



**Bildungsintentionen und Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen  
Erwachsenen**

**Inaugural-Dissertation**

**zur Erlangung der Doktorwürde der**

**Graduiertenschule für die Geisteswissenschaften /**

**Graduate School of the Humanities (GSH)**

**der**

**Julius-Maximilians-Universität Würzburg**

**Vorgelegt von Vanya Atanasova**

**aus Würzburg**

**Würzburg**

**2012**



**Gutachter/-innen / Mitglieder des Promotionskomitees:**

Vorsitz des Promotionsprüfungsverfahrens:

**Professor Dr. Andreas Niebeler**

**Universität Würzburg/ Philosophische Fakultät II**

Gutachter/-in und Erstbetreuer/-in im Promotionskomitee:

**PD Dr. Jan Künzler**

**Universität Würzburg/ Philosophische Fakultät II**

Gutachter/-in und Zweibetreuer/-in im Promotionskomitee:

**Professor Dr. Heinz Reinders**

**Universität Würzburg/ Philosophische Fakultät II**

Zweitbetreuer/-in im Promotionskomitee:

**Professor Dr. Wolfgang Schneider**

**Universität Würzburg/ Philosophische Fakultät II**

**Tag des Promotionskolloquiums: 27.10.2011**

Vorname, Name: Vanya Atanasova

Straße \_\_\_\_\_

Postleitzahl / Ort \_\_\_\_\_

## ***Eidesstattliche Erklärung***

für die Publikation meiner an der  
Graduiertenschule für die Geisteswissenschaften  
der Universität Würzburg angefertigten Dissertation.

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich meine Dissertation mit dem Titel

***Bildungsintentionen und Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen  
Erwachsenen***

eigenständig, d.h. insbesondere selbständig und ohne Hilfe eines kommerziellen Promotionsberaters angefertigt und keine anderen als von mir die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Die vorgelegte Dissertation wurde bisher bei keinem anderen Prüfungsverfahren in gleicher oder ähnlicher Form eingereicht; sie ist nicht identisch mit einer von mir verfassten Magister-, Diplom- oder Zulassungsarbeit.

Die meinem Promotionsverfahren zugrunde liegende Promotionsordnung der Graduiertenschule für die Geisteswissenschaften der Universität Würzburg ist mir bekannt.

Würzburg, den .....

(Datum und Unterschrift)

## **Bildungsintentionen und Bildungserläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen**

**Zusammenfassung:** Bildungsintentionen bzw. Bildungsentscheidungen werden in der soziologischen Bildungsforschung als Ursachen für die ungleiche Bildungsbeteiligung betrachtet. Hierzu sind verschiedene soziologische und psychologische entscheidungstheoretische Ansätze entwickelt worden. Ihr Ziel ist, theoretische Mechanismen der Bildungsentscheidung zu begründen, deren Zusammenhang mit der sozialen Herkunft zu erklären und somit das Entstehen von sozialen Ungleichheiten an Übergängen im Bildungssystem zu beschreiben. Diese Theorien wurden mehrfach empirisch belegt, wurden aber bislang bei Bildungsintentionen und Bildungsbeteiligung an späteren Bildungsübergängen jedoch eher beschränkt angewendet. Daher ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, diesen Aspekt in einer Längsschnittperspektive zu untersuchen. Dabei werden die Bildungsintentionen von 17-jährigen Jugendlichen, sowie ihr Abiturserwerb und ihre Beteiligung an Tertiärbildung analysiert. Die Ergebnisse bestätigen die theoretischen Annahmen über den Einfluss der sozialen Herkunft an der Schnittstelle Schule – Studium. Weitere Determinanten, wie beispielweise die Bildungskosten, die elterliche Bildung und die Schulleistung wirken sich ebenfalls auf den Bildungserlauf der Jugendlichen aus. Außerdem lässt sich der vermutete institutionelle Effekt auf die Bildungsbeteiligung bestätigen, der die Selektivität des gegliederten deutschen Bildungssystems in dieser Bildungsphase zum Ausdruck bringt.

## **Educational intentions and educational pathways of youths and young adults**

**Abstract:** Educational intentions and educational decisions are considered in sociological educational research as reasons for the unequal participation in education. For this purpose, various sociological and psychological theoretic approaches for decision making have been developed. Their goal is to establish the theoretical mechanisms for educational decisions, to explain their relationship with the social background and thus to describe the emergence of social inequality on transitions in the educational system. Though these theories have been empirically proved at several occasions, they have found a rather limited application in educational intentions and participation at later educational transitions. Therefore, the aim of the present study is to investigate this aspect in a longitudinal perspective. To this end, the study analyses the educational intentions of 17-year-old students in secondary education, along with the actual acquirement of high-school diplomas (Abitur) and their attainment to tertiary education. The results confirm the theoretical assumptions about the influence of social origin at the transition point between school and tertiary education. Other determinants, such as the costs of education, parental education and school performance are also found to affect the educational pathways of the young people. In addition, the study confirms the assumed institutional effect on participation in education, which expresses the selectivity of the structured German educational system in this phase of education.

## **Danksagung**

Ich möchte mich herzlich bei allen Personen bedanken, die mich beim Entstehen der vorliegenden Arbeit unterstützt haben. Vor allem danke ich meinen Eltern Mariana und Stoyan, die fest an mich geglaubt haben und deren uneingeschränkte Unterstützung mein Studium erst ermöglicht hat. Einen besonderen Dank spreche ich Dimitrios Vayas aus, der mir immer mit Rat und Tat geduldig zur Seite stand.

Ganz besonders bedanke ich mich bei PD Dr. Jan Künzler für die zahlreichen konstruktiven Gespräche und die wertvollen Anregungen, die für die erfolgreiche Fertigstellung meiner Dissertation unentbehrlich waren. Meinen weiteren Betreuern Prof. Dr. Heinz Reinders und Prof. Dr. Wolfgang Schneider danke ich ebenfalls herzlich für ihren Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Die Bildungssituation in den letzten fünf Jahrzehnten – ein Überblick</b> .....	<b>12</b>
2.1	Die Bildungsstruktur – Reformen und Entwicklungen .....	12
2.2	Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheit .....	18
<b>3</b>	<b>Theoretischer Rahmen</b> .....	<b>25</b>
3.1	Das theoretische Schema von Boudon .....	26
3.2	Das Modell der Bildungsentscheidung von Erikson und Jonsson .....	29
3.3	Das Modell der Bildungswahl von Breen und Goldthorpe .....	37
3.4	Essers Ansatz der Bildungsentscheidung .....	47
3.5	Die Theorie des geplanten Verhaltens .....	50
3.6	Abschließende Bemerkungen zum theoretischen Rahmen .....	55
<b>4</b>	<b>Empirische Befunde</b> .....	<b>59</b>
4.1	Empirische Befunde zu Determinanten der Bildungsintentionen, der Bildungsentscheidungen und der Bildungsbeteiligung .....	59
4.1.1	Vorschulische Bildung .....	59
4.1.2	Übergänge nach der Grundschule .....	62
4.1.3	Die Sekundarstufen I und II .....	66
4.1.4	Der tertiäre Bereich .....	70
4.1.5	Der Blick auf Forschungsergebnisse aus anderen Ländern .....	80
4.1.6	Empirische Befunde zu weiteren Determinanten der Bildungsbeteiligung .....	83
4.2	Forschungsbedarf .....	87
<b>5</b>	<b>Hypothesen</b> .....	<b>89</b>
<b>6</b>	<b>Daten und statistische Verfahren</b> .....	<b>95</b>
6.1	Datengrundlage .....	95
6.2	Operationalisierung der Variablen .....	97
6.2.1	Abhängige Variablen .....	97
6.2.2	Unabhängige Variablen .....	98
6.2.3	Kontrollvariablen .....	101
6.3	Statistische Verfahren .....	104
<b>7</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>111</b>
7.1	Deskriptive Statistiken .....	111
7.1.1	Die Intention zum Abiturwerb .....	111

7.1.2	Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb .....	117
7.1.3	Der tatsächliche Abiturerwerb .....	122
7.1.4	Das tatsächliche Studium.....	127
7.2	Hypothesenprüfung .....	132
7.2.1	Determinanten der Intention zum Abiturerwerb .....	132
7.2.2	Determinanten der Intention zum Hochschulabschlusserwerb.....	139
7.2.3	Determinanten des tatsächlichen Abiturerwerbs.....	146
7.2.4	Determinanten des tatsächlichen Studiums .....	151
<b>8</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse/Fazit.....</b>	<b>157</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>169</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>184</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland .....	17
Abbildung 2: Boudons Modell zur Genese ungleicher Bildungschancen aufgrund individueller Bildungsentscheidungen.....	27
Abbildung 3: Der Zusammenhang zwischen Bildungsstufen und wahrgenommenen Erträgen am Beispiel zweier sozialen Klassen.....	34
Abbildung 4: Der einfache Entscheidungsbaum von Breen und Goldthorpe.....	39
Abbildung 5: Der multiple Entscheidungsbaum von Breen und Goldthorpe.....	45
Abbildung 6: Die Theorie des geplanten Verhaltens.....	52
Abbildung 7: Allgemeines Modell zur Entstehung der Bildungsentscheidung.....	56
Abbildung 8: Lebensalter im Beobachtungszeitraum.....	103
Abbildung 9: Intention zum Abiturerberwerb nach Erhebungsjahr.....	112
Abbildung 10: Intention zum Hochschulabschlusserwerb nach Erhebungsjahr.....	118
Abbildung 11: Übergangsraten des Abiturerberwerbs im Beobachtungszeitraum 2004-2007 nach Jahrgang der 17-Jährigen.....	124
Abbildung 12: Übergangsraten des Studiums im Beobachtungszeitraum 2004-2007 nach Jahrgang der 17-Jährigen.....	128



## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Struktur der Daten für zeitdiskrete Ereignisanalysen ( Long-Format). .....	109
Tabelle 2: Die Intention zum Abiturerwerb. ....	112
Tabelle 3: Die Intention zum Abiturerwerb nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=2,383). ....	113
Tabelle 4: Die Intention zum Abiturerwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=2383). ....	116
Tabelle 5: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb.....	117
Tabelle 6: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen ( %-Angaben, Zeilenwerte, n=1246).....	119
Tabelle 7: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=1246). ....	121
Tabelle 8: Fallzahl des abhängigen Ereignisses Abiturerwerb. ....	122
Tabelle 9: Abiturerwerb nach Ausprägungen der unabhängigen kategorialen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=2832 Beobachtungsjahre).....	125
Tabelle 10: Abiturerwerb nach Einkommen und Opportunitätskosten (n=2832 Beobachtungsjahre).....	126
Tabelle 11: Fallzahl des abhängigen Ereignisses Studium. ....	128
Tabelle 12: Studium nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen ( %-Angaben, Zeilenwerte, n=476 Beobachtungsjahre).....	130
Tabelle 13: Studium nach Einkommen und Opportunitätskosten (n=476 Beobachtungsjahre). ....	131
Tabelle 14: Determinanten der Intention zum Abiturerwerb – logistische Regressionsmodelle (odds ratios). ....	133
Tabelle 15: Determinanten der Intention zum Hochschulabschlusserwerb – logistische Regressionsmodelle (odds ratios). ....	140
Tabelle 16: Determinanten des Abiturerwerbs – zeitdiskrete Ereignisanalysen (odds ratios). ..	147
Tabelle 17: Determinanten des Studiums – zeitdiskrete Ereignisanalysen (odds ratios). ....	152

## Tabellen im Anhang

Tabelle A1: Bildungsteilnehmer nach Bildungsbereichen und Beteiligungsquoten bezogen auf die alterstypische Bevölkerung 1975 bis 2004. ....	184
Tabelle A2: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen und insgesamt (einschließlich beruflicher Schulen) 1996 bis 2006 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter). ....	185
Tabelle A3: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen und insgesamt (einschließlich beruflicher Schulen) 2004 bis 2008 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter). ....	185
Tabelle A4: Studienberechtigte und Studienberechtigtenquote 1995 bis 2008 nach Art der Hochschulreife und Geschlecht. ....	186
Tabelle A5: Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger, Frauenanteil und Studienanfängerquote 1975 bis 2009 nach Geschlecht. ....	187
Tabelle A6: EGP-Klassenschema. ....	188
Tabelle A7: Monatliches Nettoäquivalenzeinkommen nach Intentionen. ....	188
Tabelle A8: Monatliches Nettoäquivalenzeinkommen vom Vorjahr nach Abiturerwerb und Studium. ....	189
Tabelle A9: Die Intention zum Abiturerwerb für Befragte 2000-2003 (n=1092). ....	189
Tabelle A10: Die Intention zum Abiturerwerb nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=1092). ....	190
Tabelle A11: Die Intention zum Abiturerwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=1092). ....	191
Tabelle A12: Determinanten der Intention zum Abiturerwerb (logistische Regressionsmodelle, odds ratios). ....	192
Tabelle A13: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb für Befragte 2000-2003 (n=523). ....	193
Tabelle A14: Die Intention zum Hochschulabschluss nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=523). ....	194
Tabelle A15: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=523). ....	195

Tabelle A16: Determinanten der Intention zum Hochschulabschlusserwerb (logistische Regressionsmodelle, odds ratios). .....	196
Tabelle A17: Abiturerberwerb nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=2832 Beobachtungsjahre).....	197
Tabelle A18: Abiturerberwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=2832 Beobachtungsjahre).....	197
Tabelle A19: Studium nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=476 Beobachtungsjahre).....	198
Tabelle A20: Studium – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=476 Beobachtungsjahre).....	198
Tabelle A21: Determinanten des Abiturerberwerbs – zeitdiskrete Ereignisanalysen mit allen Kovariaten (odds ratios). .....	199
Tabelle A22: Determinanten des Studiums – zeitdiskrete Ereignisanalysen mit allen Kovariaten (odds ratios). .....	201
Tabelle A23: Reliabilitätsstatistiken für Skala „Meinung zum Erfolg“ (Cronbachs $\alpha=,600$ ). ...	203
Tabelle A24: Reliabilitätsstatistiken für Skala „Berufserwartungen“ (Cronbachs $\alpha=,624$ ). .....	203

# 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Bildungsintentionen und dem Bildungsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule sowie ihrem Zusammenhang mit der in Wissenschaft und Politik viel diskutierten Bildungsungleichheit.

Die Bedeutung von Bildung, insbesondere von höherer Bildung, hat im gesellschaftlichen Wandel enorm zugenommen. Die aktuelle Situation kennzeichnet sich durch das ständige Bestreben nach dem Erwerb vielfältiger Kompetenzen, Fähigkeiten und Bildungszertifikate, die für die berufliche Laufbahn als notwendig erachtet werden und den ansteigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts gerecht sein sollen. Die heutige Gesellschaft kann man auch ohne Zweifel eine „Bildungsgesellschaft“ nennen (Solga/Powell 2006:175).

Auf der individuellen Ebene betrachtet, erhöht Bildung die Chancen für ein besseres Leben in beruflicher Hinsicht, im privaten Lebensbereich – was die Familiengründung und den Familienunterhalt betrifft, sowie im gesellschaftlichen Lebensbereich, zu dem unter anderem die kulturelle und politische Teilhabe gerechnet werden. Daraus erfolgen, in langfristiger Perspektive gesehen, sowohl subjektive wie auch objektiv messbare Gewinne (z.B. das Einkommen) für das einzelne Individuum (Pfeiffer 2010:28).

Darüber hinaus stellt Bildung eine wichtige Ausgangsbedingung dar, die die Basis des wirtschaftlichen Wohlstandes einer Gesellschaft bildet. Aus diesem Grunde, wie auch aufgrund der demografischen Entwicklung in Deutschland, sollten Bemühungen seitens der Wirtschaft und der Bildungspolitik darauf gerichtet sein, unbeachtete Bildungspotentiale weiter zu entwickeln, die Bildungschancen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zu erhöhen und somit soziale Bildungsungleichheiten abzubauen (Solga/Dombrowski 2009:7). Demnach macht die Notwendigkeit hochqualifizierter Arbeitskräfte höhere Bildungsabschlüsse unumgänglich für die erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe.

Die Entwicklung und die Reformen des Bildungswesens in Deutschland innerhalb der letzten fünfzig Jahre haben eindeutig zur Bildungsexpansion geführt. Aber die angestiegene Bildungsbeteiligung steht immer noch im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Bildungsteilnehmer (Heineck/Riphahn 2007). Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft haben verschiedene Bildungschancen, aus welchen eine andauernde Bildungsungleichheit resultiert (vgl. Schimpl-Neimanns 2000). Diese Tatsache belegen auch die mittlerweile gut dokumentierten PISA-Studien des letzten Jahrzehnts, die die Debatte um die Bildungs-

ungleichheit in Öffentlichkeit und Politik wieder in den Mittelpunkt gestellt haben. Während die erste PISA-Studie (2000) über einen starken Effekt der sozialen Schichtzugehörigkeit auf die Kompetenz und die Bildungsbeteiligung von fünfzehnjährigen Jugendlichen berichtet, zeigen die Analysen der späteren PISA-Studien (2003 und 2006), dass die Wirkung der sozialen Herkunft über die Zeit teilweise abgenommen hat. Im Vergleich zu der Bildungssituation in anderen OECD-Ländern ist diese Wirkung jedoch weiterhin hoch und deutet auf bestehende soziale Disparitäten hin (Prenzel et al. 2007; Baumert et al. 2006b).

Um die Bildungschancen benachteiligter Jugendlichen zu erhöhen, bedarf es konkreter bildungspolitischer Maßnahmen, die der andauernden Bildungsungleichheit entgegenwirken sollen. Zuerst müssen aber ihre Ursachen geklärt werden. Verschiedene theoretische Ansätze versuchen hierzu die Ursachen für die Bildungsentscheidung zu finden, da diese Entscheidung auch die ungleiche Bildungsbeteiligung nach sich zieht (Boudon 1974; Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999). Damit beschäftigen sich auf der Rational-Choice-Theorie beruhende (vgl. Kunz 2004), theoretische Modelle der Bildungswahl, die inzwischen vielfach empirisch begründet worden sind. Die Besonderheit dieser Modelle liegt in der Tatsache, dass sie meistens die Bildungsentscheidungen an früheren Übergängen im Schulsystem zu erklären versuchen. An diesen Übergängen werden die Eltern sowie die institutionellen Vorschriften der Schule für die Bildungswahl verantwortlich gemacht, da die Kinder noch zu jung sind, um selbst solche Entscheidungen zu treffen. Im Gegensatz dazu zeichnet sich die Zeit vor Beendigung der Schulkarriere, als eine Bildungsphase, an der Jugendliche bewusst mitwirken. Die bevorstehenden Übergänge werden zunehmend durch die eigenen Absichten der Schüler und nicht durch den Elternwillen konzipiert (Trautwein et al. 2006: 394) und haben eine große Bedeutung für die weitere Bildungs- und Lebensbiographie dieser jungen Leute. Denn die gewählten Ausbildungsmöglichkeiten können langfristige und weitreichende Folgen haben, die in dieser Zeit noch nicht erkannt werden können (ebd.:408). Da die Jugendlichen bewusst ihre Bildungswege mitgestalten können, ist es naheliegend zu vermuten, dass Bildungsentscheidungen nicht spontan und kurzfristig entstehen, sondern eher geplant sind. Somit rückt hier nicht erst die Bildungsentscheidung, sondern die Bildungsintention in den Vordergrund. Für die Analyse der Bildungsintentionen kann die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991) einbezogen werden, die ein psychologisches Werterwartungsmodell zur Erklärung der Prädiktoren von der Intention und dem daraus resultierenden Verhalten darstellt.

Bei der Analyse von individuellen Bildungsintentionen und Bildungsverhalten muss allerdings auch der Einfluss der besuchten Schulform beachtet werden. Dieser Einfluss ist ein Ausdruck der

Konsequenzen des gegliederten deutschen Bildungssystems. So schafft die vorhandene Schulstruktur, neben anderen Ressourcen oder unabhängig davon, unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus für die Jugendlichen und sorgt damit für die Verstärkung der ungleichen Entwicklungschancen (Baumert et al. 2006b:98f.). Hinzu kommen verschiedene Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, wenn man bestimmte Bildungswege einschlagen will. Beispielsweise müssen Jugendliche, die studieren wollen, zuerst die Hochschulberechtigung erwerben.

An dieser Stelle sind noch einige offene Fragen zu beantworten. Es ist unklar, ob die Intentionen, an höherwertigen Bildungsgängen teilzunehmen, wirklich so stark wie vermutet mit der sozialen Herkunft von Jugendlichen zusammenhängen und dadurch die Reproduktion der sozialen bzw. Bildungsungleichheit beisteuern. Zudem muss noch geklärt werden, ob sich möglicherweise weitere Prädiktoren darauf auswirken. Es ist auch festzustellen, inwieweit die Intention und die soziale Herkunft die erworbenen Bildungsabschlüsse bzw. die tatsächliche Bildungsbeteiligung beeinflussen. Die Analyse dieser Bildungsphase ist also ein Vorgang, der schrittweise durchgeführt werden sollte, denn „...Wenn Veränderungen der sozialen Ungleichheit in Bezug auf Tertiärbildung aufgedeckt werden sollen, müssen Veränderungen auf dem Weg zum Abitur zusammen mit der sozialen Selektivität der Bildungsbeteiligung nach dem Abitur und möglichem Wandel dabei analysiert werden“ (Müller/Pollak 2008:308).

Die vorliegende Untersuchung fokussiert sich zunächst auf die Intention zum Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses (Hoch- und Fachhochschulreife) und auf die Intention zum Erwerb eines Abschlusses aus dem tertiären Bildungsbereich (Universität und Fachhochschule). Des Weiteren soll auch überprüft werden, wie sich die Bildungsbeteiligung in den darauffolgenden Jahren entwickelt und inwiefern diese von den individuellen Bildungsvorhaben und von der sozialen Herkunft beeinflusst wird.

Aus diesem Grund werden die Bildungsintentionen von siebzehnjährigen Jugendlichen und ihre künftigen Übergänge im Bildungssystem analysiert. Es wird angenommen, dass Jugendliche, bei erfüllten Voraussetzungen wie guten schulischen Leistungen, unabhängig von der besuchten Schulform die Hoch- oder Fachhochschulreife anstreben können, da ihnen die Relevanz von Qualifikationen und Bildungszertifikaten bewusst sein sollte. Weiterhin werden bei Jugendlichen, die die o.g. Schulabschlüsse zu realisieren beabsichtigen, auch die Intentionen zum Erwerb eines Hochschulabschlusses analysiert. Im Anschluss daran soll das entsprechende Bildungsverhalten untersucht werden. Durch diese Vorgehensweise sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, warum und welche soziale Gruppen an höheren Übergängen im

Bildungssystem herausgefiltert werden. Damit wird eine Antwort auf die Frage nach dem Zustandekommen von Bildungsungleichheit bzw. sozialer Ungleichheit erzielt.

