresste Familiensituation"</b>					<b>1,57</b>	<b>1,56</b>	<b>1,57</b>	<b>1,57</b>
<b>Geschlecht * Kohorte</b> (Ref.: Mädchen * Kohorte 1950/1955)								
Mädchen * Kohorte 1960-1971						<b>0,54</b>	<b>0,53</b>	<b>0,52</b>
<b>Schulbildung des Vaters * Kohorte</b> (Ref.: max. Hauptschule * Kohorte 1955 - 1971)								
max. Hauptschule * Kohorte 1950							<b>2,39</b>	<b>2,50</b>
<b>Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes * Kohorte</b> (Ref.: einfache Tätigkeit/net * Kohorte 1950 - 1960)								
einfache Tätigkeit * Kohorte 1964/1971								<b>1,54</b>
nicht erwerbstätig * Kohorte 1964/1971								<b>2,91</b>
Konstante	<b>4,18</b>	<b>0,64</b>	<b>0,78</b>	<b>0,74</b>	<b>0,73</b>	<b>0,59</b>	<b>0,34</b>	<b>0,35</b>
Fallzahl	3346	3346	3346	3346	3346	3346	3346	3346
Pseudo-R <sup>2</sup> (Nagelkerke)	5,0	15,5	16,3	17,5	18,4	18,9	19,2	19,6
Improvement of fit - Chi <sup>2</sup> (Vgl. zum Mean-Modell)	<b>123,05</b>	<b>396,22</b>	<b>416,28</b>	<b>450,15</b>	<b>475,213</b>	<b>488,51</b>	<b>479,12</b>	<b>506,80</b>
degrees of freedom	4	13	14	15	17	18	20	23

**Fett:** Signifikanzniveau  $p < 0.05$ ; **fett und kursiv:** Signifikanzniveau  $p < 0.1$ . (Für Missing-Kategorien wurde kontrolliert.)

**Datenquelle:** Eigene Berechnungen, MPIfB-Lebensverlaufsstudie und IAB-MPIfB-Lebensverlaufsstudie

Der Vergleich der Modelle 6 und 7 zeigt eine erste Dekomposition der Kohorteneffekte. Mit der Einführung der kohortenspezifischen Effekte für Mädchen und Jungen haben sich die Kohorteneffekte der drei jüngeren Kohorten verringert (näher an den Wert 1 gerückt). Ferner bestätigt dieser Interaktionseffekt (mit 0.54) den Befund, dass die Schrumpfung der Hauptschule mit einem deutlich geringeren Besuch von Hauptschulen durch Mädchen verbunden gewesen ist.

Schließlich bewirkt die Einführung der Interaktion von „Schulbildung des Vaters mit der Kohorte 1950“ (im Vergleich zu den anderen vier Kohorten) eine vollständige Auflösung der Einzelkohorteneffekte. Dies bekräftigt, dass Kinder aus bildungsferneren Schichten vor der Reformperiode weit geringere Chancen hatten, eine Realschule zu besuchen, als jene, die während und nach dieser Periode die Schule besuchten. Sie haben zwar immer noch eine deutlich geringere Chance, wie der Wert 1.96 signalisiert, aber der Unterschied ist geringer geworden. In der Kohorte 1950 war er doppelt so hoch ( $1.96 \cdot 2.39$ ). Dies bestätigt, dass die Differenzierungskraft dieser Sozialkategorie geringer geworden ist.