### *Gliederung der Arbeit*

Die geschilderte Fragestellung ist komplex und bedarf einer vertieften Analyse. Dementsprechend ist die Arbeit wie folgt aufgebaut: Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Bildungssituation in Deutschland. Es bietet einen Rückblick bis in die 1950er Jahre hinein, da in dieser Zeit wichtige Bildungsreformen durchgeführt und somit die Weichen für die darauffolgende Bildungsexpansion gestellt wurden. Anschließend wird die heutige Struktur des deutschen Bildungssystems beschrieben. Danach werden einige wichtige Zahlen und Fakten über die Beteiligung an der Sekundarstufe II und an einer Hochschulausbildung präsentiert. Diese sind den Daten der amtlichen Statistik, den Bildungsberichten für Deutschland und einigen internationalen Quellen (z.B. OECD-Berichte 2006 und 2008) entnommen. Es wird auch die mit der Bildungsbeteiligung zusammenhängende Bildungsungleichheit angesprochen. Kapitel 3 gibt einen Überblick über den theoretischen Rahmen der Arbeit. Hierzu werden sowohl die in der Bildungsforschung etablierten theoretischen Ansätze zu Bildungsentscheidungen (Boudon 1974; Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999) als auch die psychologische Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991,2005) berücksichtigt. Bei allen diesen Ansätzen handelt es sich um werterwartungstheoretische Modelle. Während erstere die Bildungsentscheidung erhellen, setzt sich das letztere Modell mit der Intention und dem künftigen Verhalten auseinander. In ihrem Erklärungsversuch weisen diese Ansätze gewisse Ähnlichkeiten auf und bilden den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Untersuchung. Weiterhin wird im Kapitel 4 der Forschungsstand beleuchtet, der empirische Befunde über Intentionen, Entscheidungen und die Bildungsteilnahme umfasst. Es werden die Ergebnisse von Studien dargestellt, die sich auf die einzelnen Bildungsphasen vom Kindergarten bis zum Hochschulabschluss beziehen. Auf diese Weise sollen die Bildungsbeteiligung, ihre Prädiktoren und ihr Zusammenhang mit der sozialen Herkunft nachvollziehbar gemacht werden. Der Schwerpunkt der Darstellungen liegt jedoch auf der Sekundarstufe II und dem Hochschulstudium. Außerdem werden Ergebnisse von Studien aus anderen Ländern thematisiert. Diese Studien werden zusätzlich herangezogen, da sie einerseits die theoretischen Ansätze empirisch überprüft haben und andererseits einen Vergleich ihrer Befunde mit den Forschungsergebnissen über Deutschland ermöglichen. Es werden auch Untersuchungen vorgestellt, die über weitere relevante Prädiktoren der Bildungsbeteiligung berichten. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen und dem empirischen Forschungsstand werden im fünften Kapitel die Hypothesen über die einzelnen Bildungszwecke und

über das darauffolgende Bildungsverhalten aufgestellt. Kapitel 6 gibt eine detaillierte Auskunft über die Datengrundlage, die Operationalisierung der Variablen und die angewendeten statistischen Methoden. Als Datengrundlage dienen Daten der Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), die im Zeitraum von 2000 bis 2007 anhand eines Jugendfragebogens erhoben worden sind. Im Rahmen der Sekundäranalysen in der vorliegenden Arbeit werden die zur Verfügung stehenden Informationen über die Schullaufbahn, die aktuelle Bildungssituation, die zukünftigen beruflichen und Bildungsvorhaben sowie über den familiären und ethnischen Hintergrund von 17-jährigen Jugendlichen genutzt. Als nächstes wird die Operationalisierung der ausgewählten Variablen dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Beschreibung der statistischen Verfahren – der binären logistischen Regression und der zeitdiskreten Ereignisanalyse. Kapitel 7 beinhaltet die Beschreibung der einzelnen deskriptiven Zusammenhänge und die Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle über die Bildungsintentionen sowie die Ergebnisse der zeitdiskreten Ereignisanalysen über die zwei hier betrachteten Übergänge im Bildungsverlauf. Abschließend werden die Befunde der vorliegenden Untersuchung, ihre Möglichkeiten und Grenzen sowie ihre bildungspolitischen Implikationen diskutiert (Kapitel 8).



## **2 Die Bildungssituation in den letzten fünf Jahrzehnten – ein Überblick**

In diesem Kapitel werden zunächst Reformen und Entwicklungen im deutschen Bildungssystem besprochen. Anschließend werden Zahlen und Fakten über die Bildungsbeteiligung bekannt gegeben und die damit verbundene Bildungsungleichheit diskutiert. Im Fokus der Darstellungen liegen neben der Entwicklung des gesamten Bildungswesens konkrete Entwicklungstendenzen in der Sekundarstufe II und im tertiären Bereich in den vergangenen Jahrzehnten. Dieser Zeitraum ist durch einen Wandel im Bildungsbereich geprägt, der auf verschiedene Faktoren und Prozesse zurückzuführen ist. Ihre Erläuterung kann den Ausgangspunkt der heutigen Bildungssituation beleuchten.

### **2.1 Die Bildungsstruktur – Reformen und Entwicklungen**

In einem historischen Rückblick können Veränderungen im deutschen Bildungssystem aufgezeigt werden, die sich aus Bildungsreformen und gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben haben und zur Gestaltung der aktuellen Bildungsstruktur beigetragen haben. Betrachtet werden Bildungsreformen, die die Bildungsphasen vom vorschulischen Bildungsbereich bis zum Hochschulwesen umfassen. Die ersten dieser Reformen wurden bereits in den 1950er Jahren umgesetzt. Die dadurch entstandenen Veränderungen haben die Bildungsstruktur langfristig beeinflusst.

Ein erster folgenreicher Schritt war die 1955 getroffene Vereinbarung der westdeutschen Bundesländer, mit der die dreigliedrige Schulstruktur vereinheitlicht werden sollte. So wurden drei Grundformen der weiterführenden Schulbildung festgelegt – die Volksschule/Hauptschule, die Mittelschule/Realschule und das Gymnasium. Aber nur ein Gymnasialbesuch eröffnete die Möglichkeit zum Hochschulstudium. Dabei realisierten ca. 12 bis 15 Prozent der Grundschüler einen Übergang in das Gymnasium und danach konnte etwa die Hälfte von den Gymnasiasten das Abitur abschließen. Es existierte eine große Kluft zwischen den Schulformen, die nicht nur den Inhalt vom Unterricht, sondern auch die soziale Herkunft der Bildungsteilnehmer betraf. Während die Hauptschule vorwiegend von Schülern aus den unteren Schichten der Bevölkerung in Anspruch genommen wurde, besuchten nur die besten Schüler, meistens aus den oberen Schichten, das Gymnasium, das ihnen ein Studium und später auch Führungspositionen im Erwerbsleben ermöglichte (Baumert et al. 2008:56f.). Auf diese Weise wurde der heute noch als richtungsweisend kritisierte Übergang nach der Grundschule maßgeblich für die Bildungsaussichten und die berufliche Zukunft der einzelnen Schüler, da ihre Verteilung auf die

Schulformen der Sekundarstufe I eine unterschiedliche Förderung ihres Potentials zur Folge hat (Ditton et al. 2005:287) .

Eine weitere Bildungsmaßnahme war die Veränderung der Vollzeitschulpflicht, die in den 1960er Jahren von acht auf neun Jahre und in den 1980er Jahren in manchen Bundesländern sogar auf zehn Schuljahre verlängert wurde. Außerdem erfolgte eine Angleichung der Bildungsprogramme der verschiedenen Sekundarschulformen. Zwar konnte dadurch das ursprüngliche Ziel, die Schulformen durchlässiger zu machen, nicht erfüllt werden, aber die Errichtung unterschiedlicher nebeneinander existierender Bildungsgänge bot neben dem Erwerb der für die jeweilige Schulform typischen Abschlüsse auch weitere Möglichkeiten an. Als Beispiel ist der Erwerb eines Realschulabschlusses in der Hauptschule nach dem Besuch eines zusätzlichen Schuljahres zu nennen. Durch den zeitlich verlängerten Schulbesuch, die langsame Entkopplung von Schulart und Schulabschluss sowie das wachsende Interesse an höheren Bildungsabschlüssen hat sich auch das Bildungsniveau der Bürger allmählich erhöht und auf den mittleren Schulabschluss verschoben (Becker/Lauterbach 2008a:28). Nennenswert sind noch einige wesentliche Bildungsreformen, die bis zum Ende der 1980er Jahre durchgeführt wurden. Diese Reformen gehören zu den Modernisierungsversuchen der Schulstruktur und sind, trotz gewisser Abweichungen in den einzelnen Bundesländern, heute noch gültig. So wurden im Vorschulbereich die Vorschulklassen eingerichtet. Im Primarbereich hat man die Orientierungsstufe eingeführt (und in einzelnen Bundesländern wieder abgeschafft). Die wirksamsten und erfolgreichsten Maßnahmen betreffen jedoch den Sekundarbereich. Neben den drei Grundschulformen der Sekundarbildung entstand auch die integrierte Gesamtschule. Ferner gründete man Fachoberschulen sowie berufliche Gymnasien und die gymnasiale Oberstufe wurde neu gestaltet (Baumert et al. 2008:59f.). Beachtlich ist noch eine Reihe von Maßnahmen, die die direkten Bildungskosten der einzelnen Familien reduzierten und dadurch den Zugang zur Bildung begünstigten. Dazu gehören etwa die Abschaffung des Schulgeldes im Laufe der Zeit, die eingeführten Stipendienprogramme zur Unterstützung des Studiums (seit 1953 Honnefer Modell, seit 1971 BAföG), das Angebot von kostenlosen Schulbüchern sowie öffentlichen Verkehrsmitteln zur Gewährleistung des physischen Zugriffs auf alle Schularten oder auch der quantitative Ausbau von Bildungseinrichtungen, die die Transport- und Zeitkosten vermindern (Heineck/Riphan 2007:5).

Die in den 1960er Jahren veranlasste Umgestaltung des Schulsystems rief eine Expansion der weiterführenden Bildungsgänge hervor, die ihren Höhepunkt in den 1970er Jahren erreichte und weitreichende Konsequenzen für die darauffolgende Entwicklung der Schulstruktur hatte.

Dennoch ist diese Entwicklung nicht nur auf die bildungspolitischen Maßnahmen zurückzuführen. Sie ist vielmehr eine Zusammenwirkung verschiedener demographischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Prozesse und Faktoren, die die Bildungsexpansion ankurbelten. Dazu zählt beispielsweise die gestiegene Geburtenrate in diesem Zeitraum. Darüber hinaus wurde infolge der Arbeitsmigration in den 1970er Jahren ein wachsender Anteil ausländischer Schüler im deutschen Bildungssystem beobachtet, der die Existenz der Hauptschule dauerhaft bestärkte. Die Expansion der Realschule und des Gymnasiums wurde durch die steigende Bildungsnachfrage angespornt, die zum Teil als Folge von Nachkriegsprozessen zu verstehen ist. Denn für Familien von Vertriebenen und Flüchtlingen, die über kein ökonomisches und soziales Kapital mehr verfügten, war Bildung das Einzige, was die Lebensperspektiven ihrer Kinder verbessern konnte (Baumert et al. 2008:77f.). Derweil hat sich der mittlere Schulabschluss als Mindestanforderung etabliert. Sein Erwerb ist mit einem Ausgleich der Bildungschancen verbunden. Hingegen zeichnet sich der Gymnasialbesuch, trotz deutlich erhöhter Abiturientenzahlen (Maaz 2006:32), nach wie vor durch eine soziale Geschlossenheit aus (Wenzel 2010:60). Auf der wirtschaftlichen Ebene fanden auch Modernisierungsprozesse statt, die höhere berufliche Qualifikationen beanspruchten (Baumert et al. 2008:109).

Währenddessen hat das Schulsystem in der DDR eine ganz andere Entwicklung erfahren, welche auch die notwendigen Veränderungen nach der Vereinigung bedingte. Dort wurden umfassende bildungspolitische Reformen durchgeführt, die anfangs allen sozialen Schichten die Teilnahme an Bildung ermöglichten und später den Zugang zu höheren Bildungsgängen wieder sozial geschlossen machten (Becker/Lauterbach 2008a:29). Seit den 1950er Jahren wurde schrittweise ein einheitliches, zentralverwaltetes und ideologisch ausgerichtetes Bildungssystem ausgebaut (Lohmar/Eckhard 2009:30). Dieser Ausbau umfasste alle Stufen des Bildungswesens. Im vorschulischen Bereich wurden Kinderkrippen und Kindergärten eingerichtet, die die Erwerbstätigkeit der Eltern unterstützen sollten. Allgemeine Grundbildung gewährleistete die allgemeine Pflichtschule – die zehnjährige Polytechnische Oberschule, die aus Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe bestand. Danach bot die zweijährige Erweiterte Oberschule (EOS) die Möglichkeit zum Abitur und somit zur Hochschulreife. Es bestand auch die Möglichkeit zum Erwerb des Abiturs in berufsbildenden Schulen. Bis Anfang der 1970er Jahre wurde ein Anstieg der Schüleranzahl in der EOS beobachtet. Dann sanken die Teilnehmerzahlen und somit auch die Zahlen der Studierenden, da die Akademikerquote zu wirtschaftlichen Zwecken politisch reguliert wurde (Baumert et al. 2008:63ff.).

Nach der Vereinigung wurde der Weg für die Übernahme der dreigliedrigen Schulstruktur in den neuen Bundesländern frei gemacht, die Schulreformen vollzogen sich aber nicht immer nach diesem Muster. Zum Beispiel entstand im Sekundarbereich eine integrierte Schulform, die den Hauptschul- und Realschulbereich unter einem Dach brachte (Mittelschule – Sachsen; Sekundarschule – Sachsen-Anhalt; Regelschule – Thüringen) und die sich als eine gute Lösung des Problems der wandelnden Bildungsnachfrage ergab (Baumert et al. 2008:70). Was das Gymnasium in den neuen Bundesländern anbelangt, berichtet man über eine Zunahme des Gymnasialbesuchs, der trotz insgesamt sinkender Schülerzahlen und Wanderung in die alten Bundesländer mittlerweile das westliche Niveau sogar überholt hat (ebd.:72).

Betrachtet man die Entwicklung des Tertiärbereichs in den alten Bundesländern rückblickend, so kann auch hier eine durch verschiedene Faktoren und Prozesse bedingte Expansion festgestellt werden, die allerdings im Laufe der Zeit schwankt. Die 1960er und 1970er Jahre zeichneten sich durch einen Ausbau der Hochschulen aus. Das Ziel war, der demographischen Entwicklung entgegenzuwirken, indem für die Zunahme der Lehrerausbildung gesorgt wird. Es wurden viele Hochschuleinrichtungen neu gegründet. Die einsetzende Bildungsnachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen erhöhte den Anteil der Personen mit allgemeiner Hochschulreife und Fachhochschulreife und dadurch auch den Anteil der Studienberechtigten. In den 1980er und den 1990er Jahren wurde der Hochschultrend zum Problem, da der Arbeitsmarkt von Akademikern überschwemmt wurde. Die Studienneigung sank, nicht zuletzt aufgrund der immer länger werdenden durchschnittlichen Studiendauer. Aber in den letzten Jahren sind die Hochschulabsolventen wieder immer mehr gefragt. Es ist sogar die Rede von einem Mangel an hochqualifizierten Personen (Mayer 2008:603-607).

Grundsätzlich erfuhren das westdeutsche Hochschulwesen und seine Leitideen in ihrer Entwicklung seit der Humboldt'schen Zeit keine großen bildungspolitischen Reformen. Das Hochschulmodell wurde nach der Vereinigung sogar erfolgreich von den neuen Bundesländern übernommen. In jüngster Zeit wurde das Hochschulsystem durch den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel vor neue Herausforderungen gestellt. Entwicklungen wie die durch knapp gewordene öffentliche Gelder verminderte Finanzierung der Hochschulen, das Verlangen der Wirtschaft und des Staates nach hochqualifizierten Erwerbstätigen, sowie die wachsende Europäisierung und Internationalisierung des Studiums machten Reformen im Hochschulbereich dringend notwendig (Mayer 2008:600f.). Diese fanden Ausdruck in institutionellen Maßnahmen wie die verstärkte institutionelle Autonomie, die "Exzellenzinitiative" der Hochschulen oder die

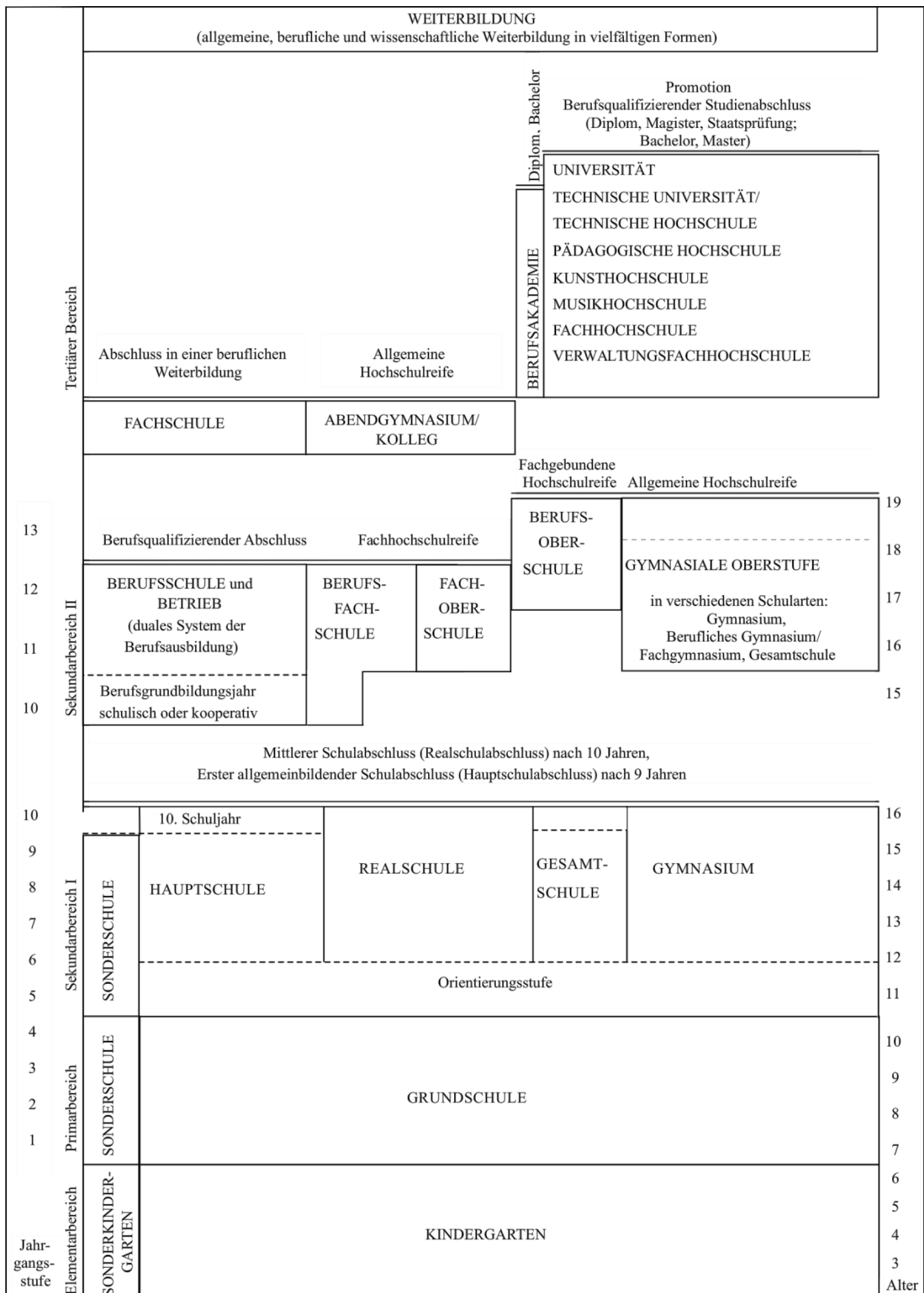
Einführung von Studiengebühren von bis zu 500 Euro (in derzeit 6 Bundesländern), wenn auch mit Unterschieden in den konkreten Regelungen (Powell et al. 2009:13).

Die größte Hochschulreform stellt jedoch der „Bologna-Prozess“ dar, der 1999 mit einer Erklärung von 29 europäischen Staaten zur Schaffung eines „Europäischen Hochschulraums“ angefangen hat. Im Rahmen dieses Prozesses hat man Maßnahmen vorgesehen, welche eine duale Struktur des Studiums anstreben. Diese Struktur soll mit der Einführung gestufter Studiengänge („Bachelor“, BA; „Master“, MA) festgelegt werden. Dazu sollen neue Regelungen die Mobilität von Hochschulabsolventen begünstigen (Füssel/ Leschinsky 2008:139f). In Deutschland sind die rechtlichen Voraussetzungen für „Bologna“ mittlerweile geschaffen. Die alten Studiengänge wie Magister, Diplom und Staatsexamen werden schrittweise ersetzt. Allerdings stößt dieser Prozess oft auf Kritik an der Transparenz dieses Übergangs und an der Belastung durch die neuen Anforderungen, die sowohl seitens der Dozenten als auch seitens der Studierenden spürbar ist (Powell et al. 2009:13).

Nach der intensiven Reformzeit, insbesondere in den vergangenen Jahrzehnten, hat sich die heutige, in Abbildung 1 (S.17) dargestellte Grundstruktur des deutschen Bildungswesens herausgebildet, der die bestehenden Differenzen in den Regelungen und Bildungsgängen zwischen den einzelnen Bundesländern eine pluralistische Gestalt verleihen. Im Hinblick auf die vertikal strukturierten Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen gelten jedoch einheitliche Anforderungen. So gilt beispielsweise der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife oder der fachgebundenen Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung für ein Studium.

Im Folgenden ist die gesamte Bildungsstruktur abgebildet (siehe Abb.1, S.17). Für die vorliegende Arbeit sind die Darstellungen des Sekundarbereichs II und des tertiären Bildungsbereichs relevant, da hier die Bildungsintentionen und die zukünftige Bildungsbeteiligung von 17-jährigen Schülern analysiert werden sollen. Der Altersstruktur zufolge soll die Mehrheit der Jugendlichen im Alter von 17 Jahren an einem Bildungsgang der Sekundarstufe II teilnehmen. Diese umfasst die an den Gymnasien angebotene gymnasiale Oberstufe als üblichen Weg zum Erlangen der Allgemeinen Hochschulreife, aber auch den Besuch einer berufsbildenden Schule (Berufsoberschule, Berufsfachschule, Fachoberschule) oder einer Einrichtung des dualen Berufsbildungssystems, die unter anderem die fachgebundene Hochschulreife als Schulabschluss anbieten. Unter bestimmten Voraussetzungen führt dieser Abschluss ebenfalls zu einem Studium.

Abbildung 1: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland



Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2006).

Nicht zu vergessen ist die in mehreren Bundesländern eingerichtete Gesamtschule, die je nach Zusammensetzung der Schulformen ebenso Abschlüsse verleihen kann, die ein Hochschulstudium zugänglich machen. Die Möglichkeit zum Erwerb von Schulabschlüssen besteht auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. Lohmar/Eckhardt 2009). Nach dem Erhalt eines studienberechtigenden Schulabschlusses können Jugendliche im deutschen Bildungssystem verschiedene Wege der weiterführenden Bildung einschlagen. Entweder beteiligen sie sich an dem nicht-tertiären Berufsbildungssystem oder entscheiden sie sich für ein Hochschulstudium.