Dafür gab es allerdings ein funktionales Äquivalent in den jüngeren Kohorten, wie Modell 8 zeigt. Der Interaktionseffekt von „beruflicher Stellung des Haushaltsvorstandes und den Kohorten 1964/71“ unterstützt den Befund der separaten Kohortenmodelle, dass die berufliche Stellung nur einen differenzierenden Einfluss in den beiden jüngeren Kohorten ausübt. Dies ist deutlicher Ausdruck einer Homogenisierung der Schülerschaft an unseren Hauptschulen. Im Vergleich zu den früheren Kohorten haben in den Kohorten 1964 und 1971 Hauptschüler deutlich häufiger Eltern, die nur einfache Tätigkeiten ausüben oder nicht erwerbstätig sind, und demzufolge deutlich seltener Klassenkameraden aus sozial höheren Familien als Realschüler. Interessanterweise gibt es kein funktionales Äquivalent für die Differenzierungskraft der Schulbildung des Vaters für die Kohorten 1955 und 1960 (im Vergleich zur Kohorte 1950), da sich dieser Interaktionseffekt nur für die beiden jüngsten Kohorten als signifikant erwies. Dies bekräftigt das oben erwähnte Phänomen des „qualitativen Umschlagens“ der sozialen Zusammensetzung der Hauptschulpopulation. Dieser soziale „creaming out“-Effekt sollte für die nachfolgenden Geburtskohorten noch drastischer ausfallen, da es nach der Geburtskohorte 1971 nochmals einen deutlichen Schub der Abwanderung von der Hauptschule gegeben hat.

Es wäre nun wünschenswert, direkt zu untersuchen, ob sich mit diesem sozialen „creaming out“ die Lernbedingungen der Hauptschüler verschlechtert haben. Ob sich z.B. ihr Schulstress erhöht hat, da heute deutlich mehr als früher auch ihre Mitschüler mit sozialen Problemen konfrontiert sind, oder ob sich das Anregungsniveau im Hauptschulalltag verringert hat. Für beides haben wir leider keine Indikatoren. Daher soll ein indirekter Indikator, nämlich das „Schulversagen“, einen Hinweis für die Verarmung der Lernumwelt bieten. Folgt man den vorangegangenen Überlegungen, dann sollte der Anteil der Schulabgänger ohne Schulabschluss dort am niedrigsten sein, wo der Hauptschulanteil am größten und damit am sozial durchmischtesten ist. Zur Modellierung dieser Variation dient ein Vergleich der alten Bundesländer, in denen die Hauptschulanteile sich auch heute noch deutlich unterscheiden. In Bayern besuchten 1998 noch 44% der Schüler des Sekundarbereichs I die Hauptschule, in Berlin nur 11% und im Saarland sogar nur 5% (GRUND- UND STRUKTURDATEN 1999/2000, S. 54-55). Der Anteil der *deutschen* Schulabgänger ohne Schulabschluss war jedoch in Bayern mit 7.4% deutlich geringer als in Berlin mit 10.5% und im Saarland mit 9.5%. Über alle alten Bundesländer betrachtet zeigt der Vergleich: Die Korrelation zwischen dem Bundesländer-Anteil der Hauptschü-



ler und dem Bundesländer-Anteil der deutschen Schulabgänger ohne Schulabschluss ist negativ ( $r^2 = -0.54$ ). D. h., je weniger Schüler die Hauptschule besuchen, desto höher ist der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss. Dies bedeutet letztlich, da sie zu ca. 90% aus Haupt- und Sonderschulen kommen, dass das Risiko der verbleibenden Hauptschüler, die Schule ohne einen Abschluss zu verlassen, in Ländern mit geringen Hauptschulquoten höher ist.

## 6 Die Schrumpfung der Hauptschule und ihre bildungspolitische Konsequenz

Der vorliegende Beitrag ging von der Überlegung aus, dass sich mit der Bildungsexpansion die Bedingungen des Bildungserfolgs von Hauptschülern verschlechterten. Eine wichtige Erklärung dafür wurde in einer über die Zeit sozial homogeneren, einer sozial schwächer gewordenen Schülerschaft von Hauptschulen vermutet. Ursachen für das „Schulversagen“ von Hauptschülern wurden damit nicht nur in der eigenen Familie, sondern auch im Schulsystem selbst gesucht. Neben der abnehmenden sozialen Akzeptanz des Hauptschulbesuches (vgl. DITTON 1996) und der damit verbundenen Stigmatisierung ihrer Schüler wurde betont, dass auch die „Positivabwanderung“ und die damit verbundene soziale Entmischung der Hauptschule in einer Verringerung der sozialen Ressourcen für den Bildungserwerb von Hauptschülern mündete (vgl. ENTWISLE/ALEXANDER/OLSEN 1997, S. 94).

Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass die soziale Distanz zwischen Haupt- und Realschülern größer geworden ist. Sie zeigten, dass die Schrumpfung der Hauptschule im Wesentlichen durch eine Abwanderung von Mädchen und insbesondere von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind, erzeugt wurde. Zurück blieben überproportional Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt oder nicht erwerbstätig sind und die in „gestressten Familienverhältnissen“ aufwachsen. Sie untermauern die These: „The social distance between educational groups has narrowed toward the top but has widened toward the bottom“ (LESCHINSKY/MAYER 1999, S. 31). Bezogen auf den Schulkontext heißt dies: Die Hauptschule ist weniger als früher ein Feld „antizipatorischer Sozialisation“ (FEND u.a. 1976, S. 63), da die soziale Homogenität der Elternschaft mit einer *weiteren Verringerung* des Anspruchsniveaus, der Kompensationsmöglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung durch Mitschüler sowie der Möglichkeit von positiven Modelleffekten in Hauptschulen verbunden ist. Zudem wird „Bildung im Fall der Hauptschule vom erwerbbaaren zum askriptiven Merkmal“ (BECK 1986, S. 245), da die „Treffsicherheit“, dass ein Hauptschulkind aus einer sozial schwächeren Familie kommt, heute größer als früher ist. Gleichzeitig wird soziale Benachteiligung damit eher als früher als „individuelles Versagen“ legitimierbar (LAMPRECHT 1991, S. 136; vgl. HEID 1988, S. 7; RÖSNER 1989, S. 15; ECKERT 2000, S. 4). Zudem findet die Entscheidung über den weiteren Lebensverlauf für Hauptschüler heute früher statt: nicht erst beim Zugang zur Berufsausbildung, sondern bereits beim Wechsel in die Hauptschule. Von daher ist für die Zeit ab Mitte der 70er-Jahre der Befund von BLOSSFELD (1990, S. 174), basierend auf den Geburtskohorten 1929-31, 1939-41 und 1949-51, nicht mehr zutreffend: „Educational reforms may, at least partially, break up the determining character of early educational decisions.“

Bildungspolitisch bedeutet die „soziale Entmischung der Hauptschule“, dass staatlich finanzierte Programme für diese „Problemjugendlichen“, die nach dem Verlassen der Schule beginnen und darauf abzielen, ihre Startchancen in die Arbeitswelt zu verbessern, zu spät einsetzen (vgl. SCHIERHOLZ 1990, S. 16; CORDES 1997, S. 78). Unsere Analysen weisen darauf hin, dass das „Bildungsproblem“ dieser Jugendlichen weit früher beginnt und bereits in der Schulzeit verstärkt wird. Da dieses Problem durch eine soziale Entmischung der Hauptschule mit verursacht wird, könnte eine „wiederkehrende“ soziale Durchmischung ihres Schulalltags zur Lösung beitragen. Nimmt man dies Ernst, so ist man erneut bei den Reformdiskussionen der 60er- und 70er-Jahre und der Frage nach der Abschaffung der Hauptschule als separatem Schultyp (vgl. HURRELMANN 1988, S. 456) sowie bei der Forderung von v. FRIEDEBURG (1979, S. 110): Um dem verfassungsrechtlichen Auftrag der gleichen Zugangschancen zu den verschiedenen Bildungslaufbahnen zu erfüllen, ist „im öffentlichen Bildungswesen die erste Voraussetzung, dass die heranwachsenden Bürger nicht im Kindesalter voneinander getrennt werden.“