Aus Abbildung 1 (S.17) wird ersichtlich, dass auch die Hochschullandschaft in Deutschland differenziert ist. Heutzutage existieren neben den Universitäten verschiedene Hochschulformen (Fachhochschulen und andere Hochschulen). Als Alternative kommen noch die Berufsakademien hinzu, die das Studium mit einer Berufsausbildung vereinigen und in einigen Bundesländern sogar zu den Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs zählen (Trautwein et al. 2006:394). Die geschilderten Bildungsoptionen deuten darauf hin, dass der Erwerb eines zum Hochschulzugang berechtigenden Schulabschlusses nicht nur mit dem Besuch eines Gymnasiums realisierbar ist (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010), da ein Prozess der Entkopplung von Schulform und Schulzertifikat stattfindet (Maaz 2006:89). Diese Tatsache muss bei einer Analyse von Schulabschluss- und Hochschulabschlussintentionen in Erwägung gezogen werden.

## **2.2 Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheit**

Eine genauere Betrachtung der Zahlen zur Bildungsbeteiligung macht die Folgen der institutionellen Bildungsreformen sowie des demographischen Wandels und der gestiegenen Bildungsnachfrage der Bevölkerung sichtbar. Die Beteiligungsquoten sind in den vergangenen Jahrzehnten zwar unterschiedlich stark in den einzelnen Bereichen des Bildungswesens angestiegen, aber die Teilnahme an Bildung hat insgesamt zugenommen (siehe Anhang, Tab.A1, S.184). Für den Zeitraum 1975-2004 verzeichnen vor allem der Sekundarbereich II und der tertiäre Bereich einen Zuwachs. Die Quote der Teilnehmenden am Sekundarbereich II hat sich von 17,4 % im Jahr 1975 um elf Prozent bis zum Jahr 2004 erhöht und die Quote der Studierenden ist in dieser Periode von 9,1% um mehr als zehn Prozent gewachsen. Ihre leichte Senkung 2004 lässt sich mit der Einführung von Langzeit- und Zweitstudiumgebühren erklären (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006:27).

Die Attraktivität der beruflichen Schulen ist nicht zu übersehen und drückt sich in der gestiegenen Beteiligung an dieser Schulform aus. Denn die Berufsausbildung stellt sich

einerseits als eine günstigere Alternative zum Studium heraus. Andererseits können dadurch auch Schulabschlüsse des Sekundarbereichs II erworben werden. Die Zahlen der Absolventinnen und Absolventen unter den 18- bis 21-Jährigen bestätigen den Prozess der Entkopplung der Schulabschlussart von der Schulform, der in den letzten Jahren zunehmend beobachtet wird (siehe Anhang, Tab. A2 sowie Tab. A3, S.185). Die allgemeine Hochschulreife wird vorwiegend durch den Besuch von allgemeinbildenden Schulen (25,1% bis 27,2% aller Absolventinnen und Absolventen) erreicht. Nur ca. 3% der Absolventinnen und Absolventen im Jahr 1996 und 4,5% im Jahr 2008 haben diesen Schulabschluss in beruflichen Schulen erworben. Hingegen ist der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife von 8,5% im Jahr 1996 auf 13,5% im Jahr 2008 gestiegen. Dabei ist anzumerken, dass der Erwerb eines solchen Schulabschlusses hauptsächlich an einer Berufsbildung gebunden ist und von etwa 1 % der Schüler in allgemeinbildenden Schulen erreicht wird. Währenddessen verlassen etwa ein Drittel der 18- bis 21-Jährigen die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit einem Hauptschulabschluss. Ihr Anteil verzeichnet keine wesentlichen Veränderungen im beobachteten Zeitraum (1996-2008). Ungefähr die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen erwirbt den Mittleren Abschluss (Realschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss), wobei ihre Zahl in den letzten Jahren relativ stabil bleibt. Dies kann als Beweis dafür betrachtet werden, dass sich diese Abschlussart im Sekundarbereich II durchgesetzt hat.

Da die allgemeine Hochschulreife und die Fachhochschulreife den klassischen Weg zum Hochschulzugang darstellen, ist die Entwicklung der Studienberechtigtenquote von Bedeutung. Von 1995 bis 2008 beobachtet man einen kleinen, aber kontinuierlichen Anstieg der Quote der Studienberechtigten mit Hochschulreife von 36,4% auf 45,1% (siehe Anhang, Tab. A4, S.186). Die Zahl der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife hat sich trotz mancher Abweichung in dieser Zeitspanne erhöht. Jedoch repräsentieren die Absolventen mit Fachhochschulreife immer noch nur ca. 30% aller Studienberechtigten. Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung zeigt sich die Tendenz, dass mehr junge Frauen als junge Männer sowohl mit allgemeiner Hochschulreife als auch mit Fachhochschulreife zu einem Studium berechtigt sind.

Wie viele Personen tatsächlich mit dem Studium anfangen, verrät die Studienanfängerquote (siehe Anhang, Tab. A5, S.187), die im Zeitverlauf seit 1975 einen deutlichen Anstieg erfahren hat. Sie ist aufgrund der demographischen Entwicklung und anderer bildungspolitischen Maßnahmen nicht ununterbrochen gewachsen. Im Vergleich zu den 1970er und 1980er Jahren ist die Studienanfängerquote in den 1990er Jahren mit einer durchschnittlichen Beteiligung von ca. 30% als relativ hoch anzusehen. Seit dem Jahr 2000 ist die Studienanfängerquote um 8%



gestiegen. Ihr Höhepunkt von 38,9 % wurde im Jahr 2003 und ihr Tiefpunkt von 35% im Jahr 2006 beobachtet. Insbesondere in den Jahren 2008 und 2009 ist ein deutlich höherer Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern erkennbar. Dieser Trend ist allerdings nicht nur auf den Bevölkerungszuwachs zurückzuführen. Gründe dafür sind etwa die Berufsakademien in Baden-Württemberg, die seit 2008 zu den Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs zählen, sowie die erhöhte Abiturientenzahl, die aus den ersten doppelten Abiturgängen in einigen Bundesländern (Sachsen-Anhalt 2007, Mecklenburg-Vorpommern 2008, Saarland 2009) resultiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010:121). Auch bei der Hochschulbeteiligung setzt sich der geschlechtsspezifische Trend weiter durch. Seit Mitte der 1990er Jahre haben sich der Männeranteil und der Frauenanteil angeglichen. In den letzten Jahren haben Frauen beim Studienbeginn sogar einen leichten Vorrang (siehe Anhang, Tab. A5, S.187).

Die steigende Tendenz zur Teilnahme an höherer Bildung in den vergangenen Jahren lässt sich auch auf europäischer Ebene feststellen. Allerdings unterscheidet sich die Verteilung der Bildungsteilnehmer/innen in den einzelnen europäischen Ländern, da ihre Bildungssysteme unterschiedlich strukturiert sind. Folgt man der ISCED 1997-Klassifikation<sup>1</sup>, besuchen zum Beispiel durchschnittlich fast 80% der 17-Jährigen im europäischen Raum eine zu der ISCED-Stufe 3 gehörende Bildungseinrichtung. Die Mehrheit der 18- und 19-Jährigen sind Studierende (ISCED-Stufe 5). Abweichend davon sind die Zahlen für Deutschland und Österreich, wo die Anzahl der an einer beruflichen Ausbildung (ISCED-Stufe 4) Beteiligten größer ist.

So beträgt der durchschnittliche Anteil der Studierenden an den Bildungsteilnehmern aller Stufen im Jahr 2006 17,4% für die 27 EU-Staaten, aber dieser Anteil liegt für Deutschland mit 13,6% unter dem Durchschnitt. Im europäischen Vergleich studieren Frauen durchschnittlich öfters als Männer. In Deutschland ist dieser Unterschied verhältnismäßig gering, fällt aber ebenso zugunsten der Frauen aus (vgl. EACEA-Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009).

Die Tendenz zu immer höher werdenden Beteiligungsquoten gewährt sich auch im internationalen Vergleich. Dem OECD-Bericht *Education at a Glance* zufolge ist die Quote der Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II für den Zeitraum 1995-2006 im OECD-Durchschnitt um 7% gestiegen. In einigen Ländern, unter anderem auch in Deutschland, beträgt diese mehr als 90%. Auch die Studienanfängerquote zeichnet einen durchschnittlichen Zuwachs von 20% für das Jahr 2006 im Vergleich zum Jahr 1995. In dieser Hinsicht liegt Deutschland trotz zunehmender Studienanfängerzahlen unter dem OECD-Durchschnitt. Hierzu sollte

---

<sup>1</sup> International Standard Classification of Education (ISCED) ist ein Instrument, das zum Zweck der Zusammenstellung und Präsentation vergleichbarer Bildungsindikatoren und Bildungsstatistiken innerhalb der

berücksichtigt werden, dass in Ländern wie Deutschland, Österreich oder Schweiz postsekundäre, nicht-tertiäre Ausbildungsprogramme angeboten werden, die als Alternative zum Studium gewählt werden und den Anstieg der Studienanfängerquote verhindern. Bezüglich des Geschlechterverhältnisses in der Bildungsbeteiligung bestätigen die OECD-Zahlen den im europäischen Vergleich zu beobachtenden Trend zu höheren weiblichen Abschlussquoten im Sekundarbereich II, wobei nur die Schweiz und die Türkei eine Ausnahme hiervon darstellen. Der Frauenanteil unter den Studienanfängern ist auch höher, obwohl Variationen festgestellt werden können, die durch die Studienfachrichtung bedingt sind (vgl. OECD 2008).

Alle Statistiken, auch im europäischen und internationalen Vergleich, weisen auf die erhöhte Bildungsteilnahme und die gestiegene Anzahl der erworbenen Bildungsabschlüsse in Deutschland auf. Besonders gestiegen sind die Beteiligung an Sekundarbildung und der Erwerb von Abschlüssen der Sekundarstufe II. Gleichzeitig wird dieser Trend von der Diskussion über anhaltende Bildungsungleichheiten begleitet. Die Debatte um soziale Ungleichheiten im Bildungssystem hat nicht erst mit den PISA-Studien begonnen. Schon in den 1960er Jahren hat Ralf Dahrendorf (1965) empirisch belegt, dass Arbeiterkinder beim Zugang zur Universität besonders benachteiligt sind. Während die Bevölkerung zu ungefähr 50 % aus Arbeitern bestand, waren Arbeiterkinder unter den Abiturienten deutlich unterrepräsentiert und unter den Studierenden nur zu ca. 5% vertreten. Diese Entwicklung war angesichts der damaligen hohen Geburtenraten Besorgnis erregend, da ein vorhandenes Bildungspotenzial ungenutzt blieb. Zudem war Deutschland auch im internationalen Vergleich eher schlecht positioniert. So erreichte die bildungspolitische Diskussion über die Bildungsungleichheit ihren ersten Höhepunkt (Wenzel 2010:58). Das in den 1960er Jahren entstandene Bild „des katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (Peisert 1967) vereinte in sich die wichtigsten Merkmale der bei der Bildungsteilnahme benachteiligten Personen: Geschlechtsspezifisch gesehen waren es die Frauen, nach sozialer Herkunft – die aus den Arbeiterfamilien stammenden, regional – die in ländlichen Gebieten Wohnenden und bezüglich der zu jener Zeit noch Einfluss ausübenden Religionszugehörigkeit – vorwiegend die katholischen Kinder und Jugendlichen.

Heute wird die Bildungsbeteiligung immer noch von sozialen Disparitäten geprägt. Dennoch haben gravierende Veränderungen einzelner Dimensionen stattgefunden. Dies bestätigen auch die Schul- und Hochschulstatistiken. Wie den Daten aus den Bildungsberichten und aus den Erhebungen des Deutschen Studentenwerks zu entnehmen ist, zeigen die geschlechtsspezifischen Unterschiede ein umkehrendes Muster. Bei der Schulbeteiligung und beim Erwerb höherwertiger Schulabschlüsse sind Mädchen überrepräsentiert, während Jungen häufiger Hauptschul-

abschlüsse erwerben. Seit den 1990er Jahren haben weibliche Studienberechtigte ansteigend höhere Chancen auf einen Hochschulzugang. Je nach Art der Hochschuleinrichtung (Universität oder Fachhochschule) studieren mehr Frauen an Universitäten, wo sie sogar etwa die Hälfte der Studienanfänger darstellen. Was den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung betrifft, lassen sich weiterhin herkunftsbedingte Disparitäten erkennen. Im Laufe der Zeit haben sich die ungleichen Bildungschancen der Schüler aus der Arbeiterklasse für den Besuch einer Realschule verringert. Trotzdem sind ihre Chancen für einen Gymnasialbesuch im Vergleich zu Schülern aus privilegierten Klassen schlechter (Becker 2008:163). Ferner haben Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status deutlich schlechtere Schulleistungen. Obwohl sich ihre Chancen seit 2001 verbessert haben, weist Deutschland im internationalen Vergleich einen bestehenden Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb auf. Auch die Studienberechtigten haben je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Studierchancen, die besonders für Arbeiterkinder trotz tendenzieller Annäherung in den vergangenen Jahren verhältnismäßig niedrig ausfallen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010; Isserstedt et al. 2007; Isserstedt et al. 2010). Ebenfalls als stabil erweist sich der Fortbestand von regionaler Ungleichheit. Obgleich der Trend zum Gymnasialbesuch anhält und die Anzahl der Hauptschulabschlüsse rückgängig ist, existieren erhebliche Abweichungen zwischen den Bundesländern im Ausmaß der Ungleichheit. Dabei sind die Stadt-Land-Differenzen geringer geworden. In hohem Maße sind Unterschiede in einem Ost-West-Vergleich feststellbar (Ditton 2008:251). Diese Abweichungen werden auf die institutionellen Differenzen im Angebot der Schulformen in den einzelnen Bundesländern sowie auf andere länderspezifischen Merkmale wie z. B. bildungspolitische Ausrichtung, Lehrinhalte und einen quantitativen Ausbau von Bildungseinrichtungen zurückgeführt (Wenzel 2010:63f.; Hillmert 2008:78f.).

Als problematisch hat sich in den letzten Jahrzehnten eine neue Dimension erwiesen, die in den 1960er Jahren eigentlich nicht vorhanden war. Sie ist eine Folge von Einwanderungsprozessen und muss bei der Analyse von Bildungsungleichheiten herangezogen werden. Es handelt sich dabei um die ethnische Herkunft der Bildungsbeteiligten. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben auffallend schlechtere Bildungschancen, wodurch die ethnisch bedingte Selektivität des deutschen Bildungssystems bekräftigt wird. Auch schichtspezifisch gesehen sind diese Kinder und Jugendlichen benachteiligt, weil sie sehr oft aus Elternhäusern mit einem niedrigeren sozio-ökonomischen Status stammen. Diese Tatsache ist allgemeingültig für Deutschland, auch wenn Abweichungen je nach Leistung oder Migrationsgruppe vorliegen (Geißler/Weber-Menges 2009:40f.). Die bestehenden Differenzen in den Bildungschancen

zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sind in den Bildungsberichten für Deutschland belegt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010).

Die eben geschilderten Fakten lassen keine Zweifel daran, dass Bildungsungleichheiten in deutschem Bildungssystem reproduziert werden. Um diese Ungleichheiten zu reduzieren, müssen zuerst ihre Ursachen festgestellt werden. Ihre Erforschung steht im Mittelpunkt zahlreicher Beiträge aus der Bildungsforschung, die sich mit der Frage nach dem Zustandekommen von Bildungsungleichheiten auseinandersetzen. Dieser Prozess ist komplex und entsteht aus dem Zusammenwirken verschiedener Ursachenfaktoren. Becker und Lauterbach (2008a) differenzieren zwischen Ursachen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Gesellschaft, die voneinander abhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Auf der Makroebene wird die Rolle des Wohlfahrtsstaates unterstrichen, der durch die durchgeführten bildungspolitischen Maßnahmen wie die eingeführte allgemeine Schulpflicht oder den quantitativen Ausbau der Bildungseinrichtungen, die Wirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung abgeschwächt hat. Die trotz verschiedener Reformen bestehenden sozialen Disparitäten deuten jedoch auf ungewollte Konsequenzen einer bewussten Bildungspolitik. Zu den Ursachen auf der Mesoebene der Gesellschaft zählen institutionelle Faktoren, die sich aus der Bildungsstruktur und ihren Eigenschaften und Regelungen ergeben. Nicht nur durch die Gliederung der Schul- und Ausbildungsstruktur und die damit verbundenen Übergänge werden Hindernisse geschaffen. Auch der Einfluss der Bildungsempfehlung des Lehrers, der Unterricht selbst oder die Ausstattung der Schulen sorgen für herkunftsbedingte ungleiche Bildungschancen, die schon in der Grundschule und an dem darauffolgenden Übergang in weiterführende Bildungsgänge der Sekundarstufe I beobachtet werden. Besonders bedeutsam sind die Ursachen auf der Mikroebene, die den doppelten Einfluss der Familie widerspiegeln. Hierzu sind die Ursachen, die einen großen Beitrag zur Reproduktion von ungleichen Bildungschancen leisten, einerseits die elterlichen Bildungswünsche und Bildungsentscheidungen, andererseits die Sozialisationsprozesse in der Familie sowie die ihre Ausstattung mit kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen (vgl. Becker/Lauterbach 2008a).

Außerdem ist wichtig zu verstehen, nicht nur wie Bildungsungleichheiten entstehen, sondern auch wo diese produziert oder reproduziert werden. Betrachtet man die Bildungsforschung, sei es aus soziologischer, psychologischer oder erziehungswissenschaftlicher Perspektive, lassen sich vier Forschungsgebiete zusammenfassen. Als erstes sind die Übergänge in der Bildungskarriere zu nennen, an denen Entscheidungen getroffen werden müssen, die je nach sozialer

Herkunft zu unterschiedlichen Bildungschancen führen. Dabei sind der elterliche Wille und die Lehrerempfehlungen, vor allem an früheren Übergängen, ausschlaggebend für die Bildungsentscheidungen. Das zweite Gebiet umfasst die Analyse der innerhalb einer Bildungsinstitution oder einer Lerngruppe beobachtbaren sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, die auf die Interaktion vom sozialen Status und der Nutzung des Lehrangebots zurückgeführt werden. Ein drittes Forschungsgebiet beschäftigt sich mit der statusabhängigen Verteilung der Schüler auf die Schulformen des Sekundarbereichs I und auch im Ausbildungssystem, und kommt zum Ergebnis, dass Bildungsungleichheiten zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen ebenso als Folge der differenzierten Bildungsprogramme entstehen. An letzter Stelle sind Bildungsungleichheiten zu analysieren, die im außerschulischen Bereich reproduziert oder verstärkt werden. Hier kommt der Einfluss von Familie, Freunden und anderen sozialen Beziehungen zum Ausdruck (Maaz et al. 2010:70).

Die skizzierte Entwicklung der Bildungsbeteiligung und ihr Zusammenhang mit der Bildungsungleichheit, deren Genese und Reproduktion als multikausal zu interpretieren sind, deuten darauf hin, dass die Analyse von ungleichen Bildungschancen vielschichtig ist und unterschiedliche Prozesse und Ebenen einschließt. In dieser Hinsicht konzentriert sich die vorliegende Arbeit lediglich auf das individuelle Bildungsverhalten. Dabei rücken die Übergänge im späteren Bildungsverlauf und ihr Zusammenhang mit der Entstehung von Bildungsungleichheiten in den Mittelpunkt der Analysen. Dieser Absicht folgend werden im nächsten Kapitel theoretische Ansätze vorgestellt, die sich mit Bildungsentscheidungen, Intentionen und tatsächlichem Bildungsverhalten auseinandersetzen.

### 3 Theoretischer Rahmen

Dieses Kapitel behandelt theoretische Modelle, die individuelle Bildungsentscheidungen beschreiben und erklären. Diese Entscheidungen sind relevant, da ihre Konsequenzen zu Bildungsungleichheiten führen. So wird die Bildungsungleichheit als Aggregat vieler einzelner Bildungsentscheidungen begriffen (Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996; Kristen 1999). Hier rücken werterwartungstheoretische Ansätze in den Vordergrund, deren Grundgedanke auf der Abwägung von Bildungskosten, Bildungserträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten einer Bildungswahl in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft beruht. Theoretische Überlegungen auf Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen werden zum Teil auf die Humankapitaltheorie (Becker 1993) zurückgeführt. Dieser Ansatz versucht, Bildungsdisparitäten durch die unterschiedlichen Investitionen in Bildung und die daraus resultierenden Unterschiede im Bildungsangebot und in der Bildungsnachfrage zu verdeutlichen. Die Unterschiede werden ihrerseits von bestehenden Kosten und zu erbringenden Bildungserträgen beeinflusst. Es wird solange in Bildung investiert, bis die Kosten maximal den gleichen Wert wie die erwarteten Erträge erreichen (Kristen 1999:18ff.). Wegweisend ist aber das Konzept von Boudon (1974), das in allen späteren entscheidungstheoretischen Modellen aufgegriffen wird, obwohl die von ihm erfassten Mechanismen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten – primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft – dort unterschiedlich stark betont werden. So postuliert auch Bourdieu in seinen empirisch belegten Reproduktionsannahmen, dass Kinder und Jugendliche je nach sozialer Schichtzugehörigkeit über unterschiedliche Ressourcen verfügen, die innerhalb der Familie in Form vom kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital übertragen werden. Dieser Transmissionsprozess von Kapitalien, insbesondere von kulturellen und sozialen Ressourcen sowie von kultureller Praxis während der Erziehung, führt zu einem unterschiedlichen Bildungserfolg bei Kindern in den verschiedenen Sozialschichten und verhindert die Annäherung ihrer Bildungschancen (Bourdieu/ Passeron 1971; Bourdieu 1983). Die These dieser herkunftsspezifischen Ressourcenausstattung und Reproduktion, die hier nicht in Einzelheiten dargestellt wird, wird auch von Autoren entscheidungstheoretischer Ansätze bei der Beschreibung primärer Effekte der sozialen Herkunft aufgegriffen (vgl. Erikson/Jonsson 1996).

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Beitrag von Boudon (1974) zur Erläuterung der Bildungswahl geschildert. Danach werden die in den 1990er Jahren entworfenen Modelle von Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) sowie von Esser (1999) dargestellt. Schließlich wird die aus der Psychologie stammende Theorie des geplanten Verhaltens von

Ajzen (1991) diskutiert. Sie kann den Werterwartungstheorien zugeteilt werden und trotz ihrer allgemeinen Ausrichtung für die Erklärung vom individuellen Bildungsverhalten adaptiert werden (Maaz et al. 2006:305).