## Anmerkungen

- 1 Aus Platzgründen stehen männliche Bezeichnungen für beide Geschlechter.
- 2 Ca. 10% der 13-Jährigen besuchen heute eine Gesamtschule. Ferner verbleiben mehr als 90% in dem nach der Grundschule „gewählten“ Schultyp (vgl. BLOSSFELD 1990, S. 169).
- 3 Schicht wird hier als deskriptiver Oberbegriff zur Kennzeichnung der sozial unterschiedlichen familiären Herkunftsressourcen verwendet.
- 4 Zur Beschreibung der Untersuchungspopulation und des Frageprogramms siehe WAGNER (1996) und <http://www.mpib-berlin.mpg.de> (Indexpunkt Unsere vier Forschungsbereiche: Forschungsbereich „Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung“). Die IAB-Beteiligung wurde durch Mittel des Europäischen Sozialfonds unterstützt.
- 5 In den alten Bundesländern waren 1998 ca. 18% der Hauptschüler ausländischer Herkunft (vgl. GRUND- UND STRUKTURDATEN 1999/2000, S. 54, 74).
- 6 Bereits auf Bundesländerebene variiert der Ausländeranteil an Hauptschulen beträchtlich. Mitte der 80er-Jahre hatten fast 50% der Westberliner Hauptschüler einen ausländischen Pass. Die 25%-Marke erreichte der Ausländeranteil in Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Im Unterschied dazu war der Ausländeranteil deutlich geringer (rd. 10%) in Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und im Saarland. An diesen Unterschieden hat sich bis heute nicht viel verändert – mit Ausnahme von Bremen (hier stieg der Ausländeranteil in den letzten 10 Jahren von 19 auf 24%) und dem Saarland (mit einem Anstieg von 11 auf 22%).
- 7 Die Erwerbstätigkeit der Mütter beeinflusst die zeitlichen Ressourcen für die Erziehung der Kinder sowie für ihre Aktivitäten an der Schule. Leider kann mit den Daten nicht zwischen Voll- und Teilzeitbeschäftigung unterschieden werden. Dies könnte erklären, warum Analysen zur Erwerbstätigkeit der Mütter von Haupt- und Realschülern keine Unterschiede gezeigt haben.
- 8 Interpretationsbeispiel „Abbildung 2, erster Balken“: Von allen Hauptschülern hatten ca. 95% eine Mutter, die über keinen oder nur maximal einen Volks-/Hauptschulabschluss verfügte.
- 9 Interpretationsbeispiel „Abbildung 2, erstes Dreieck“ (Wert 1,11): Aus allen Familien mit Müttern, die nur maximal einen Hauptschulabschluss hatten, besuchen mehr Kinder die Hauptschule, als es dem Anteil der Hauptschüler in der Kohorte 1950 entsprach.
- 10 Damit besuchen Kinder mit bildungsschwächeren Eltern weiterhin deutlich unterproportional das Gymnasium.
- 11 Interpretationsbeispiel „Tabelle 2, erster Wert“ (2,89): Die Wahrscheinlichkeit, dass in der Kohorte 1950 Kinder, deren Mütter nur maximal Volks-/Hauptschulabschluss hatten, eher an Haupt- als an der Realschule anzutreffen waren, war fast 3-mal so hoch wie die derjenigen, deren Mütter über einen höheren Bildungsabschluss verfügten.