### **3.1 Das theoretische Schema von Boudon**

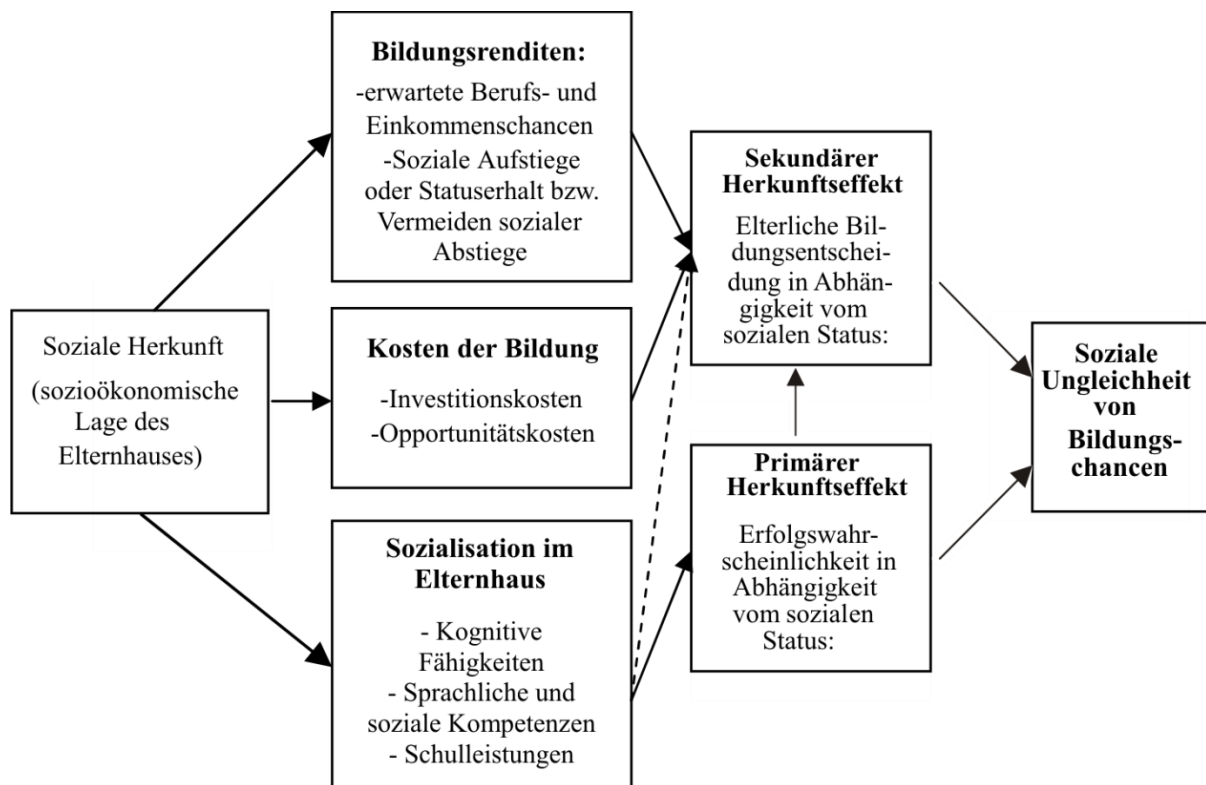
Um das Zustandekommen ungleicher Bildungschancen zu erklären, entwirft Boudon ein theoretisches Schema, das die Entstehung von Bildungsentscheidungen als Folge der Effekte sozialer Herkunft beschreibt. Boudon zufolge sind Theorien, die nur auf Leistungen oder auf die Erklärung der Unterschiede mithilfe von Informationen über den kulturellen Hintergrund der Kinder basieren, unzureichend, um die Effekte sozialer Herkunft abzubilden. Hymans Werttheorie („value theory“) (1953), die einen Einfluss der sozialen Herkunft ausschließlich auf die während der Sozialisation vermittelten Werte unterstellt, ist für Boudon ungenügend, um ein vollständiges Bild von Herkunftseffekten zu bekommen. Um diese Effekte zu erfassen, schlägt er ein theoretisches Modell vor, das die Ungleichheit der Bildungschancen erklären soll und aus einigen einfachen Annahmen besteht, die er in Anlehnung an die Theorie der sozialen Position (vgl. Keller/Zavalloni 1964) entwickelt. Auf die in den 1960er Jahren vorgestellte Theorie der sozialen Position („social position theory“) greifen auch andere, später entworfene, theoretische Modelle zurück. Im Unterschied zu Hyman können Keller und Zavalloni hinsichtlich des sozialen Erfolgs keine signifikanten Unterschiede in den Werten der Jugendlichen aus den mittleren und unteren Schichten feststellen. Sie zeigen aber auf, dass der angestrebte soziale Status der Jugendlichen im Zusammenhang mit ihren nach sozialer Herkunft variierenden Schätzungen von Kosten und Nutzen steht. Denn Jugendliche aus den mittleren und unteren sozialen Schichten müssen aufgrund ihrer sozialen Positionierung eine unterschiedlich große soziale Distanz überwinden. Dies trifft zu, auch wenn alle Jugendlichen denselben Beruf anstreben oder wenn die Jugendlichen aus den unteren Schichten sogar höhere Aspirationen haben. Diese Gedanken nimmt auch Boudon in seinen Ansatz auf.

Für den Autor ist die soziale Herkunft maßgebend für die Entstehung und Beschreibung von Unterschieden im Bildungsverhalten von Individuen. Um diese Differenzen zu erläutern, führt er zwei Mechanismen ein – die primären und die sekundären Effekte der sozialen Herkunft (siehe Abb.2, S.27). Je nach sozioökonomischer Lage sind Familien mit unterschiedlichem Kapital ausgestattet. Deshalb werden auch verschiedene Kompetenzen und Fähigkeiten vermittelt, die dann in unterschiedlichen Schulleistungen Ausdruck finden. Je niedriger der soziale Status und je ärmer der kulturelle Hintergrund der Familie sind, umso schlechter fällt die Schulleistung aus.

Diese Effekte nennt Boudon primäre Herkunftseffekte. Ergänzend zu Boudons Überlegungen muss noch berücksichtigt werden, dass Bildungsaspirationen nicht nur von den individuellen bzw. familialen Einflussgrößen abhängen, sondern auch von der institutionellen Struktur des Bildungssystems gelenkt werden. Institutionelle Voraussetzungen wie die Grundschulempfehlungen, der Zeitpunkt der Wahl nächsthöherer Bildungsstufen oder auch die differenzierte schulische Leistungen vermittelnden Schulformen im Sekundarbereich sind ebenfalls Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystems, die zur Genese unterschiedlicher Bildungsentscheidungen beitragen. Ihre Zusammenwirkung kann nicht immer deutlich voneinander getrennt werden (Maaz et al. 2010:71; Ditton 2008:249f.).

Wären keine Differenzen in den schulischen Leistungen der Kinder mit unterschiedlichem sozialem Status feststellbar, würden Boudon zufolge die primären Herkunftseffekte die Bildungswahl nicht beeinflussen. Die in diesem Fall sich ergebenden sozialen Disparitäten schreibt er vor allem den sekundären Effekten der sozialen Herkunft zu (Boudon 1974:29f.).

Abbildung 2: Boudons Modell zur Genese ungleicher Bildungschancen aufgrund individueller Bildungsentscheidungen



Quelle: Nach Becker 2008, S.168.



Diesbezüglich nimmt er an, dass herkunftsspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen der Bildungsentscheidung vorgenommen werden, die die Bildungskosten, den Bildungsnutzen und den angestrebten Stuserhalt miteinbeziehen. Im Anschluss an Keller und Zavalloni (1964) führen diese Faktoren je nach sozialer Positionierung zu den entsprechenden Bildungsentscheidungen. Beispielsweise müssen sich Kinder an einem Bildungsübergang für weiterführende Bildung oder für das Verlassen des Bildungssystems entscheiden. Für ein Kind aus der oberen sozialen Schicht würde das Verlassen die Wahrscheinlichkeit eines sozialen Abstiegs erhöhen. Dagegen muss ein Kind aus der unteren sozialen Schicht einen guten Grund haben, um Nutzen zu erwarten, auch wenn es sich für weiterführende Bildung entscheidet. Dieser Effekt wird vermutlich verstärkt auftreten, wenn sich die Eltern an der Entscheidung beteiligen. Der erwartete Nutzen einer Bildungsalternative wird von den Familien, wie auch von den Kindern selbst, unterschiedlich geschätzt. Je höher der soziale Status der Familie ist, umso größer sollte der erwartete Nutzen der höheren Bildungsalternative sein. Diese Bildungsalternative ist auch mit Kosten verbunden, die nicht unbedingt nur monetär, aber auch sozial sein können. So kann für ein Kind aus der Mittelschicht die Nicht-Auswahl einer höheren Bildungsalternative zu höheren sozialen Kosten führen, sollten die meisten seiner Freunde diese Alternative bereits ausgewählt haben. Im Gegensatz dazu können für ein Kind aus der Unterschicht durch die Auswahl einer besseren Bildungsalternative höhere soziale Kosten entstehen, wenn alle seine Freunde diese Alternative nicht ausgewählt haben. Je nach sozialer Herkunft können Kinder unterschiedliche familiäre Unterstützung oder Solidarität erfahren. Im Allgemeinen gilt: Wenn es zwei mögliche Bildungsalternativen  $a$  und  $b$  gibt, wobei  $a$  mit höheren sozialen Erwartungen verbunden ist, werden die antizipierten Kosten von  $a$  größer sein, je niedriger der soziale Status der Familie ist. Hierzu nimmt Boudon an, dass der Nutzen der Auswahl von  $a$  größer sein wird, je kleiner die Kosten, je größer die Erträge und je höher der familiäre Status sind. Dementsprechend variieren auch die Chancen für die Auswahl von  $a$  statt  $b$  in Abhängigkeit vom sozialen Status der Familie, sodass ein höherer Status zu einer höheren Auswahlchance für  $a$  führen wird. Auch wenn zwei Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft die gleichen Schulleistungen haben, werden ihre Chancen für die Auswahl von  $a$  trotzdem unterschiedlich sein, obwohl die primären Herkunftseffekte hier nicht wirksam sind. In diesem Fall sollten die sekundären Herkunftseffekte bestimmend sein.

Die Bildungsentscheidung wird von Boudon als einen Zwei-Stufen-Prozess analysiert. Zuerst verschaffen die primären Herkunftseffekte auf die Schulleistung unterschiedliche Erfolgsaussichten und dadurch unterschiedliche Ausgangspositionen der Kinder. Dann führen die sekundären Herkunftseffekte zum Ergebnis, dass die Chancen für die Auswahl einer höheren

Bildungsalternative umso größer sind, je höher der soziale Status der Familie ist. Denn dieser Status setzt niedrigere Bildungskosten und größere Bildungserträge voraus. Die empirische Überprüfung dieser Annahmen zeigt den stärker ausgeprägten sekundären Herkunftseffekt auf die Bildungsbeteiligung (Boudon 1974:70ff.).

Boudon stellt ein einfaches, aber für die weitere Theoriebildung folgenreiches Grundmodell der Bildungsentscheidung vor. Trotz mancher kritischen Bemerkungen (vgl. Schneider 2005:43) sind die im Modell vorgestellten primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft in ihrem Zusammenwirken auf die ungleiche Verteilung von Bildungschancen als wichtige Mechanismen für die Erklärung von Bildungsungleichheiten anzusehen.

In die unten beschriebenen Ansätze von Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) und Esser werden beide Herkunftseffekte mit unterschiedlicher Betonung ihrer Wirkung aufgenommen, modifiziert und erweitert.

### **3.2 Das Modell der Bildungsentscheidung von Erikson und Jonsson**

In Anlehnung an Boudon (1974) entwickeln Erikson und Jonsson (1996) in den 1990er Jahren einen werterwartungstheoretischen Ansatz der Bildungsentscheidung, der klassenspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung erklären soll. Entstanden ist der Ansatz beim Versuch der Autoren, ein allgemeines Modell zu entwerfen, das für die verschiedenen Länder und ihre Bildungssysteme gültig ist. In ihrem Beitrag analysieren sie vorhandene Bildungsungleichheiten, die für Schweden in einem Ländervergleich sehr gering ausfallen. Es sollte herausgefunden werden, ob die Abweichung am Beispiel Schwedens aus spezifischen historischen Charakteristiken der schwedischen Gesellschaft und ihres Schulsystems herzuleiten ist oder in allgemeinen Faktoren gesucht werden sollte, die ähnliche Effekte für andere Länder ergeben. Es wird eine allgemeine Diskussion darüber angeregt, welche Mechanismen die Differenzen in der Bildungsbeteiligung zwischen den Sozialklassen erzeugen. Außerdem wird diskutiert, welcher dieser Mechanismen die plausibelste Erklärung über Unterschiede zwischen den Ländern und Unterschiede im Zeitverlauf liefert.

Ausgangspunkt der Darstellungen sind zwei Gruppen von Unterschieden, die die Ungleichheit der Bildungschancen bestimmen sollen – klassenspezifische Unterschiede in den akademischen Fähigkeiten und im Bildungserfolg sowie klassenspezifische Unterschiede zwischen den Kindern in ihrer Neigung zum Fortsetzen der Bildung, beispielsweise durch die Teilnahme an weiterführenden schulischen Bildungsgängen oder an akademischen Bildungsgängen. Diese Klassen-

unterschiede sind ähnlich der von Boudon skizzierten Ausführungen. Je ausgeprägter die Unterschiede in den Fähigkeiten und in der Bildungsneigung zwischen Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft sind, umso größer wird die erwartete Bildungsungleichheit (Erikson/Jonsson 1996:9). Allerdings wird Boudons Definition der primären und sekundären Herkunftseffekte hier nicht verwendet. Für Erikson und Jonsson sind diese Unterschiede vielmehr eine Strategie für die Analyse von Klassenungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und nicht für die Erklärung dieser Ungleichheiten, wie Boudon angenommen hat.

Um die klassenspezifischen Differenzen in den akademischen Fähigkeiten und im Bildungserfolg zu erläutern, wird auf eine Reihe von Einflussgrößen verwiesen (Erikson/Jonsson 1996:10ff.). So können die Differenzen von genetischen Faktoren aber auch vom Gesundheitszustand und von Ernährungsgewohnheiten abhängen. Auch das familiäre Umfeld der Kinder aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen kann dafür verantwortlich gemacht werden. Dieses Umfeld betrifft weitgehend die Formen und Muster der Interaktion zwischen Eltern und Kindern sowie andere Bedingungen der Kindheit. Es werden einige überzeugende Mechanismen hierfür vorgestellt. Besser gebildete Eltern fördern die akademischen Fähigkeiten ihrer Kinder durch verbales Training während der Kindheit und durch praktische Hilfe bei den Hausaufgaben während der Schulzeit. Zudem können diese Eltern in gute Schulen oder in zusätzliche Gebühren für die Ausbildung ihrer Kinder investieren. Die Autoren betonen den kaum veränderlichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Dieser Zusammenhang ist nicht von Natur aus gegeben, aber die ihn produzierenden, überwiegend mit der früheren Sozialisation und anderen Bedingungen der Kindheit verbundenen Mechanismen sind in allen westlichen Gesellschaften etabliert.

Beachtet werden müssen auch die Klassenunterschiede in den Übergangsraten im Bildungssystem. Während der Bildungserfolg weitgehend eine Folge andauernder Sozialisation und kultureller Praxis ist, ist die Bildungswahl eine zukunftsorientierte Entscheidung, die sich oft an zentralen Schnittstellen in der Bildungskarriere herauskristallisiert. Dazu heben Erikson und Jonsson die Bedeutung der Schulleistung hervor. Sie behaupten, dass die Tendenz zum Übergang in weiterführende Bildungsgänge in allen sozialen Klassen zunimmt, wenn sich die Leistungen der Kinder verbessern. Die etwa an der Durchschnittsnote gemessene Leistung soll ein viel wichtigerer Prädiktor der Übergangsnegung sein als Herkunftsfaktoren wie elterliche Klassenzugehörigkeit und elterliche Bildung. Um die Entscheidungen von Kindern mit dem gleichen Bildungserfolg und unterschiedlicher sozialer Herkunft zu erklären, arbeiten Erikson und Jonsson ein formalisiertes Modell aus (Erikson/Jonsson 1996:13ff.). Im Anschluss an

Boudon (1974) wird hier auch davon ausgegangen, dass Individuen eine rationale Bewertung ihrer Erfolgsaussichten vornehmen, indem sie die Kosten und die Erträge abschätzen, die mit einem bestimmten Übergang im Bildungssystem verbunden sind. Individuen wählen zwischen verschiedenen Alternativen, die im Rahmen gegebener Restriktionen als verfügbar beurteilt werden. Erikson und Jonsson zweifeln an den Annahmen der Humankapitaltheorie (vgl. Becker 1993), dass Bildungsentscheidungen auf einem angestrebten lebenslangen Gewinn basieren. Sie behaupten, dass solche Kalkulationen zu kompliziert für die Schüler wären, auch wenn das Entgelt in diversen Berufen bekannt wäre. Stattdessen glauben sie, dass die Abwägung nur grobe Einschätzungen zukünftiger Erträge in Form von Einkommen oder Arbeitsbedingungen als Folge verschiedener Bildungsgänge einschließt.

Sie nehmen an, dass ein Schüler eine ungefähre Vorstellung davon hat, welche Erträge ihm der erfolgreiche Abschluss einer bestimmten Bildungsstufe bringt, einschließlich der Erträge während der Teilnahme an dieser Bildung. Der Wert dieser Bildungserträge wird mit B (benefits) benannt. Der Schüler wird auch eine Vorstellung über die Erträge im Falle eines Misserfolgs haben. Die totalen Kosten einer Bildungsalternative werden mit C (costs) und die tatsächliche sowie die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit ihres erfolgreichen Abschlusses mit P (probability) bezeichnet. Im Falle eines Misserfolgs werden die möglichen Bildungserträge auf null gesetzt, trotzdem bleiben die Kosten C in diesem Fall bestehen. Dementsprechend wird der Nutzen einer Bildungsalternative wie folgt geschätzt:

$$U = (B - C)P - C(1 - P)$$

und wenn man dies berechnet, dann ergibt sich

$$U = PB - C .$$

Nach diesem Prinzip werden Abwägungen aller verfügbaren Alternativen vorgenommen. Dann entscheidet man sich für die Alternative mit dem größten Wert des Nutzens U. Wie bereits erwähnt, verlangt diese Annahme keine genauen Nutzeneinschätzungen der verschiedenen Alternativen. Sie bietet einem Individuum vielmehr die Möglichkeit, die einzelnen Nutzeneinschätzungen in einen Rang zu ordnen.

Alle Modellparameter – Kosten C, Erträge B, tatsächliche und wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit P und folglich der Nutzen U – interagieren mit der sozialen Herkunft (Erikson/Jonsson 1996:16.). Denn die herkunftsspezifische Ausstattung mit ökonomischen,

kulturellen und sozialen Ressourcen wirkt sich auf diese Modellparameter aus. Dadurch werden zwischen den Klassen variierende Entscheidungen für eine bestimmte Bildungsalternative getroffen, die die Bildungs- und Lebenschancen der nächsten Generation bestimmen.

Die Übergangswahrscheinlichkeiten werden von den Bildungskosten beeinflusst, die wiederum von den ökonomischen Verhältnissen der Herkunftsfamilie abhängen (Erikson/Jonsson 1996: 17ff.). Für Eltern in besseren ökonomischen Situationen ist die Last durch eine finanzielle Unterstützung der Bildungswege ihrer Kinder geringer, da für sie die realen sowie wahrgenommenen Kosten kleiner sind. Zum Beispiel bekommen Studenten aus wohlhabenderen Haushalten durchschnittlich mehr finanzielle Hilfe für ihr Studium, das gleichzeitig mit geringeren Opportunitätskosten verbunden ist. Der Lebensstandard dieser Studenten könnte nicht schlechter sein als im Falle des Verlassens des Bildungssystems nach der Sekundarstufe. Würden sie sich für das Verlassen entscheiden, würden sie vermutlich keine finanzielle Unterstützung erfahren. Hingegen könnten die mit einem länger andauernden Universitätsstudium verbundenen, geschätzten Kosten größer sein, je bescheidener die ökonomischen Verhältnisse der Familie sind. Denn es ist weniger wahrscheinlich, dass Eltern eingreifen werden, um die Kosten für Kredite oder für ein zusätzliches Ausbildungsjahr im Fall eines Misserfolgs abzudecken.

Nach Erikson und Jonsson sind kulturelle Abgrenzungen ebenso wichtig für den Bildungsverlauf. In Anknüpfung an Bourdieu (1983) unterstreichen sie die Bedeutung des kulturellen Kapitals und der elterlichen Bildung für bestehende Klassenunterschiede in der Bildungswahl (Erikson/Jonsson 1996:22f.). Denn der Besitz von kulturellen Ressourcen, insbesondere von den im Rahmen der Sozialisation übermittelten sprachlichen und kulturellen Kompetenzen, ermöglicht eine bessere Vorbereitung auf die Erfordernisse in der Schule. Solche Kinder haben einen größeren Schulerfolg sowie höhere Erfolgswahrscheinlichkeiten. Eine spezielle Form der für die Bildungsentscheidung erforderlichen kulturellen Kompetenz, sind implizite Kenntnisse des Schulsystems, die ein strategisches Verhalten fördern. Über solche Kenntnisse verfügen allerdings eher die privilegierten Klassen. Entsprechend beherrschen Kinder aus den oberen Klassen den in der Schule gebräuchlichen kulturellen Kodex und können besser mit Werten, Manieren und Erwartungen umgehen, die im Bildungssystem dominieren. Diese Kinder haben sogar einen größeren akademischen Erfolg. Dem Modell der Bildungsentscheidung zufolge erlangen die oberen Klassen dann mehr Gewinn von höheren Bildungsalternativen, da Bildung für sie einen hohen Wert hat.

Angesichts der Tatsache, dass viele Lernprozesse außerhalb der Schule stattfinden, sind die durch die Eltern vermittelten akademischen und beruflichen Kompetenzen möglicherweise

wichtiger als die elterlichen kulturellen Gewohnheiten. Solche Bildungsressourcen bieten gut gebildete Eltern an, die sich im Erfolg ihrer Kinder sicher sind. Besonders groß ist ihre Wirkung vor allem an Übergängen in frühere Bildungsphasen. Um die Differenzen in der Ausstattung mit kulturellem Kapital und elterlicher Bildung zu erfassen, schlagen Erikson und Jonsson vor, die elterlichen Bildungsqualifikationen als Indikator der kulturellen und der Bildungsressourcen der Herkunftsfamilie zu berücksichtigen, indem die soziale Herkunft kontrolliert wird (Erikson/Jonsson 1996:25).