## Literatur

- BAKER u.a. 1985 = BAKER, D./ESMER, Y./LENHARDT, G./MEYER, J. (1985): Effects of immigrant workers on educational stratification in Germany. In: *Sociology of Education*, 58. Jg., S. 213-227.
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft*. – Frankfurt/M.
- BLAKE, J. (1981): Family size and the quality of children. In: *Demography*, 18. Jg., S. 421-442.
- BLOSSFELD, H.-P. (1985): *Bildungsexpansion und Berufschancen*. – Frankfurt/M.
- BLOSSFELD, H.-P. (1990): Changes in educational careers in the Federal Republic of Germany. In: *Sociology of Education*, 63. Jg., S. 165-177.
- BLOSSFELD, H.-P./SHAVIT, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., S. 25-52.
- BOLDER, A./HEINZ, W. R./RODAX, K. (1996): Brücken bauen zwischen Bildung und Arbeit. In: BOLDER, A./HEINZ, W. R./RODAX, K. (Hrsg.): *Jahrbuch Bildung und Arbeit*. – Opladen, S. 7-19.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. – Stuttgart.
- BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H. (1996): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 11, S. 21-30.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Grund- und Strukturdaten, diverse Jahrgänge*. – Bonn.
- COLEMAN, J. S. (1965): *Adolescents and the Schools*. – New York.
- COLEMAN, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. – Washington.
- COLEMAN, J. S. (1975): What is meant by 'Equal Educational Opportunity'? In: *Oxford Review of Education*, 1. Jg., S. 27-29.
- COLEMAN, J. S./HOFFER, T./KILGORE, S. (1981): *Public and Private Schools. Report to the National Center for Education Statistics*. – Washington.
- CORDES, A. (1997): Die schlüsselqualifizierte, allseits gebildete Persönlichkeit. In: *Neue Praxis*, 26. Jg., S. 77-84.
- DAHRENDORF, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*. – Hamburg.
- DITTON, H. (1996): Zyklen, Grundlagen und Perspektiven der Gesamtschuldiskussion. In: BOLDER, A./HEINZ, W. R./RODAX, K. (Hrsg.): *Jahrbuch Bildung und Arbeit*. – Opladen, S. 147-169.
- ECKERT, R. (im Druck): *Negativkarrieren und Bildungspolitik*; In: BACKES, O./ALBRECHT, G./KÜHNEL, W. (Hrsg.): *Gewaltkriminalität – zwischen Mythos und Realität*. – Frankfurt/M. (erscheint bei Suhrkamp).
- EIGLER, H./HANSEN, R./KLEMM, K. (1980): Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: ROLFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 1. – Weinheim, S. 45-71.
- ENTWISLE, D. R./ALEXANDER, K. L./OLSON, L. S. (1997): *Children, Schools, and Inequality*. – Boulder.
- FEND, H. u.a. 1973 = FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH-SZUSDZIARA, R. (1973): Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Jg., S. 887-903.
- FEND, H. u.a. 1976 = FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH-SZUSDZIARA, R. (1976): *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. – Stuttgart.
- FISCHER u.a. 1996 = FISCHER, C. S./HOUT, M./SANCHEZ JANKOWSKI, M./LUCAS, S. R./SWIDLER, A./VOSS, K. (1996): *Inequality by Design*. – Princeton.
- FRIEBEL u.a. 2000 = FRIEBEL, H./EPSKAMP, H./KNOBLOCH, B./MONTAG, S./TOTH, S. (2000): *Bildungsbeileitung: Chancen und Risiken*. – Opladen.
- FRIEBEL, L. v. (1979): Bildungsgerechtigkeit unter dem Zwang des Beschäftigungssystems. In: *Zeitschrift für Gesellschaftspolitik*, 8. Jg., H. 40/41, S. 96-110.
- FRIEBEL, L. v. (1986): Bildung als Instrument statistischer Gesellschaftsorganisation. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6. Jg., S. 173-191.
- FRIEBEL, L. v. (1997): Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17. Jg., S. 42-54.
- HALLER, M. (1980): Bildungsexpansion und die Entwicklung der Strukturen sozialer Ungleichheit. In: BECK, U./HÖRNIG, K. H./THOMSEN, W. (Hrsg.): *Bildungsexpansion und betriebliche Beschäftigungspolitik*. – Frankfurt/M., S. 21-59.
- HANDL, J. (1985): Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37. Jg., S. 698-722.