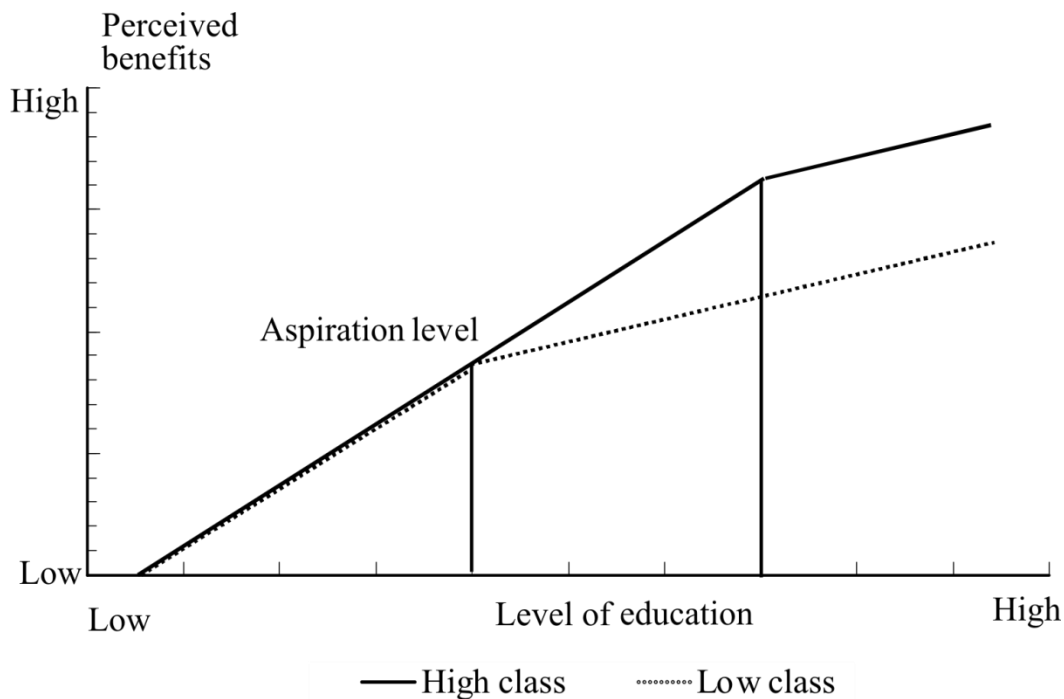
In Anlehnung an Coleman (1988) wird auch die Rolle des sozialen Kapitals bzw. der sozialen Beziehungen betont. Vorhandene soziale Netzwerke werden als einflussreich für die soziale Reproduktion betrachtet. In diesen Netzwerken werden soziale Beziehungen gepflegt, die etwa die Wahrscheinlichkeit für einen guten Arbeitsplatz sowohl beim Einstieg in den Arbeitsmarkt als auch in der späteren Berufskarriere erhöhen können. Soziale Ressourcen sind bedeutungsvoll ebenso für die Bildungskarriere und vor allem für den Schulerfolg. Kinder, die über mehr sozialen Ressourcen verfügen, haben einen Zugang zu angemessenen und billigeren Informationen. Dieser Einfluss wird durch die verfügbaren Bildungsressourcen der Herkunftsfamilien verstärkt. Gut gebildete Eltern können ihren Kindern eine qualifiziertere Hilfe bei den praktischen Hausaufgaben anbieten. Kinder können sich gegenseitig helfen, indem sie im Freundeskreis ihre Hausaufgaben gemeinsam machen. Solche Interaktionsprozesse unterscheiden sich je nach sozialen Kreisen, denen die Kinder angehören. Soziale Beziehungen können auf unterschiedlicher Weise sogar die Erträge einer bestimmten Bildungsalternative erhöhen (Erikson/Jonsson 1996:30).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ökonomische Ressourcen maßgeblich sind für die tatsächlichen und vielleicht für die wahrgenommenen Kosten, die mit den Entscheidungen für weiterbildende Bildungsgänge in der Schule verbunden sind. Soziale, kulturelle und Bildungsressourcen beeinflussen die schulischen Leistungen, die sich ihrerseits auf die Erfolgswahrscheinlichkeit an den einzelnen Bildungsübergängen und womöglich auf die erwarteten Erträge einer Ausbildung bei der Bewertung von Alternativen auswirken.

In ihren Überlegungen vermuten die Autoren noch einen Effekt der sozialen Herkunft auf die wahrgenommenen Erträge. Sie behaupten, dass die soziale Herkunft die Bildungs- und Berufsaspirationen der Kinder direkt beeinflusst (ebd.:27ff.). Hierzu greifen sie auf die Annahmen der Theorie der Sozialen Position von Keller und Zavalloni (1964) zurück, denen sich auch Boudon (1974) bei seiner Erklärung der Bildungswahl bedient. So sollte die soziale Position der Eltern an sich einen starken Einfluss auf die Bildungsentscheidung ihrer Kinder

haben. Gemessen an ihrer elterlichen sozio-ökonomischen Position haben Kinder aus den oberen Klassen bei der Abschätzung von Bildungsalternativen mehr zu verlieren, falls sie ihre Bildung nicht fortführen. Mit einer Nicht-Fortführung der Bildung riskieren sie einen sozialen Abstieg. Hingegen können Kinder aus den unteren Klassen nur durch die Teilnahme an weiterführender Bildung sozial aufsteigen. Dadurch entstehen unterschiedliche wahrgenommene soziale Erträge von den Folgen weiterführender Bildung. Diese Erträge erzeugen ihrerseits klassenspezifische Bewertungen der unterschiedlichen Bildungsentscheidungen, sogar wenn das Aspirationsniveau im Durchschnitt in allen sozialen Klassen gleich groß ist. Etwa in Bezug auf Einkommen können die Folgen höherer Bildung für Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft gleich sein, aber die subjektive Abschätzung dieser Folgen wird unterschiedlich ausfallen. Dieser Effekt der sozialen Position auf die Bildungsaspiration ist am Beispiel der wahrgenommenen Erträge an den einzelnen Bildungsstufen für Kinder aus der Arbeiterklasse und aus der oberen Klasse in Abbildung 3 unten veranschaulicht. Die wahrgenommenen Erträge zusätzlicher Bildung steigen stark bis zu einem neutralen Punkt an, der durch das Aspirationsniveau der Schüler bestimmt ist. Dieser Punkt ist abhängig von der Bildung und der Klassenzugehörigkeit der Eltern sowie von den Fähigkeiten und den früheren Leistungen der Schüler.

Abbildung 3: Der Zusammenhang zwischen Bildungsstufen und wahrgenommenen Erträgen am Beispiel zweier sozialen Klassen



Quelle: Erikson/Jonsson 1996, S.29.

Die wahrgenommenen Erträge von Bildung wachsen an Stufen oberhalb des neutralen Punktes langsamer an als bisher. Der neutrale Punkt liegt normalerweise höher für Schüler aus den oberen Klassen. Deshalb werden die Erträge und sogar der Nutzen höherer Bildung für sie größer sein als für Schüler aus den Arbeiterklassen.

Obwohl das Modell von Erikson und Jonsson scheinbar auf rationalen Kalkulationen basiert, beinhaltet es eine begründete Wertannahme: Wenn sich die soziale Distanz zwischen beiden Klassen vergrößert, wird die negative Wirkung des sozialen Abstiegs auf die wahrgenommenen Erträge für die obere Klasse größer sein als der entsprechende positive Effekt des sozialen Aufstiegs für die untere Klasse.

Als direkter Effekt der sozialen Herkunft auf das Aspirationsniveau kann der elterliche Einfluss auf Bildungsentscheidungen insbesondere an Übergängen in den früheren Bildungsphasen verstanden werden. Um einen sozialen Abstieg für ihre Kinder zu vermeiden, würden Eltern aus den oberen Klassen alles tun, um die Tür zu höherer Bildung so lange wie möglich offen zu halten. Sie würden aufgeben, erst wenn sie überzeugt sind, dass ihren Kindern die erforderlichen Fähigkeiten oder das Interesse an den entsprechenden Bildungsalternativen fehlen.

Die von Boudon eingeführte Determinante der Bildungswahl (1974) – das Motiv des Statuserhalts – ist im hier dargestellten Modell nicht berücksichtigt. Für Erikson und Jonsson hat das Motiv des Statuserhalts grundsätzlich einen heuristischen Wert für die Erklärung von Bildungsungleichheiten. Deshalb bevorzugen die Autoren, ihr Modell in dieser einfachen Form zu halten. Dennoch erinnern sie daran, dass die Effekte möglicher Klassenunterschiede nach Motiv des Statuserhalts dadurch nicht abgedeckt sein können. Stattdessen wird der drohende Statusverlust, der im Falle einer Nicht-Fortführung der Bildung je nach sozialer Positionierung unterschiedlich groß ist, in Form von wahrgenommenen Erträgen in ihren Ansatz miteinbezogen (Erikson/Jonsson 1996:15).

Ein anderer wichtiger Aspekt wird noch angesprochen. Die Autoren vermuten, dass die Klassenunterschiede in der wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit und folglich in der Bildungswahl vom Alter abhängig sind. Dabei sind die Differenzen umso stärker ausgeprägt, je jünger die Schüler zum Zeitpunkt der Entscheidung sind. Hier wird die Bildungsentscheidung meistens von den Eltern getroffen. Mit steigendem Alter kann das Kind zunehmend selbst Entscheidungen treffen. Als Folge können die Nutzenabschätzungen von Kindern mit gleichen Fähigkeiten und Schulleistungen aber aus unterschiedlichen sozialen Klassen ähnlicher sein als die Schätzungen ihrer Eltern (ebd.:54).



Die Autoren stellen insgesamt fünf Mechanismen vor, die in ihrem Zusammenwirken zur Reproduktion herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten beitragen:

- Kinder aus den oberen Klassen verfügen über bessere akademische Leistungen.
- Reale Bildungskosten sind höher für die unteren Klassen und beeinflussen hauptsächlich Übergänge in tertiäre Bildung.
- Auf der Schulleistung basierende, tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeiten sind zumindest in der Primar- und Sekundarstufe umso höher, je höher die elterliche Bildung ist. Denn höher gebildete Eltern vermitteln ihren Kindern schulbezogene Fähigkeiten und kennen das Bildungssystem besser.
- Wahrgenommene Bildungserträge sind größer für Kinder aus den oberen Klassen, weil der negative Wert eines möglichen sozialen Abstiegs höher ist als der positive Wert eines sozialen Aufstiegs für Kinder aus den unteren Klassen.
- Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeiten sind kleiner für Kinder aus den unteren Klassen bei Bildungsentscheidungen an den ersten Übergängen im Bildungssystem.

Wird das Alter noch berücksichtigt, sollte sich die Wirkungskraft der einzelnen Mechanismen folgendermaßen verändern:

- Bei den frühesten Bildungsentscheidungen sind tatsächliche sowie wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeiten und wahrgenommene Bildungserträge die wichtigsten Faktoren für die Erklärung klassenspezifischer ungleicher Bildungsbeteiligung.
- An Übergängen in höheren Bildungsstufen, beispielsweise in die Sekundarstufe II, sind die wahrgenommenen Erträge die bedeutsamsten, aber auch Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten bewirken die Übergangsbewertung.
- Den Übergang in Tertiärbildung bestimmen hauptsächlich die Kosten – tatsächliche und Opportunitätskosten, aber auch die wahrgenommenen Erträge und die Wahrscheinlichkeiten.

Dennoch verweisen die Autoren darauf, dass sie ihr Modell auf der Basis empirischer Belege für Schweden aus den frühen 1990er Jahren geschildert haben. Deshalb seien unterschiedliche Interpretationen je nach Land und Bildungssystem durchaus möglich (Erikson/Jonsson 1996:55). Beachtet man etwa die Bildungskosten, so stellt man fest, dass diese je nach Klassenunterschieden in Einkommen, Wohlstand und ökonomischer Sicherheit eines Landes variieren. Unterschiede können sich aus der Dauer der verschiedenen Bildungsalternativen in den

einzelnen Ländern ergeben. Klassendifferenzen sind ebenfalls von den direkten und indirekten Kosten der Ausbildung abhängig, die länderspezifisch verschieden sein können. Beispielsweise existieren unterschiedliche Konditionen für studentische Krediten und für die Gewährung von Stipendien zur Abdeckung der Studienkosten. Die institutionelle Organisation des Bildungssystems spielt auch eine große Rolle und beeinflusst die Erfolgswahrscheinlichkeit der Kinder. Die Bildungsungleichheit wird in Bildungssystemen schließlich größer sein, die Bildungsentscheidungen in einem sehr frühen Alter anfordern (Erikson/Jonsson 1996:56).

In diesem werterwartungstheoretischen Modell wird nicht direkt zwischen den von Boudon eingeführten primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft unterschieden (Kristen 1999:31). Durch die Hervorhebung der Bedeutung der Erfolgswahrscheinlichkeiten fällt der Akzent jedoch mehr auf die primären Herkunftseffekte (Maaz et al. 2006:307). Trotzdem bietet der Ansatz eine aufschlussreiche Skizze der Wirkung herkunftsbedingter Ressourcenausstattung auf die herkunftsspezifischen Bewertungen von Bildungsalternativen und somit auf die Bildungsentscheidungen. Wichtige Erweiterungen von Boudons Modell sind die berücksichtigten institutionellen Voraussetzungen und die alterstypische Gewichtung der einzelnen Modellparameter. Beide Erweiterungen sind relevant für die abzuleitenden Hypothesen der vorliegenden Untersuchung.

### **3.3 Das Modell der Bildungswahl von Breen und Goldthorpe**

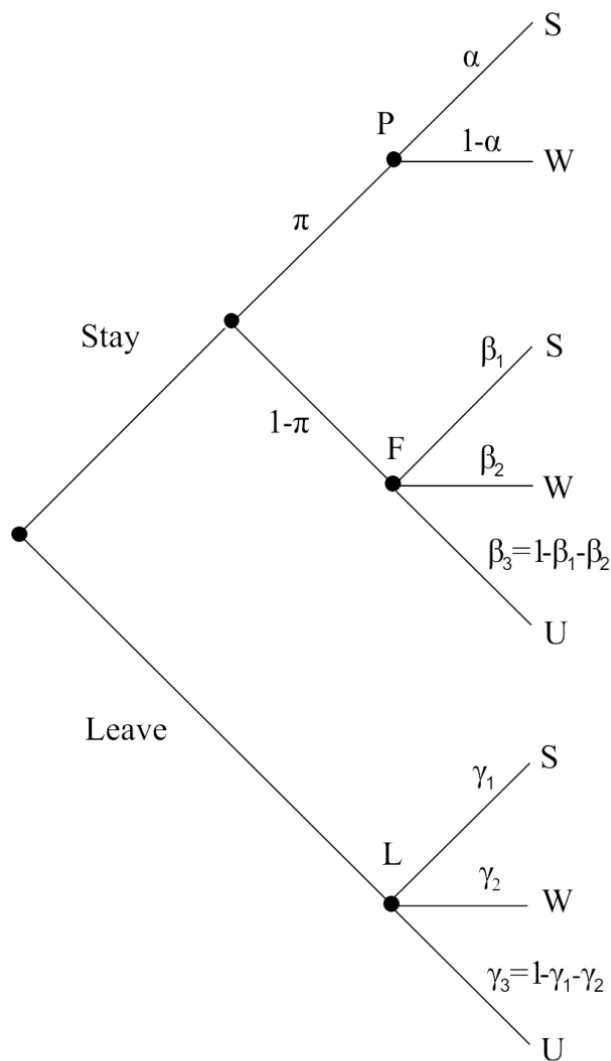
Einen weiteren Ansatz der Bildungswahl bieten Breen und Goldthorpe (1997). Es handelt sich um ein formales mathematisches Modell, das auf der „Rational Action Theory“ basiert. Kinder und ihre Eltern werden als rational handelnde, zwischen verschiedenen Bildungsoptionen wählende Akteure dargestellt (Breen/Goldthorpe 1997:277). Die getroffenen Bildungsentscheidungen widerspiegeln also das rationale Handeln der Kinder und ihrer Eltern, das auf Kalkulationen der Kosten, Erträge und der Wahrscheinlichkeiten eines Bildungserfolgs bzw. -misserfolgs möglicher Alternativen beruht. Diese Kalkulationen werden den Autoren zufolge durch die Unterschiede in den klassenspezifischen Einschränkungen und in den je nach sozialer Klassenposition verfügbaren Ressourcen bestimmt. Hierzu knüpfen sie an Boudons Behauptungen (1974) an, dass Klassenunterschiede in der Bildungsbeteiligung das Ergebnis primärer und sekundärer Herkunftseffekte sind. Nach Breen und Goldthorpe spielen sekundäre Effekte die entscheidende Rolle, da diese Effekte ein Ausdruck der tatsächlichen Entscheidungen sind, die von Kindern und ihren Familien im Bildungsverlauf getroffen werden.

Bezüglich des strukturellen Kontexts des Handelns betrachten die Autoren die Klassenstruktur als eine Struktur der Positionen, die durch die Situation am Arbeitsmarkt und die Produktionseinheiten definiert ist. Außerdem sind die einzelnen Klassen je nach Ressourcenausstattung in hohem Maße hierarchisch geordnet. Das Bildungssystem hat auch eine breit gefächerte Struktur, die nicht nur Optionen für mehr oder weniger Bildung (Verbleib an der Schule oder Verlassen der Schule), sondern auch für Bildung unterschiedlichster Art anbietet (Studium oder Berufsausbildung). Dementsprechend werden Individuen aufgefordert, Entscheidungen an bestimmten Bildungsübergängen zu treffen, die danach nicht mehr, zumindest nicht ohne weitere Kosten, korrigiert werden können (Breen/Goldthorpe 1997:278). Deshalb stellen Breen und Goldthorpe ein allgemeines Modell dar, das angewendet werden kann, um die Entscheidungen junger Leute für verschiedene Bildungsoptionen zu erklären. Der Einfachheit wegen präsentieren sie ihr Modell nur für die Alternativen Verbleib an der Schule oder Verlassen des Bildungssystems. Die wesentlichen Elemente des Modells sind in Form eines Entscheidungsbaums (siehe Abb.4, S.39) abgebildet. Demzufolge müssen sich vor einem Bildungsübergang stehende Schüler entscheiden, ob sie ihre Ausbildung fortsetzen – folgend der Verzweigung Verbleib (stay), oder die Schule verlassen und in den Arbeitsmarkt eintreten – folgend der Verzweigung Verlassen (leave). Im Falle eines Verbleibs gibt es zwei mögliche Folgen – Erfolg oder Misserfolg. Da der Verbleib an der Schule oft Prüfungen als Ergebnis hat, vergleichen die Autoren den Erfolg mit dem Bestehen von Prüfungen und notieren ihn als P (passed). Ein Misserfolg bzw. das Durchfallen bei Prüfungen wird mit F (failed) gekennzeichnet. Das Verlassen des Bildungssystems L (leave) ist die dritte mögliche Konsequenz.

Die Eltern und ihre Kinder beachten drei Faktoren bei der Entscheidung für den Verbleib oder das Verlassen (ebd: 279ff.). Der erste Faktor sind die Kosten für den Verbleib an der Schule. Die Kosten schließen direkte Kosten für die Bildungsbeteiligung sowie entgangenes Einkommen im Falle eines direkten Eintritts in den Arbeitsmarkt ein und können als  $c > 0$  dargestellt werden. Stattdessen sind die Kosten für das Verlassen gleich auf null gesetzt. Wenn für die Familien durch die weitere Bildungsbeteiligung der Kinder Kosten entstehen, die sie nicht abdecken können, würden die Kinder eher die Schule verlassen. Der zweite Faktor ist die Erfolgswahrscheinlichkeit bei einer Fortsetzung der Bildung. Diese Erfolgswahrscheinlichkeit drückt sich in den subjektiven Einstellungen zu den Erfolgchancen für die nächste Bildungsstufe aus und wird mit dem Parameter  $\pi$  bezeichnet. Er misst die subjektive bedingte Wahrscheinlichkeit für das Bestehen wichtiger Prüfungen bei gegebener Bildungsbeteiligung. Der dritte Faktor ist der Nutzen, den Kinder und ihre Familien jeder der drei möglichen Folgen Erfolg (P), Misserfolg (F) und Verlassen (L) zuschreiben. Im diesem Modell wird der Nutzen durch Einstellungen zu

den Zugangschancen zu jeder der drei Folgen dargestellt, die entsprechend zu drei möglichen Klassenpositionen führen und mit  $\alpha$ ,  $\beta$  oder  $\gamma$  bezeichnet werden. Hier handelt es sich auch um subjektive Wahrscheinlichkeiten. Also widerspiegeln die Werte für  $\alpha$ ,  $\beta$  und  $\gamma$  die individuellen Einstellungen zum Nutzen aus verschiedenen Bildungsfolgen, der durch den Zugang zu mehr oder weniger gewünschten Positionen in der Klassenstruktur konzeptualisiert ist. Die Parameter  $\alpha$ ,  $\beta$  und  $\gamma$  können zwischen Individuen und Familien variieren.

Abbildung 4: Der einfache Entscheidungsbaum von Breen und Goldthorpe.



Quelle: Breen/Goldthorpe 1997, S.280.

In Bezug auf die Klassenstruktur nehmen die Autoren an, dass es drei hierarchisch geordnete Klassen gibt – die Dienstklasse (S – service class), die Arbeiterklasse (W – working class) und die Unterklasse (U – underclass).

Das Grundmodell sieht folgendermaßen aus: Schüler, die in der Schule bleiben und diese erfolgreich abschließen (Folge P), haben eine Zugangswahrscheinlichkeit zur Dienstklasse und somit einen Nutzen in Höhe von  $\alpha$ . Laut Breen und Goldthorpe gibt es keine Möglichkeit, dass diese Folge zur Unterklasse führt. Jeder, der die Folge P erreicht, kann nicht mehr in die Unterklasse absteigen. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit für den Zugang zur Arbeiterklasse  $1 - \alpha$ . Falls der Schüler sich für einen Verbleib entscheidet und die Schule nicht erfolgreich beendet (Folge F), ist die Wahrscheinlichkeit für den Zugang zur Dienstklasse  $\beta_1$ , für den Zugang zur Arbeiterklasse  $\beta_2$  und für den Zugang zur Unterklasse  $1 - \beta_1 - \beta_2$ . Beim Verlassen des Bildungssystems (Folge L) werden die Wahrscheinlichkeiten genauso mit den  $\gamma$ -Parametern bestimmt.

Damit das Modell einfach und übersichtlich bleibt, werden von den Autoren noch folgende vier Annahmen gemacht:

1.  $\alpha > \beta_1$  und  $\alpha > \gamma_1$ . Ein Verbleib an der Schule und ein erfolgreicher Abschluss bringen einen größeren Nutzen, denn die Chancen für den Zugang zur Dienstklasse sind höher als im Falle des Verbleibs und Misserfolgs oder im Falle des direkten Verlassens des Bildungssystems.
2.  $\gamma_1 + \gamma_2 > \beta_1 + \beta_2$ . Wenn Schüler in der Schule bleiben und diese nicht erfolgreich abschließen, erhöhen sich ihre Chancen für den Eintritt in die Unterklasse. Dies deutet auf ein gewisses Risiko hin, das die Auswahl weiterführender Bildungsgänge begleitet.
3.  $\gamma_2 / \gamma_1 > 1$ ;  $(\gamma_2/\gamma_1) \geq (\beta_2/\beta_1)$ . Falls Jugendliche die Schule verlassen, werden sie mit größerer Wahrscheinlichkeit der Arbeiterklasse als der Dienstklasse zugehören. Das gilt, auch dann, wenn Jugendliche in der Schule bleiben und einen Misserfolg haben. Ihre Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse wird nicht größer sein als die Wahrscheinlichkeit beim Verlassen der Schule.
4.  $\alpha > 0.5$ . Für Schüler, die sich für die Fortsetzung der Bildung entscheiden und dabei erfolgreich sind, ist der Eintritt in die Dienstklasse wahrscheinlicher als der Eintritt in die Arbeiterklasse.

In Bezug auf die Annahmen 3.) und 4.) wird darauf hingewiesen, dass ein Verlassen des Bildungssystems und der Eintritt in den Arbeitsmarkt in der Realität nicht unbedingt das Ende der Bildungskarriere verkünden. Es ist möglich, frühere Entscheidungen etwa durch die Teilnahme an Ausbildungs- und Weiterbildungskursen im Rahmen des ausgeübten Berufs zu korrigieren (Breen/Goldthorpe 1997:282).

Anhand dieses Grundmodells beantworten die Autoren die Frage nach existierenden Klassenunterschieden in den Bildungsentscheidungen junger Leute. Dabei werden ihre Behauptungen am Beispiel zweier Klassen erläutert – der Dienstklasse S und der Arbeiterklasse W. Es wird angenommen, dass sich diese Klassen nur in zwei Punkten unterscheiden. Erstens unterscheiden sich Kinder aus beiden Klassen in ihren durchschnittlichen Fähigkeiten, welche die von Boudon (1974) definierten primären Herkunftseffekte wiedergeben. Zweitens verfügen diese Kinder über unterschiedliche Ressourcen, die die antizipierten Bildungskosten beeinflussen. Nach Breen und Goldthorpe wirken sich klassenspezifische kulturelle Werte oder soziale Normen nicht auf den Nutzen einer Bildungsentscheidung ( $\alpha$ ,  $\beta$  und  $\gamma$ ) aus. Vielmehr sind es die sekundären Herkunftseffekte, die für die Produktion klassenspezifischer Bildungsbeteiligung zuständig sind. Um diese zu erklären, schlagen die Autoren drei Wirkungsmechanismen vor, wobei die substantielle Rolle des ersten Mechanismus hervorgehoben wird (Breen/Goldthorpe 1997:283):

- Das Motiv des Stuserhalts (relative risk aversion)
- Klassenunterschiede in den Fähigkeiten und in den Erfolgserwartungen der Kinder
- Klassenunterschiede in der Ressourcenausstattung der Familien.

#### *Das Motiv des Stuserhalts*

Um das Motiv des Stuserhalts zu erläutern, werden die Bildungsaspirationen näher betrachtet. Es wird vermutet, dass Familien aus beiden Klassen für ihre Kinder eine Klassenposition zu sichern versuchen, die mindestens so vorteilhaft ist wie ihre eigene (ebd.:283f.). Anders ausgedrückt, versuchen die Eltern einen sozialen Abstieg ihrer Kinder zu vermeiden. Entsprechend werden Eltern aus der Dienstklasse durch ihre Bildungsstrategien das Ziel verfolgen, die Chancen ihrer Kinder für den Klassenerhalt zu maximieren. Und Eltern aus der Arbeiterklasse streben für ihre Kinder eine Position entweder in der Dienst- oder in der Arbeiterklasse an. Mit diesen Strategien bezwecken sie, die Wahrscheinlichkeit für den Zugang zur Dienstklasse S oder zur Arbeiterklasse W zu maximieren, was mit einem Minimieren der Zugangswahrscheinlichkeit für die Unterklasse U gleichzusetzen ist. Insofern haben Familien aus beiden Klassen identische Motive des Klassenerhalts, denn sie wollen vermeiden, dass ihre Kinder eine schlechtere Klassenposition haben als die Ausgangsposition.

Um die Konsequenzen dieser Bestrebungen aufzuzeigen, wollen die Autoren das Modell so einfach wie möglich halten und nehmen an, dass weiterführende Bildung kostenlos ist ( $c=0$ ).

Dann berechnen sie die Wahrscheinlichkeit für die Auswahl einer Bildungsalternative  $p$  bei Kindern mit verschiedener Klassenzugehörigkeit:

- Wahrscheinlichkeit für Schüler  $i$  aus der Dienstklasse ( $p_{iS}$ )

$$p_{iS} = \frac{\pi_i \alpha + (1 - \pi_i) \beta_1}{\pi_i \alpha + (1 - \pi_i) \beta_1 + \gamma_1}$$

- Wahrscheinlichkeit für Schüler  $i$  aus der Arbeiterklasse ( $p_{iW}$ )

$$p_{iW} = \frac{\pi_i + (1 - \pi_i)(\beta_1 + \beta_2)}{\pi_i + (1 - \pi_i)(\beta_1 + \beta_2) + (\gamma_1 + \gamma_2)}$$

Dabei wird angenommen, dass die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit  $\pi$  zwischen den Schülern variieren kann, während die Werte  $\alpha$ ,  $\beta$  und  $\gamma$  gleich bleiben. Wenn die Auswahlwahrscheinlichkeit  $p$  einen Wert annimmt, der größer als 0.5 ist, werden folglich die erwarteten Erträge beim Verbleib an der Schule größer sein als beim Verlassen der Schule. Schüler mit  $p > 0.5$  werden sich dann immer für den Verbleib entscheiden.

Durch weitere mathematische Berechnungen, auf deren Darstellung hier verzichtet wird, gelingt es den Autoren zu beweisen, dass die Auswahlwahrscheinlichkeit für Schüler aus der Dienstklasse unter den Annahmen 1.) bis 4.) (S.40) immer größer sein wird als für Schüler aus der Arbeiterklasse  $p_{iS} > p_{iW}$  für jeden Wert von  $\pi < 1$ , auch wenn keine Klassenunterschiede in den subjektiven Erwartungen vom zukünftigen Erfolg  $\pi$  existieren. Das durch weitere Berechnungen aufgedeckte Ergebnis für Kinder aus der Arbeiterklasse ist ebenso relevant. Wenn die Teilnahme an weiterführender Bildung kostenlos ist und keine Klassenunterschiede in den Parametern  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$  und  $\pi$  vorhanden sind, werden diese Kinder die Beteiligung an höheren Bildungstufen dem Verlassen der Schule vorziehen (Breen/Goldthorpe 1997:284f.).

Auf diese Weise werden mithilfe von der Wirkungskraft des Motivs des Stuserhalts zentrale Unterschiede in der Entstehung klassenspezifischer Bildungsentscheidungen erklärt. Wichtig ist die Annahme, dass dieses Motiv einen klassenspezifischen Einfluss hat. Die Eltern aus der Dienstklasse sind bemüht, die Zugangswahrscheinlichkeit ihrer Kinder zu dieser Klasse zu bewahren bzw. zu maximieren, während die Eltern aus der Arbeiterklasse bestrebt sind, die Zugangswahrscheinlichkeit zur Unterklasse zu vermeiden bzw. zu minimieren. Für erstere würde eine Abwärtsmobilität sowohl in die Arbeiterklasse als auch in die Unterklasse einen sozialen Abstieg bedeuten. Hingegen ist eine Aufwärtsmobilität für die Eltern aus der Arbeiterklasse

genauso wertvoll wie die Beibehaltung der bestehenden Klassenposition (Breen/Goldthorpe 1997:290f.). Demzufolge zeichnet sich die Erklärungskraft des Motivs des Statuserhalts dadurch aus, dass Kinder und ihre Familien einen sozialen Aufstieg als weniger wertvoll empfinden als einen drohenden sozialen Abstieg (ebd.:292).

#### *Klassenunterschiede in den Leistungen und in den Erfolgserwartungen der Kinder*

Einen weiteren Mechanismus zur Beschreibung der verschiedenen Bildungsentscheidungen sehen Breen und Goldthorpe in den schulischen Leistungen der Kinder und den daraus resultierenden Erfolgserwartungen (ebd.:285f.). Obwohl zuerst angenommen wurde, dass die Option für einen Verbleib im Bildungssystem allen Schülern offen steht, wird noch darauf hingewiesen, dass weiterführende Bildungswege nur dann eingeschlagen werden können, wenn bestimmte Kriterien erfüllt sind. Darunter fallen die Leistungen bzw. die Fähigkeiten aus bereits abgeschlossenen Bildungsstufen. Sinngemäß können Schüler nur dann an Weiterbildung teilnehmen, wenn ihre Fähigkeiten einen bestimmten Schwellenwert übersteigen. Ins Spiel kommen hier die primären Herkunftseffekte, die besagen, dass die Fähigkeiten von Kindern aus der Dienstklasse besser sind als die Fähigkeiten von Kindern aus der Arbeiterklasse. Deshalb gibt es verhältnismäßig mehr Dienstklassekinder als Kinder aus der Arbeiterklasse, die diese Konditionen erfüllen.

Hinzu kommt die Annahme, dass Schüler ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen kennen und ihre subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten  $\pi$  einschätzen können. Wenn die Erwartungen der Schüler von ihrem künftigen Erfolg auf den tatsächlichen bisherigen Schulleistungen beruhen, dann werden die bestehenden Klassendifferenzen komplett von den Differenzen im subjektiven Parameter  $\pi$  erfasst. In diesem Fall wäre der durchschnittliche Wert der Erfolgserwartungen  $\pi_w$  für Kinder aus der Arbeiterklasse aufgrund der Klassenunterschiede im durchschnittlichen Fähigkeitsgrad immer noch kleiner als der Wert  $\pi_s$  für Kinder aus der Dienstklasse.

#### *Klassenunterschiede in der Ressourcenausstattung der Familien*

Ähnlich ist die Wirkung des dritten Mechanismus, der klassenspezifische Bildungsentscheidungen produzieren kann. Wird die bisherige Annahme über kostenlose Bildung verworfen, so müssen laut Breen und Goldthorpe die Klassendifferenzen in der Ressourcenausstattung berücksichtigt werden, die die Familien in verschiedenen Positionen der Klassenstruktur für die Bildung ihrer Kinder zur Verfügung stellen können. Es wird angenommen, dass



Schüler ihre Bildung fortsetzen können, wenn die Menge der verfügbaren Ressourcen in der Familie größer ist als die anfallenden Bildungskosten. Familien aus der Dienstklasse sollten durchschnittlich mehr Ressourcen als Familien aus der Arbeiterklasse besitzen. Entsprechend werden auch ihre Bildungskosten geringer sein. Außerdem haben die Ressourcen die gleiche Streuung in jeder der beiden Klassen. Demnach wird der Anteil der Schüler, die über die für Weiterbildung erforderlichen Ressourcen verfügen, in der Dienstklasse größer sein als der Anteil dieser Schüler in der Arbeiterklasse (Breen/Goldthorpe 1997:286). Unter Berücksichtigung der Annahmen im Grundmodell kann das Zusammenspiel der drei Mechanismen die Klassenunterschiede in der Bildungsbeteiligung von Schülern ausreichend erklären, so die Autoren.

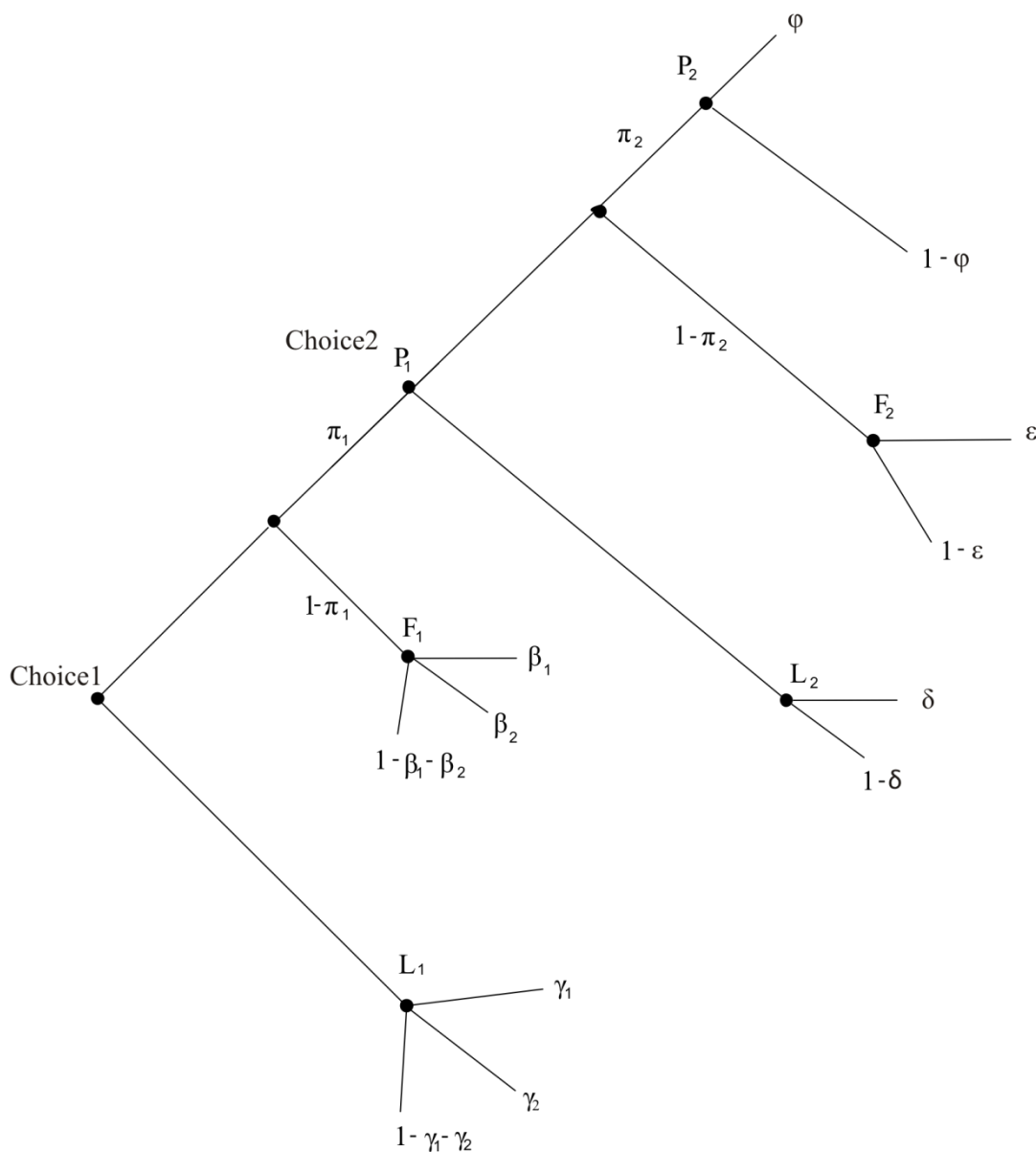
Bemerkenswert ist ein weiterer Aspekt der Entscheidungssituation, der für die vorliegende Untersuchung hilfreich sein kann. Er wird im Folgenden kurz beschrieben. Die Behauptung, dass eine Bildungsentscheidung drei mögliche Folgen hat, die mit dem direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt enden, trifft nicht immer zu, so Breen und Goldthorpe. Die Wahl einer Bildungsoption ( $n$ ) kann auch ein anderes Ziel haben, wie etwa die Gewährleistung des Zugangs zur nächsthöheren Bildungsstufe ( $n + 1$ ). So kann die Entscheidung für einen Verbleib an der Schule und den Erwerb eines bestimmten Schulabschlusses von der Absicht für ein darauffolgendes Studium beeinflusst werden (ebd.:287). Eine solche, aus sukzessiven Bildungsentscheidungen bestehende Situation kann ebenso anhand eines Entscheidungsbaums projiziert werden (siehe Abb.5, S.45). Hier werden zwei aufeinanderfolgende Bildungsentscheidungen veranschaulicht, die „Wahl 1“ (choice 1) und „Wahl 2“ (choice 2) genannt werden. In beiden Fällen muss entschieden werden, ob Bildung fortgesetzt wird oder nicht. Es ist anzumerken, dass Wahl 2 als verfügbare Option nur für die Personen wählbar ist, die erfolgreich die erste Bildungsstufe abgeschlossen und die Folge P1 erreicht haben. Das Modell hat noch fünf weitere mögliche Bildungsfolgen. Entscheidet man sich an der ersten Verzweigung (Wahl 1) für das Verlassen der Schule, dann folgt L1. Bleibt man dennoch in der Schule und schließt die erste Stufe nicht erfolgreich ab, führt dies zur Folge F1. Analog dazu werden die Konsequenzen der zweiten Bildungsstufe L2, F2 und P2 interpretiert. Jede dieser Folgen hat dazugehörige Wahrscheinlichkeiten für den Zugang zu den jeweiligen Klassenpositionen, die mit  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ ,  $\delta$ ,  $\varepsilon$  und  $\varphi$  bezeichnet werden. Die Parameter  $\pi_1$  und  $\pi_2$  sollen hier die subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten an jeder Bildungsstufe darstellen. Dabei wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit für den Zugang zur Unterklasse für jede Person, die Bildungsstufe 1 abschließt, gleich Null ist. Die nächsten möglichen Bildungsfolgen haben Wahrscheinlichkeiten, die entsprechend den Wert von  $\delta$ ,  $\varepsilon$  oder  $\varphi$  annehmen. Somit wird jede einzelne Entscheidung in eine realistische Sequenz von Bildungsentscheidungen eingebettet und nach dem oben beschriebenen Grundmodell dargestellt.

Zum Beispiel hat der i-te Schüler aus der Dienstklasse folgende Wahrscheinlichkeit  $p_{iS2}$  für die Auswahl eines Verbleibs bei Bildungswahl 2 (Breen/ Goldthorpe 1997:289):

$$\rho_{iS2} = \frac{\pi_{i2}\varphi + (1 - \pi_{i2})\epsilon}{\pi_{i2}\varphi + (1 - \pi_{i2})\epsilon + \delta}$$

Ähnlich wird auch die Auswahlwahrscheinlichkeit bei Schülern aus der Arbeiterklasse  $p_{iW2}$  berechnet.

Abbildung 5: Der multiple Entscheidungsbaum von Breen und Goldthorpe.



Quelle: Breen/Goldthorpe 1997, S.288.

Die Autoren kommen zum folgenden Schluss: Wenn keine Klassenunterschiede in den Wahrscheinlichkeiten bezüglich der erwarteten Erträge  $\delta$ ,  $\varepsilon$  und  $\varphi$  existieren und die Klassenunterschiede in Fähigkeiten und Ressourcen konstant gehalten werden, dann werden Klassenunterschiede bei Wahl 1 von den Erwartungen  $\pi_2$  für Wahl 2 beeinflusst.

Die sukzessiven Entscheidungen haben also nicht nur die Klassenunterschiede in den Fähigkeiten, sondern auch das Risiko bei Wahl 2 reduziert oder sogar eliminiert, da dort kein Risiko für einen Abstieg in die Unterklasse mehr besteht. Außerdem sollten sich die Klassenunterschiede zwischen Kindern aus der Dienstklasse und aus der Arbeiterklasse im Bildungsverlauf reduzieren, da die Wahl der höheren Bildungsstufe 2 für Schüler aus der Arbeiterklasse nicht mehr mit dem Risiko eines Abstiegs verbunden ist (Breen/Goldthorpe 1997:289).

Obwohl in diesem Modell der Bildungswahl nur zwei mögliche Optionen besprochen wurden, weisen die Autoren darauf hin, dass es durchaus erweitert werden kann. Ein Versuch hierzu ist die von Hillmert und Jakob (2002) vorgeschlagene Erweiterung. Sie modifizieren und erweitern die von Breen und Goldthorpe (1997) gemachten Aussagen um den zeitlichen Aspekt des Planungshorizonts. Es werden Entscheidungen von Studienberechtigten geschildert, die neben den Möglichkeiten für ein Studium und Eintritt in den Arbeitsmarkt auch die Alternative einer Berufsausbildung zur Auswahl haben. Mithilfe von Simulationsmodellen zeigen die Autoren die sozial selektive Ablenkungsfunktion der beruflichen Ausbildung, die besonders reizvoll für Abiturienten ist, die die notwendigen Fähigkeiten aber eine nicht ausreichende familiäre Ressourcenausstattung besitzen, um die Ausbildungskosten für den längeren Zeithorizont eines Studiums abzudecken. In Anbetracht des Zeithorizonts wählen Abiturienten aus ressourcenreichen Familien eine Hochschulausbildung auch bei geringeren Leistungen und entsprechend geringerer Erfolgserwartung. Allerdings weicht dieses theoretische Modell deutlich von den bisher vorgestellten ab, da die erwarteten Erträge nur in Form des von einer Bildungsalternative erwarteten Einkommens dargestellt werden. Diese Überlegungen sind ähnlich den humankapitaltheoretischen Überlegungen und werden hier nicht weiter berücksichtigt.

Am Modell von Breen und Goldthorpe sind seine vereinfachten Annahmen zu schätzen, die eine Lenkungsfunktion haben. Gleichzeitig beschränken diese Annahmen das Modell, da es unklar ist, inwieweit die Ergebnisse einer Bildungswahl dadurch beeinflusst werden. Besonders aussagekräftig scheint das eingeführte Motiv des Stuserhalts zu sein, dessen Wirkung auf die Bildungsentscheidung plausibel erklärt wurde. Einige Annahmen müssen jedoch kritisch betrachtet werden (vgl. auch Schneider 2005:55f.). Es wurde angenommen, dass Bildung

kostenlos ist, was im Falle eines Studiums eher nicht der Realität entspricht. Außerdem nehmen die Autoren an, dass die Klassenstruktur nur aus drei hierarchisch geordneten Klassen besteht. In Wirklichkeit ist die Klassenstruktur sowohl vertikal als auch horizontal breit gefächert (vgl. z.B. das EGP-Klassenschema in Kap.6.2.3). Ferner wurde das Wahlverhalten von Personen aus der Unterklasse im Grundmodell nicht besprochen. Folgt man den Annahmen des Staturerhaltungsmotivs, droht diesen Personen bei jeder Option keine Abwärtsmobilität, da sie die unterste Position in der Hierarchie besetzen, was eigentlich heißen sollte, dass für sie ein Verbleib im Bildungssystem nie in Frage käme. Abschließend kann dennoch behauptet werden, dass neben der Wirkung des drohenden Risikos eines sozialen Abstiegs auch der trotz mehrerer Restriktionen geschilderte Vorgang sukzessiver Entscheidungen ein wichtiger Ansatzpunkt für die Untersuchung aufeinanderfolgender Bildungsintentionen ist. Diese Überlegungen sind wichtig, denn solche Bildungsintentionen bilden einen der Untersuchungsschwerpunkte der vorliegenden Arbeit.

### **3.4 Essers Ansatz der Bildungsentscheidung**

Wenn Bildungsentscheidungen diskutiert werden, verdient eine weitere entscheidungstheoretische Abhandlung die Aufmerksamkeit. Es ist der Ansatz von Esser (1999), der in Anlehnung an Boudons Annahmen (1974) über die primären und sekundären Herkunftseffekte entwickelt wurde. Zugleich knüpft Esser an die Aussagen von Erikson und Jonsson (1996) über die Wirkung der Erfolgswahrscheinlichkeit sowie von Breen und Goldthorpe (1997) über das Risiko eines sozialen Abstiegs an. Der Kerngedanke des Modells liegt in der von Esser vorgestellten Werterwartungstheorie (1999:248), deren Grundprinzip die Selektion der Alternative mit dem größten Werterwartungsgewicht ist.

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Rahmens erstellt Esser ein Grundmodell der Bildungsentscheidung, das ihm zufolge an alle Bildungsstufen angewendet werden kann. Verdeutlicht hat er das Modell jedoch nur am Beispiel des Übergangs nach der Grundschule. Hier werden zwei Optionen zur Auswahl in Betracht gezogen – weiterführende Schule oder Hauptschule. Esser nimmt an, dass eine Entscheidung zwischen zwei Alternativen getroffen werden muss. Es sind die Alternative  $A_b$  für Weiterführung der Bildung und die Alternative  $A_n$  für Zurückhaltung bzw. Verzicht auf weitere Bildung. Jede dieser Alternativen hat drei Folgen mit entsprechenden Bewertungen. Die erste Folge ist der Bildungsertrag  $U$ , der durch eine erfolgreiche zusätzliche Bildung bestimmte berufliche Möglichkeiten eröffnet. Die zweite Folge sind die mit der weiterführenden Bildung verbundenen Kosten  $C$ , die auch die sog.