- HANSEN, R./ROLFF, H.-G. (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6. – Weinheim, S. 45-79.
- HECKHAUSEN, H. (1969): Förderung der Leistungsmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: ROTH, H. (Hg.): Begabung und Lernen. – Stuttgart, S. 193-228.
- HECKHAUSEN, H. (1974): Leistung und Chancengleichheit. – Göttingen.
- HEID, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 1-17.
- HENZ, U./MAAS, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47. Jg., S. 605-633.
- HILLER, G. G. (1989): Ausbruch aus dem Bildungskeller. – Langenau-Ulm.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J. (1977): Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. – Stuttgart.
- HUININK, J. (1995): Warum noch Familie? – Frankfurt/M.
- HURRELMANN, K. (1988): Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule, 80 Jg., S. 451-461.
- KLAFKI, W. (1968): Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., S. 521-581.
- KLEMM, K. (1991): Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., S. 887-898.
- KÖHLER, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Studien und Berichte 53. – Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- KOHN, M. L. (1959a): Social class and parental values. In: American Journal of Sociology, 65. Jg., S. 337-351.
- KOHN, M. L. (1959b): Social class and the exercise of parental authority. In: American Sociological Review, 24. Jg., S. 352-366.
- LAMPRECHT, M. (1991): Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In: BORNSCHIER, V. (Hrsg.): Das Ende der sozialen Schichtung? – Zürich, S. 126-153.
- LESCHINSKY, A./MAYER, K. U. (1999): Comprehensive schools and inequality of opportunity in the Federal Republic of Germany. In: LESCHINSKY, A./MAYER, K. U. (Hrsg.): The Comprehensive School Experiment Revisited. – Frankfurt/M., S. 13-39.
- MANSEL, J./PALENTIEN, C. (1998): Vererbung von Statuspositionen: Eine Legende aus vergangenen Zeiten? In: BERGER, P. A./VESTER, M. (Hrsg.): Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. – Opladen, S. 231-253.
- MCDILL, E. L./COLEMAN, J. S. (1965): Family and peer influences in college plans of high school students. In: Sociology of Education, 38. Jg., S. 112-126.
- MEULEMANN, H. (1992): Expansion ohne Folgen? In: GLATZER, W. (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. – Frankfurt/M., S. 123-157.
- MEULEMANN, H./WIESE, W. (1984): Bildungsexpansion und Bildungschancen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4. Jg., S. 287-306.
- MÜLLER, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: FRIEDRICHS, J./LEPSIUS, M. R./MAYER, K. U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. – Opladen, S. 81-112.
- MÜLLER, W./HAUN, D. (1994): Bildungsgleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg., S. 1-42.
- PICHT, G. (1964): Die Deutsche Bildungskatastrophe. – Olten.
- REICHWEIN, R. (1985): Das deutsche Schulsystem im Reproduktionsprozeß der Gesellschaft. In: BUER, F. (Hrsg.): Zur Gesellschaftsstruktur der BRD. – Münster, S. 234-300.
- RIEDE, T./EMMERLING, D. (1994): Analysen zur Freiwilligkeit der Auskunftserteilung im Mikrozensus. In: Wirtschaft und Statistik, 46. Jg., S. 733-742.
- RODAX, K. (1995): Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 20. Jg., S. 3-27.
- RÖSNER, E. (1989): Abschied von der Hauptschule. – Frankfurt/M.
- SCHIERHOLZ, H. (Hrsg.) (1990): Berufsausbildung für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche. Loccumer Protokoll 17. – Rehburg-Loccum.
- SEWELL, W. H./HAUSER, R. M. (1975): Education, Occupation, and Earnings. – New York.
- SPEITKAMP, W. (1998): Jugend in der Neuzeit: Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. – Göttingen.

- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1985): Datenreport 1985. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1999): Datenreport 1999. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- TEICHLER, U. (1985): Zum Wandel von Bildung und Ausbildung in den 70er und 80er Jahren. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 18. Jg., S. 167-176.
- TURNER, R. H. (1964): The Social Context of Ambition. – San Francisco.
- WAGNER, M. (1996): Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel. In: ZA-Information, 38, S. 20-38.
- WALPER, S. (1988): Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. – München.
- WALPER, S./SCHWARZ, B. (Hrsg.) (1999): Was wird aus den Kindern? – Weinheim.

*Anschrift der Verfasserinnen:* Dr. Heike Solga & Sandra Wagner, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Selbständige Nachwuchsgruppe: „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung“, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Tel.: 030-824 03 383, e-mail: solga@mpib-berlin.mpg.de