Opportunitätskosten beinhalten. Als dritte Folge führt Esser in Anlehnung an Breen und Goldthorpe (1997) das Motiv des Stuserhalts bzw. den Wert des drohenden Statusverlusts ein. Wenn die Eltern einen bestimmten sozialen Status haben, der nur durch die Teilnahme an weiterführender Bildung bewahrt werden kann, droht beim Verzicht auf diese zusätzliche Bildung ein Verlust des erreichten elterlichen Status  $-SV$ . Zu jeder Alternative gehören auch zwei Erwartungen. Die Erwartung  $p$  kennzeichnet die Erfolgswahrscheinlichkeit für weiterführende Bildung und damit die Verwirklichung des Bildungsertrags  $U$ . Die Erwartung  $c$  ist die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts in Höhe von  $-SV$ , falls man sich nicht für die weiterführende Bildung entscheidet (ebd.:266ff).

Des Weiteren berechnet der Autor die Werterwartungsgewichte (Expected Utility) beider Alternativen, die in folgenden zwei Gleichungen Ausdruck finden:

$$EU(A_b) = pU + (1-p)c(-SV) - C$$

$$EU(A_n) = c(-SV).$$

Mit der ersten Gleichung wird das Werterwartungsgewicht der Alternative für zusätzliche Bildung aus den Bewertungen des zukünftigen Bildungsnutzens, der entstehenden Bildungskosten, des Motiv des Stuserhalts und der oben genannten Erwartungen berechnet. Die zweite Gleichung gibt das Werterwartungsgewicht der Alternative für Verzicht auf weitere Bildung wieder, die nur aus den Bewertungen des Stuserhaltsmotivs und der Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts besteht, da in diesem Fall keine Erträge und Erfolgserwartungen, aber auch keine Kosten einkalkuliert werden.

Um die Herkunftseffekte zu veranschaulichen, macht Esser einige Annahmen, die das Grundmodell vereinfachen sollen. Er berücksichtigt in seiner Erklärung nur die unteren und die mittleren sozialen Schichten. Dabei wird noch angenommen, dass die Bildungskosten und die Bildungserträge für beide Sozialschichten gleich sind. Die Erfolgswahrscheinlichkeit variiert zwischen den Schichten und kann für die mittleren Schichten durchaus höher sein, da diese über mehr Ressourcen sowie Informationen verfügen und das Bildungssystem besser kennen. Die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts kann für die unteren Schichten auf null gesetzt werden, da ihnen auch im Falle einer Zurückhaltung auf Weiterbildung kein sozialer Abstieg droht. Im Gegensatz dazu soll der Wert dieser Wahrscheinlichkeit für die mittleren Schichten gleich eins sein.

Die Entscheidungssituation konkretisiert Esser ausgehend von den Annahmen der Werterwartungstheorie. Er behauptet, dass die Entscheidung für weiterführende Bildung dann

getroffen wird, wenn das Werterwartungsgewicht der Alternative für zusätzliche Bildung höher ist als das Werterwartungsgewicht der anderen Alternative:

$$EU(A_b) > EU(A_n)$$

oder

$$pU + (1-p)c(-SV) - C > c(-SV).$$

Dann wird die obere Ungleichung folgendermaßen berechnet:

$$pU - cSV + pcSV - C > cSV$$

$$p(U + cSV) > C$$

$$U + cSV > C/p.$$

Durch diese Berechnungen entdeckt Esser zwei Mechanismen, mit deren Hilfe er das Zustandekommen einer Bildungsentscheidung erklärt. Auf der linken Seite der Ungleichung befindet sich die Bildungsmotivation  $U + cSV$ , die höher wird, wenn der Wert der Bildungserträge und vor allem der Wert des drohenden Statusverlusts beim Verzicht auf Weiterbildung höher eingeschätzt werden. Die rechte Seite der Ungleichung  $C/p$  kennzeichnet das Investitionsrisiko. Diese erhöht sich, nur wenn der Wert der Erfolgswahrscheinlichkeit kleiner wird, da es angenommen wurde, dass die Bildungskosten konstant gehalten werden. Nach Esser wird eine Entscheidung für die Weiterführung der Bildung dann getroffen, wenn die Bildungsmotivation größer als das Investitionsrisiko ist. Dabei variiert die Auswirkung der zwei ausschlaggebenden Parameter – Erfolgswahrscheinlichkeit und drohenden Statusverlusts – nach sozialer Herkunft.

Eine genaue Prüfung dieser theoretischen Annahmen kann im vorliegenden Forschungsvorhaben nicht unternommen werden, da es sich hier um Sekundäranalysen handelt, die keine genaue Konstruktion der vorgestellten Parameter zulassen. Aus diesem Grund wird auf eine ausführliche Beschreibung ihres Zusammenspiels in den unteren und mittleren Sozialschichten nicht eingegangen. Zu erwähnen ist noch, dass die Oberschichten in Essers Ausführungen nicht ignoriert sind, obwohl sie in der Modellbildung nicht direkt einbezogen wurden. Für ihn haben Personen aus diesen Schichten andere Voraussetzungen bei der Bildungswahl. Sie verfügen über verschiedene Ressourcen wie soziale Beziehungen oder finanzielle Ressourcen, die ihnen ermöglichen, die Klassenpositionen zu behalten, auch wenn etwa die Erfolgswahrscheinlichkeit nicht ausreichend hoch ist.

Es ist zu betonen, dass dieses Modell eine gute Erklärungskraft der primären und vor allem der sekundären Herkunftseffekte bei Bildungsentscheidungen und daraus resultierender Bildungs-

beteiligung besitzt, worüber die Ergebnisse empirischer Studien berichten (vgl. Kapitel 4). Da die vorgestellten theoretischen Mechanismen Bildungsmotivation und Investitionsrisiko mit den verfügbaren Daten nicht direkt konstruiert und überprüft werden können, werden die einzelnen theoretischen Parameter – hier als Folgen und Erwartungen definiert – zusammen mit Annahmen über die Bildungsentscheidung aus den anderen entscheidungstheoretischen Ansätzen in den theoretischen Rahmen dieser Arbeit verwickelt.

### **3.5 Die Theorie des geplanten Verhaltens**

Die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) zählt zu den aus der Sozialpsychologie stammenden Werterwartungsmodellen. Sie erklärt wie Intentionen ein bestimmtes Verhalten beeinflussen. Das Konzept dieses Ansatzes ist ebenfalls nutzentheoretisch orientiert und beruht auf Bewertungen der einzelnen theoretischen Konstrukte. Obwohl es sich dabei um eine allgemeine Theorie handelt, die nicht konkret für die Erklärung von Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheiten entworfen wurde, kann ihre Aufnahme in den theoretischen Rahmen nützlich sein. Denn die Bildungswahl ist eine nicht spontane sondern eher geplante Handlung (Maaz et al. 2006:313). Im Folgenden werden die Grundgedanken des Ansatzes von Ajzen vorgestellt. Angesichts der im Vergleich zu den bis jetzt geschilderten soziologischen Modellen bestehenden Differenzen wird im Anschluss der Versuch unternommen, die Theorie des geplanten Verhaltens auf die Erklärung von Bildungsintentionen und Bildungsverhalten zu übertragen.

Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen ist die These, dass Personen mehr oder weniger logisch handeln. Diese These ist sowohl in der Theorie des überlegten Handelns (Fishbein/Ajzen 1975) als auch in der nachfolgenden Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991) eingebettet. Um zu erklären, warum ein Handeln ausgeführt wird oder nicht, behandeln beide Ansätze drei unabhängige Konstrukte – Meinungen, Einstellungen und Intentionen. Ihr Zusammenhang kann folgendermaßen geschildert werden: Einstellungen entstehen aus den Meinungen über das Objekt der Einstellung, während die Intentionen sowie das Verhalten aus den Einstellungen resultieren (Ajzen 2005:29).

Das Ziel dieses Ansatzes ist nicht nur das Vorhersagen, sondern auch das Verstehen des menschlichen Handelns. Deshalb versucht man zuerst die Determinanten der Verhaltensintention zu finden. Die Theorie des überlegten Handelns wurde entwickelt, um das Willensverhalten zu erklären und befasst sich mit Prädiktoren der Intentionen, über die die Personen hinreichend die Kontrolle haben. Hierzu wurden die theoretischen Konstrukte Einstellungen zum Verhalten und

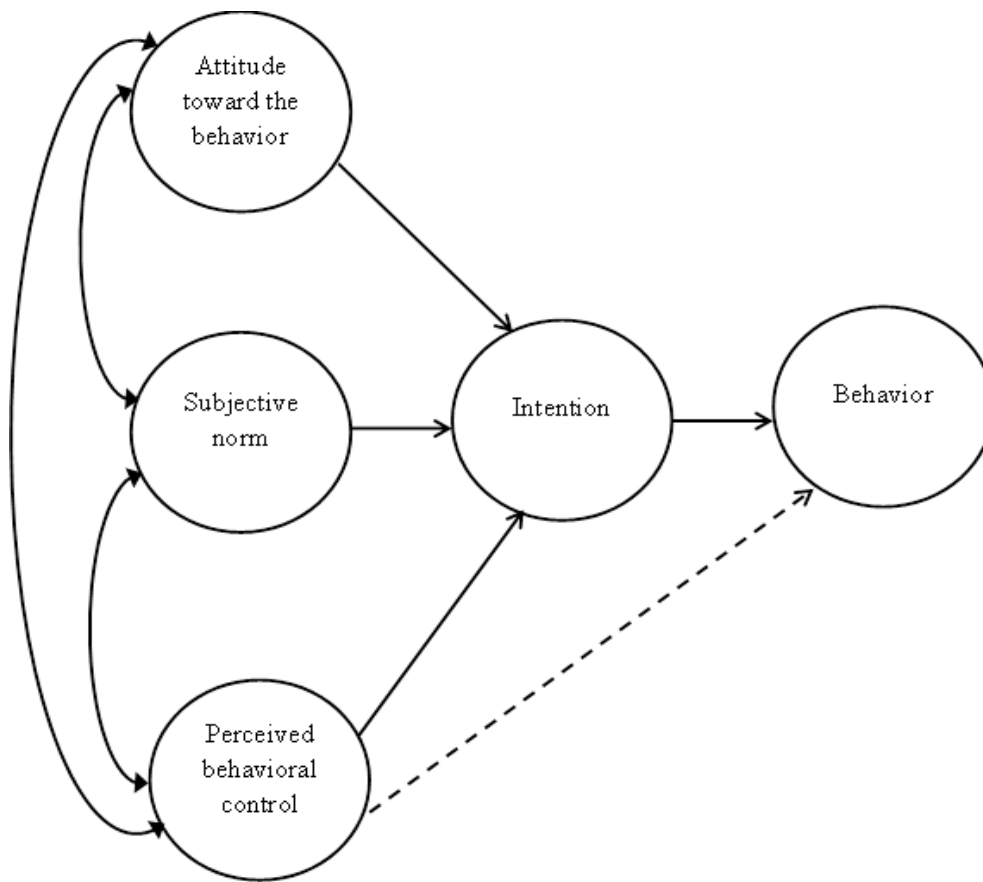
subjektive Norm entwickelt (vgl. Fishbein/Ajzen 1975). Die erweiterte Theorie des geplanten Verhaltens berücksichtigt auch die Möglichkeit der unvollständigen Willenskontrolle. Entsprechend wird das Konstrukt der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zusätzlich in das Modell aufgenommen. Der Theorie zufolge ist die Intention zum Ausführen oder Unterlassen eines Verhaltens seine wichtigste direkte Determinante. Intentionen (und Verhalten) sind ihrerseits eine Funktion dreier Hauptprädiktoren (siehe Abb.6, S.52). Der Erste Prädiktor bezieht sich auf die Person, der zweite spiegelt den sozialen Einfluss auf die Person wider und der dritte beschäftigt sich mit Belangen der Kontrolle. Der persönliche Prädiktor ist die Einstellung zum Verhalten (attitude toward the behavior), die als Folge der individuellen positiven oder negativen Bewertung von der Ausführung eines bestimmten Verhaltens aufgefasst werden kann. Die zweite Determinante ist die persönliche Wahrnehmung des sozialen Drucks zum Ausführen oder Nicht-Ausführen des Verhaltens. Da diese auf wahrgenommenen normativen Vorschriften basiert, wird sie als subjektive Norm (subjective norm) bezeichnet. Die dritte Determinante der Intention ist die Wahrnehmung der eigenen Leistungsfähigkeit, die als wahrgenommene Verhaltenskontrolle (perceived behavioral control) definiert wird. Es gilt im Allgemeinen, dass Personen ein Verhalten auszuführen beabsichtigen, wenn sie es positiv bewerten, sozialen Druck zur Ausführung erfahren und glauben, dass sie über die notwendigen Mittel und Möglichkeiten verfügen (Ajzen 1991:188).

Ähnlich der Annahmen der Werterwartungstheorie unternimmt jede Person auch hier Abwägungen aller drei Determinanten. Dabei unterliegt jede Determinante einer objektiven und einer subjektiven, der Wahrscheinlichkeitsschätzung ähnlichen Bewertung. Es wird darauf hingewiesen, dass die drei Faktoren je nach zu erforschender Intention unterschiedliche Bedeutung haben können. Entsprechend kann ihre relative Gewichtung bei den Bewertungen verschiedener Personen variieren. Außerdem befasst sich der Ansatz nicht nur mit der Kontrolle über eine gegebene Situation, sondern beachtet auch die möglichen Effekte der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle auf das Erreichen von Verhaltenszielen. Während Intentionen primär die individuelle Bereitschaft zum Ausführen eines bestimmten Verhaltens widerspiegeln, ist es möglich, dass die wahrgenommene Verhaltenskontrolle noch einige realistische Einschränkungen beinhaltet (Ajzen 2005:117f.).

Abbildung 6 (S.52) zeigt zwei wichtige Annahmen der Theorie des geplanten Verhaltens. Erstens wird vermutet, dass die wahrgenommene Verhaltenskontrolle eine motivierende Auswirkung auf die Intention hat. Personen, die glauben, dass sie weder die Ressourcen noch die Möglichkeiten für das Ausführen eines Verhaltens haben, würden keine starken Intentionen ent-



Abbildung 6: Die Theorie des geplanten Verhaltens.



Quelle: Ajzen 1991, S.182.

wickeln, auch wenn sie positive Einstellungen zum Verhalten haben und sozialen Druck erleben. Erwartet wird also ein nicht durch Einstellungen und subjektive Norm vermittelter Zusammenhang der Intentionen mit der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Die zweite Annahme unterstellt eine mögliche direkte Verbindung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle mit dem Verhalten. Oft hängt das Ausführen eines Verhaltens nicht nur von der Motivation ab, sondern auch von der adäquaten Kontrolle dieses Verhaltens. Dann kann die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beim Vorher-sagen der Zielerreichung hilfreich sein, unabhängig davon, wie stark die Intention ist. In diesem Fall gibt die wahrgenommene Verhaltenskontrolle gewissermaßen die tatsächliche Kontrolle wieder. Deshalb wird die Bedeutung dieses Prädiktors unterstrichen. Denn die wahrgenommene Verhaltenskontrolle kann das Verhalten direkt oder auch indirekt – durch die Intention – beeinflussen. Dennoch ist die wahrgenommene Verhaltenskontrolle in manchen Situationen nicht besonders realistisch. Das trifft zu, wenn Individuen über das Verhalten nicht ausreichend informiert sind, wenn sich ihre Anforderungen oder verfügbare Ressourcen verändert haben oder wenn neue und unbekannte Elemente in die Situation Eingang finden. Unter solchen Bedingungen ist die gemessene

Verhaltenskontrolle weniger aussagekräftig, deshalb ist der Pfeil zum Verhalten in Abbildung 6 gestrichelt dargestellt (Ajzen 2005:119).

Es gibt auch Personen, die an ihren Fähigkeiten zum Ausführen eines Verhaltens zweifeln und trotzdem beabsichtigen, dieses Verhalten auszuführen, da sie einen großen Wert darauf legen oder einen starken sozialen Druck erleben (ebd.:140).

Der Theorie zufolge liegen den drei oben genannten Konstrukten die Meinungen zugrunde. Auf diese Weise werden die Ursachen für ein bestimmtes Verhalten durch eine Reihe von Zwischenschritten aufgezeichnet. Jeder aufeinanderfolgende Schritt liefert eine umfassendere Beschreibung der das Verhalten bestimmenden Faktoren. So wird das Verhalten von der Intention und der Verhaltenskontrolle beeinflusst. Intentionen selbst sind eine Folge der Einstellungen zum Verhalten, der subjektiven Norm und der Wahrnehmung der Verhaltenskontrolle. Einstellungen, subjektive Normen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle werden anhand Meinungen über die Konsequenzen aus dem Ausführen des Verhaltens, Meinungen über die normativen Erwartungen von wichtigen Referenten und Meinungen über die Anwesenheit von das Ausführen erleichternden oder erschwerenden Faktoren erfasst. Diese Meinungen müssen nicht unbedingt wahrhaftig sein. Sie können ungenau, abweichend oder sogar irrational sein. Sie bilden die kognitive Grundlage, worauf die drei theoretischen Konstrukte in akzeptabler und konsistenter Weise aufgebaut werden (ebd.:126).

Die Meinungen können wiederum von einer Vielzahl von Hintergrundfaktoren beeinflusst werden. Dazu zählen etwa Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, sozio-ökonomischer Status, Bildung, Religionszugehörigkeit, Stimmung, Emotionen, Werte, Erfahrung, Intelligenz, soziale Unterstützung, Fachkompetenzen usw. Nach Ajzen „...people growing up in different social environments can acquire different information about a variety of issues, information that provides the basis for their beliefs about the consequences of a behavior, about the normative expectations of important others, and about the obstacles that may prevent them from performing a behavior“ (2005:134).

In Anbetracht der vielfältigen potenziell wichtigen Hintergrundfaktoren behauptet der Autor, dass es schwierig ist zu bestimmen, welche von ihnen in konkreten Situationen berücksichtigt werden sollten, ohne weitere Theorien anzuwenden, die diese Auswahl lenken. Solche Theorien sind nicht Teil des dargestellten Modells, aber sie können es ergänzen, indem sie relevante Faktoren erkennen und dadurch das Verständnis über die Verhaltensdeterminanten verbessern (Ajzen 2005:134).

Dem konzeptionellen Rahmen zufolge ist die individuelle Ausführung eines bestimmten Verhaltens zu einem bestimmten Zeitpunkt durch die Intention zum Ausführen dieses Verhaltens zu diesem Zeitpunkt definiert. Die Intention kann sich im Zeitverlauf jedoch verändern. So kann die untersuchte Intention von der Intention zum Zeitpunkt des tatsächlich beobachteten Verhaltens abweichen, wenn erstere zu einem früheren Zeitpunkt als dem Zeitpunkt des beobachteten Verhaltens gemessen wurde. Je länger das Zeitintervall zwischen gemessenen Intentionen und Verhalten ist, umso größer wird die Wahrscheinlichkeit für eine Veränderung der Intention, denn das Individuum kann zwischendurch neue Informationen bekommen oder gewisse Ereignisse erleben. Manchmal kann das geplante Verhalten oft erst nach einer Sequenz von früher ausgeführten Handlungen realisiert werden. Beispielsweise müssen Schüler, die studieren wollen, zuerst das Abitur erwerben. Es wird daran erinnert, dass mit zunehmender Zahl der Zwischenschritte die Korrelation zwischen Verhalten und Intention kleiner wird. Das Problem liegt eher in der Stabilität der Intention selbst als in ihrer Beziehung zum Verhalten. Problematisch erscheint auch der Grad der Abhängigkeit der Intention von anderen Personen oder Ereignissen. Hierfür haben Fishbein und Ajzen (1975:370) empfohlen, andere Variablen zusätzlich zur Intention zu berücksichtigen, um das Verhalten vorhersagen zu können. Diese Besonderheit wird dann in der späteren Theorie des geplanten Verhaltens berücksichtigt, indem ein von der Intention unabhängiger, direkter Effekt der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle auf das Verhalten vermutet wird.

Das Konzept der Theorie des geplanten Verhaltens ist also ein allgemeines. Deshalb wird hier angenommen, dass es auf die Erklärung vom Bildungsverhalten übertragen werden kann. Es könnte die soziologischen Ansätze zu Bildungsentscheidungen (Boudon 1974; Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999) ergänzen, da zwischen den psychologischen und soziologischen theoretischen Konstrukten Übereinstimmungen festgestellt werden können. Der Konstrukt Einstellungen zum Verhalten kann etwa die subjektiven Bewertungen der zukünftigen Bildungserträge oder auch der Erfolgswahrscheinlichkeit einer Bildungsalternative beinhalten. Subjektive Norm als Ausdruck des Einflusses des sozialen Umfelds könnte beispielsweise als Motiv des drohenden Statusverlusts verstanden werden. Denn Eltern, die einen sozialen Abstieg vermeiden wollen, würden versuchen, Druck auf ihre Kinder auszuüben, damit die entsprechende Entscheidung getroffen wird. Nach Breen und Goldthorpe sowie nach Esser sollten vor allem Eltern aus den privilegierten Klassen bessere Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder anstreben, um den bestehenden sozialen Status sichern zu können. Diese Behauptung ist auch für Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen gültig. Per Definition hängt die wahrgenommene Verhaltenskontrolle von den verfügbaren Ressourcen ab, also könnte das Konstrukt

beispielsweise die anfallenden Bildungskosten darstellen – die realen Kosten wie auch die wahrgenommenen Opportunitätskosten. Unter Kontrolle der sozialen Herkunft als Hintergrundfaktor könnte dann die Wirkung aller Prädiktoren auf die Bildungsintention und folglich die Wirkung der Intention und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle auf das Bildungsverhalten in Einklang mit den soziologischen entscheidungstheoretischen Modellen gebracht werden. Trotz der vermuteten Übereinstimmung dieser Ansätze wird hier nicht die komplette Theorie überprüft. Es gilt vielmehr zu prüfen, inwieweit solche modifizierte Annahmen etwa über das Konstrukt der subjektiven Norm und vor allem über den Zusammenhang der Intention und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle mit dem Verhalten das Zustandekommen von ungleichen Bildungschancen erklären können.

### **3.6 Abschließende Bemerkungen zum theoretischen Rahmen**

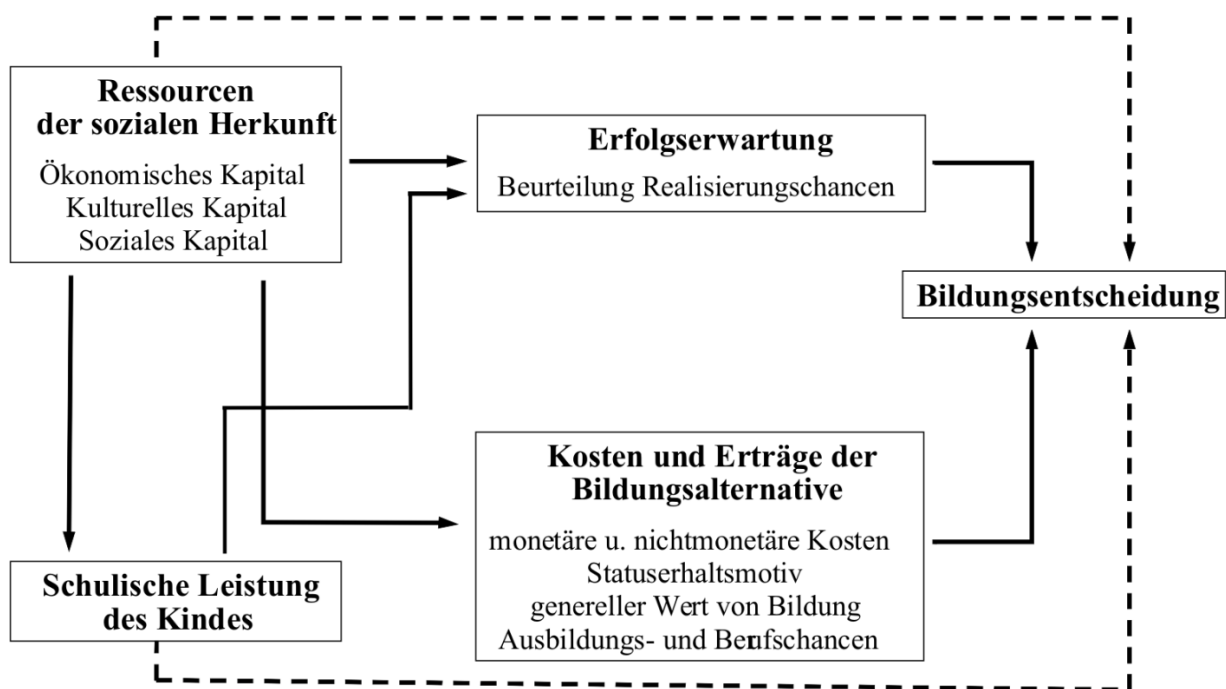
In Anbetracht der geschilderten Modelle können noch einige Besonderheiten angesprochen werden, die die Bildungsentscheidung charakterisieren. Es muss beachtet werden, dass es sich dabei um eine subjektive Nutzenabwägung handelt. Aufgrund dieser Subjektivität steht die Intention mit einem gewissen Maß an Unsicherheit in Verbindung, die die Bildungswahl lenken kann, auch wenn objektive Voraussetzungen wie verfügbare Ressourcen und institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigt wurden. Wenn zum Beispiel Wahlmöglichkeiten als subjektiv eingeschränkt wahrgenommen werden, dann kann sich ein unterschiedliches Wahlverhalten auch bei gleichen objektiven Ausgangsbedingungen ergeben. Ein solches Wahlverhalten kann ebenso aus unterschiedlichen subjektiven Zielen und Wünschen resultieren. Obwohl die Unsicherheit durch ein bestimmtes strategisches Handeln – etwa durch das Einholen angemessener Auskunft – reduziert werden kann, kann ihre Anwesenheit Auswirkungen auf die rationale Bildungsintention bzw. -entscheidung haben. (Hillmert 2005:175f.).

Maaz et al. (2006) haben ein allgemeines vereinfachtes Modell zur Entstehung der Bildungsentscheidung konstruiert, das einen zusammengefassten Überblick über die dargestellten soziologischen entscheidungstheoretischen Ansätze gibt (siehe Abb.7, S.56). Trotz unterschiedlicher Hervorhebung der primären und sekundären Herkunftseffekte in den einzelnen Ansätzen lässt sich das allgemeine theoretische Gerüst erkennen. Man sieht den direkten sowie den indirekten Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidung. Alle weiteren Prädiktoren der Bildungswahl sind herkunftsbedingt, unabhängig von ihrer modellspezifisch vermuteten Zusammenwirkung. Insgesamt werden die Annahmen dieser Theorien als relativ einfach wahrgenommen und haben den Vorteil, dass sie erweitert werden können. Man kann

zum Beispiel den institutionellen Einfluss miteinbeziehen, die einzelnen Entscheidungen im Bildungsverlauf untersuchen oder auch das tatsächliche Wahlverhalten analysieren (Hillmert 2005:177).

Als Erweiterung des theoretischen Rahmens wird die psychologische Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen vorgeschlagen, die für die Interpretation des Bildungsverhaltens adaptiert werden kann. Dadurch kann der Zusammenhang der Bildungsintention mit dem darauffolgenden Verhalten sinnvoll beschrieben werden. Denn Bildungsentscheidungen werden nicht kurzfristig und spontan getroffen. Eher entstehen sie infolge eines länger andauernden Prozesses der Planung und Vorbereitung auf ihre Realisierung (Ditton/Krüsken 2009:76).

Abbildung 7: Allgemeines Modell zur Entstehung der Bildungsentscheidung.



Quelle: Maaz et al. 2006, S.310.

Außerdem setzt sich der individuelle Bildungsverlauf aus mehreren Entscheidungen zusammen. Die Analyse von Entscheidungen nur an einzelnen Übergängen genügt nicht, um das Ausmaß der Bildungsungleichheit adäquat zu erfassen. Es ist also notwendig, die Bildungswahl in einer Längsschnittperspektive zu betrachten. Solche Untersuchungen sind auf der Basis der zurzeit vorhandenen Daten nur beschränkt möglich, obwohl die SOEP-Daten zunehmend verwendet werden (Klein et al. 2009:48).

Die aufgeführten, in enger Beziehung zueinander stehenden soziologischen Theorien der Bildungsentscheidung sind mittlerweile gut empirisch überprüft, wie dem im folgenden Kapitel

diskutierten Forschungsstand zu entnehmen ist. Unterstrichen wird ihre Bedeutsamkeit auch für den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit. Das theoretische Schema der Bildungswahl von Boudon (1974) wurde hier erläutert, da es die Grundlagen für die Bildung der später konzipierten soziologischen Theorien zur Bildungsentscheidung liefert. Die drei restlichen entscheidungstheoretischen Ansätze werden in den theoretischen Rahmen impliziert, da jeder von ihnen neben den gemeinsamen Annahmen auch weitere Aspekte der Bildungsentscheidung erhellt. Unter Beachtung dieser Aspekte können die Hypothesen über die hier zu untersuchende Bildungsphase konkretisiert werden. Relevant ist etwa die Behauptung von Erikson und Jonsson (1996), dass die Wirkung der entscheidungstheoretischen Prädiktoren auf die Bildungswahl je nach Alter der Schüler variiert. Breen und Goldthorpe (1997) zeigen in ihrem Modell, dass sukzessive Bildungsentscheidungen zu einem verringerten Einfluss der sozialen Herkunft führen können, der mit der abnehmenden Wirkung des Stuserhaltmotivs zu erklären wäre. Und in Anlehnung an die in Essers Modell (1999) definierten theoretischen Konstrukte – Bildungserträge, Erfolgswahrscheinlichkeit, Bildungskosten, Motiv des Stuserhalts und Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts – werden die einzelnen Prädiktoren für die vorliegende Untersuchung abgeleitet. Neben der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit wird noch die tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit berücksichtigt, die nach Erikson und Jonsson durch die schulische Leistung dargestellt werden kann.

In Anbetracht der soziologischen Entscheidungstheorien ist noch die Tatsache hervorzuheben, dass sowohl objektive Determinanten als auch Determinanten, die auf subjektive Einschätzungen beruhen, hier miteinbezogen werden. Diese Modelle versuchen die Bildungsentscheidungen zu erklären und nehmen dabei an, dass die reale Bildungsbeteiligung ihre Folge ist. Dennoch entstehen Bildungsentscheidungen nicht spontan. In diesem Zusammenhang scheint die Hinzunahme der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) hilfreich für die Gestaltung des theoretischen Rahmens der vorliegenden Arbeit zu sein. Denn dieser psychologische Ansatz untersucht zuerst die Intention zum Ausführen oder Unterlassen eines Verhaltens und erst dann das tatsächliche Verhalten unter Beachtung der einzelnen theoretischen Determinanten. Auch wenn diese Theorie aus der Verhaltenspsychologie stammt, einen allgemeinen Charakter hat und eher selten in Verbindung mit der Analyse von Bildungsungleichheiten gebracht wurde, wird sie für die Erklärung von übergangsspezifischen Bildungsintentionen und dem darauffolgenden Bildungsverhalten adaptiert. Es wird von den oben besprochenen Übereinstimmungen (S.54f.) zwischen den theoretischen Determinanten der soziologischen Modelle und den Prädiktoren der Intention in Ajzens Theorie ausgegangen. Außerdem unterliegen die Determinanten der Intention, Ajzen zufolge, ebenfalls sowohl subjektiven als auch objektiven Bewertungen.

Darüber hinaus ermöglicht der psychologische Ansatz die Analyse des tatsächlichen Verhaltens, indem konkrete Prädiktoren hierzu theoretisch begründet werden. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass die theoretischen Konstrukte aus den soziologischen entscheidungstheoretischen Modellen hier als Prädiktoren der Bildungsintentionen interpretiert werden können. In Anlehnung an Ajzens Annahmen können dann die verhaltensbestimmenden Prädiktoren definiert werden.

Weiterhin soll noch geprüft werden, ob weitere Determinanten der Bildungsintentionen aufzudecken sind, indem nach Schulform, Geschlecht und Migrationshintergrund kontrolliert wird.

Das Ziel ist, zuerst den direkten Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsintentionen zu untersuchen und dann die Vorhersagekraft der theoretischen Prädiktoren unter Kontrolle der sozialen Herkunft zu testen. Hierfür werden die einzelnen Determinanten gruppiert und sequentiell in die Analysen aufgenommen. Die Determinante zu den erwarteten Bildungserträgen und die Determinanten zur Erfolgswahrscheinlichkeit gehören zusammen, da letztere, Esser zufolge, auch als Wahrscheinlichkeit für die Verwirklichung der Bildungserträge aufgefasst werden können. Das Motiv des Stuserhalts und die Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts sollen ebenfalls eine Einheit bilden. Schließlich sollen die wahrgenommenen und die tatsächlichen Bildungskosten die hierarchisch aufgebauten Modelle<sup>2</sup> der Bildungsintentionen ergänzen.

Die Analysen der tatsächlich erworbenen Bildungsabschlüsse (Abitur) und der Bildungsbeteiligung (Studium) basieren grundsätzlich auf Ajzens theoretische Annahmen. Unter Kontrolle der sozialen Herkunft, des Geschlechts, des Migrationshintergrunds und der Schulform soll der Einfluss der Intentionen auf das Bildungverhalten untersucht werden. Zudem werden die Determinanten zu den tatsächlichen und wahrgenommenen Bildungskosten berücksichtigt, die nach Ajzens Formulierungen die tatsächliche sowie die wahrgenommene Verhaltenskontrolle wiedergeben können. Die Aufnahme der Prädiktoren erfolgt auch in diesem Fall sequentiell.

Nachdem der theoretische Rahmen erörtert wurde, widmet sich das nächste Kapitel der empirischen Befunde zu dieser Thematik.

---

<sup>2</sup> Durch den Aufbau hierarchisch geordneter Modelle sollen sowohl der direkte als auch der indirekte Einfluss der sozialen Herkunft überprüft werden, wobei die Abhängigkeit der in jedem weiteren Schritt hinzugenommenen Determinanten von den im jeweils vorherigen Model enthaltenen Determinanten kontrolliert wird.

## **4 Empirische Befunde**

Dieses Kapitel setzt sich mit Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur Bildungsungleichheit auseinander. Zuerst werden empirische Befunde zu Bildungsintentionen bzw. -entscheidungen und zur Bildungsbeteiligung besprochen. Die Mehrheit dieser Befunde prüft die im vorherigen Kapitel dargestellten theoretischen Ansätze und bestätigt größtenteils ihre Gültigkeit. Daraufhin folgen empirische Ergebnisse einiger Studien, die nicht auf entscheidungstheoretischen Annahmen beruhen. Sie werden als wichtig erachtet, da in ihrem Mittelpunkt ebenfalls die Erklärung von Bildungsungleichheiten steht. Dadurch können weitere Determinanten der ungleichen Bildungsbeteiligung identifiziert werden, die vom hier ausgewählten theoretischen Rahmen nicht oder nicht ausführlich erfasst worden sind.

### **4.1 Empirische Befunde zu Determinanten der Bildungsintentionen, der Bildungsentscheidungen und der Bildungsbeteiligung**

Da die Bildungsintentionen und das Bildungsverhalten von Jugendlichen den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bilden, richtet sich dieser Teil der Darstellungen an Beiträge, die die Bildungsentscheidungen und die Bildungsbeteiligung untersucht haben. Studien, die sich mit dem Sekundar- und Hochschulbereich beschäftigen, sind Hauptgegenstand der Schilderungen. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über Untersuchungen zu den einzelnen Stufen des Bildungsverlaufs – von der vorschulischen bis zur akademischen Bildung – verschaffen. Es soll gezeigt werden, dass die Rolle früherer Bildungsphasen in der Bildungsbiographie nicht außer Acht gelassen werden sollte. Gleichzeitig ist zu betonen, dass jede Bildungsstufe unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringt, die bei der Analyse entsprechender Bildungsentscheidungen beachtet werden müssen.

#### ***4.1.1 Vorschulische Bildung***

Die Bedeutung von Bildung und pädagogischer Praxis in der frühen Kindheit wird in diversen wissenschaftlichen Disziplinen wie Soziologie, Psychologie oder Erziehungswissenschaft hervorgehoben und durch entsprechende Untersuchungen bestätigt. Einig ist man sich auch darüber, dass die familiäre Ressourcenausstattung bzw. die soziale Herkunft schon in diesem frühen Lebensabschnitt zur Geltung kommt und für unterschiedliche Bildungschancen der Kinder sorgt. Diese Bildungschancen haben weitreichende Konsequenzen, die auch in späteren Bildungsphasen festzustellen sind und für die Reproduktion der Bildungsungleichheit ver-



antwortlich gemacht werden. Die empirischen Befunde zur vorschulischen Bildungsphase sind, aus dem entscheidungstheoretischen Blickwinkel und unter Berücksichtigung von Merkmalen der sozialen Herkunft betrachtet, noch nicht befriedigend (Rabe-Kleberg 2010:51ff.). Es existieren jedoch einige empirische Beiträge, die sich diese Aufgabe vorgenommen haben.

Wie bedeutsam der Kindergartenbesuch für den Schulstart ist, zeigen Kratzmann und Schneider (2008) in ihrem Beitrag. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen zur Bildungswahl untersuchen sie mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels die Frage, ob der frühzeitige Kindergartenbesuch bzw. die Dauer des Kindergartenbesuchs je nach Einkommenssituation der Eltern und nach Bildungsherkunft der Kinder die Gefahr einer späteren Rückstellung bei Schulbeginn reduzieren kann. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder meistens früher eingeschult werden, wenn sie den Kindergarten im Alter von 3 Jahren besucht haben. Hinsichtlich des familialen Bildungsstatus konnte bestätigt werden, dass sein negativer Effekt auf den Kindergartenbesuch für Kinder aus bildungsfernen Familien durch die während des Kindergartenbesuchs erworbenen Kompetenzen vermindert werden kann, auch wenn sich die Mehrheit dieser Familien gegen eine frühzeitige Förderung durch vorschulische Bildung entscheidet. Allerdings kommen die sekundären Herkunftseffekte ebenfalls zum Ausdruck. Den Autoren zufolge spielt das Alter zu Beginn des Kindergartenbesuchs eine sozial selektive Rolle. Aus diesem Grund erklären sie die Entscheidung für den Kindergartenbesuch an sich als sekundären Herkunftseffekt. Sie verweisen darauf, dass die Ergebnisse zur vorzeitigen Einschulung nicht ganz präzise sind. Interessant ist jedoch der Befund, dass Eltern mit höherem Einkommen öfters ihre Kinder vorzeitig einschulen, um die durch den Kindergartenbesuch entstehenden Gebühren zu vermeiden.

Becker und Lauterbach (2008b) beschäftigen sich in ihrem Aufsatz mit der Frage nach dem Einfluss der Kinderbetreuung in vorschulischen Einrichtungen auf die späteren Bildungschancen und die Entwicklung der kindlichen Schulleistungen. Dabei versuchen sie mit Längsschnittdaten des Sozio-ökonomischen Panels herauszufinden, ob Effekte der sozialen Herkunft durch die vorschulische Bildungsphase den späteren Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I verringert und schulische Leistungen durch vorschulische Bildung gesteigert werden können. Sie stellen fest, dass der Besuch vorschulischer Einrichtungen vor allem für Arbeiterkinder profitabel ist und ihre Bildungschancen erhöht. Aufgrund des Zusammenwirkens primärer und sekundärer Herkunftseffekte haben Arbeiterkinder dennoch kleinere Chancen für die Realisierung des Übergangs in das Gymnasium und zugleich größere Chancen für einen Wechsel in die Hauptschule. Die Lage von Kindern aus den unteren Sozialschichten ist so ungünstig, dass ihre Bildungschancen auch bei Inanspruchnahme von Kinderbetreuung immer noch schlechter

sind als die Chancen der Kindern aus privilegierten Verhältnissen, die keine vorschulischen Einrichtungen besucht haben.

Die Analysen von Kreyenfeld (2008) fokussieren sich nur auf die Nutzung von vorschulischen Einrichtungen und zeigen die bestehenden sozialstrukturellen Unterschiede zwischen den Kindern, die Kindertageseinrichtungen in Anspruch nehmen. Mithilfe von Daten des Mikrozensus für das Jahr 2004 kommt die Autorin zum Ergebnis, dass 80 bis 90 Prozent aller Kinder einen Kindergarten besuchen. Trotzdem unterscheiden sie sich nach bestimmten sozialstrukturellen Merkmalen deutlich voneinander. So hängt der Kindergartenbesuch von der ethnischen Herkunft ab. Deutsche Kinder nehmen das Angebot öfters in Anspruch als ausländische. Auch der elterliche Bildungsabschluss spielt eine große Rolle. Kinder besuchen häufiger vorschulische Einrichtungen, wenn deren Eltern, insbesondere die Mütter, einen Hochschulabschluss haben. Die familiäre Situation wirkt sich ebenso auf die Nutzung vorschulischer Einrichtungen aus. Kinder von alleinerziehenden Eltern in Westdeutschland gehen öfters in den Kindergarten, die Kinderkrippe oder den Hort. Diese Befunde stehen nicht in einem direkten Zusammenhang mit Bildungsentscheidungen bzw. -intentionen. Trotzdem geben sie Hinweise auf die Effekte wichtiger sozialstruktureller Charakteristiken, die auch in späteren Bildungsphasen kontrolliert werden können.

Der Kindergartenbesuch ist die erklärende Variable auch in der Studie von Becker und Biedinger (2006) über ethnische Bildungsungleichheiten beim Schulstart. Auf der Basis von Daten aus der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung für die Jahrgänge 2000 bis 2005 wollen sie prüfen, inwieweit der Kindergartenbesuch sowie die dort vermittelten Kompetenzen die Schulfähigkeit bzw. den Beginn der Schullaufbahn bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund lenken. Die empirischen Ergebnisse belegen die Existenz von ethnischen Differenzen in der Schulfähigkeit der Kinder, die sogar nach Kontrolle des Familienhintergrunds feststellbar sind. Die Dauer des Kindergartenbesuchs hat einen positiven Effekt auf die Schulfähigkeit und verringert den Einfluss der ethnischen Herkunft. Werden die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen miteinbezogen, minimiert sich dieser Einfluss. Diese Befunde dienen als Beleg für eine bereits vor Beginn der Bildungskarriere existierende ethnische Bildungsungleichheit. Deshalb behaupten die Autoren, dass die durch ethnische Herkunft bedingten Bildungsdisparitäten nicht erst an Übergängen im Schulsystem oder beim Erwerb von Bildungsabschlüssen, sondern in der frühen Bildungsphase der Kinder vor dem Schulstart zu suchen sind. Es wird vermutet, dass ethnische Unterschiede einen kumulativen Effekt und eine langfristige Wirkung auf die Bildungsbiographien von Kindern mit Migrationshintergrund haben können.

Die empirischen Befunde zur vorschulischen Bildung zeigen, dass schon die früheste Bildungsphase durch ungleiche Bildungschancen gekennzeichnet ist. Weiterhin sollen einige Beiträge diskutiert werden, deren Schwerpunkt im Übergang nach der Grundschule liegt.

#### **4.1.2 Übergänge nach der Grundschule**

Übergänge am Ende der Grundschulzeit werden als erste Schnittstelle im deutschen Bildungssystem angesehen, an der Entscheidungen getroffen werden, die maßgebend für die weitere Bildungslaufbahn und für die Entstehung von Bildungsungleichheiten sind, so Becker (2000). Um diese Bildungsentscheidungen zu analysieren, wendet er entscheidungstheoretische Annahmen über die primären und sekundären Herkunftseffekte auf den Prozess der Kosten-Nutzen-Kalkulation an. Er schließt an die Modelle von Esser (1999) sowie Erikson und Jonsson (1996) an und unternimmt eine Untersuchung der elterlichen Bildungswahl von weiterführenden Bildungsgängen sowie ihres Zusammenhangs mit institutionellen Vorschriften wie die Bildungsempfehlung. Der Autor vermutet, dass Bildungsungleichheiten in einem Zwei-Schritten-Prozess entstehen. Zuerst werden Bildungsentscheidungen geplant. Zur Realisierung des Bildungsübergangs kommt es erst im zweiten Schritt. Hierfür berücksichtigt Becker auch die Theorie des überlegten Handelns (Fishbein/Ajzen 1975). Um die Annahmen zu prüfen, nutzt er Paneldaten des Konstanzer Forschungsprojektes „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“ (1982, 1983). Die Analysen bestätigen die theoretischen Behauptungen über klassenspezifische nutzenmaximierende Kosten-Nutzen-Berechnungen der verfügbaren Bildungsalternativen, wodurch das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten erklärt werden kann. Die sekundären Herkunftseffekte sind viel stärker ausgeprägt, obwohl die anhand der Schulleistungen der Kinder überprüften primären Effekte auch aussagekräftig sind. Das Modell wird in einem nächsten Schritt durch die Aufnahme der Übergangsempfehlungen von Lehrern erweitert und belegt ihren Einfluss auf die Absichten der Eltern. Dieser Einfluss wird als institutioneller Einfluss auf die Bildungsentscheidung interpretiert.

In einer späteren Studie hat Becker (2008) ein ähnliches Vorhaben. Diesmal konzentriert er sich nur auf den Zugang zum Gymnasium. Es sollen die Ursachen für bestehende ungleiche Bildungschancen zwischen den einzelnen sozialen Schichten mittels primärer und sekundärer Herkunftseffekte enthüllt werden. Für die empirischen Analysen werden drei Datensätze des Zentralarchivs für empirische Sozialforschung in Köln aus den 1960er, 1970er und 1980er Jahren verwendet – „Elternhaus und Bildungschancen“, „Chancenzuweisung durch Ausbildung“ und „Der Übergang auf weiterführende Schulen (Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien)“. Es

stellt sich heraus, dass die Bildungsmotivation in allen sozialen Schichten im beobachteten Zeitraum gestiegen ist. Der Effekt der sozialen Herkunft auf die elterliche Bildungsentscheidung hat demnach abgenommen. Bei der Entscheidung für einen Gymnasialbesuch werden allerdings ungleiche Bildungschancen infolge der primären Herkunftseffekte beobachtet. Die soziale Herkunft beeinflusst also immer noch die schulischen Leistungen und trägt zum Fortbestehen der Bildungsungleichheit bei. Für Kinder aus den verschiedenen sozialen Schichten entstehen unterschiedliche Startchancen. Später bleiben die Chancen am Übergang ins Gymnasium weiterhin ungleich.

In Bezug auf diesen frühen Übergang beschäftigt sich Stocké (2007) in seinem Aufsatz mit einer direkten empirischen Überprüfung des entscheidungstheoretischen Modells von Breen und Goldthorpe (1997). Es soll zuerst herausgefunden werden, ob dadurch eine gültige Vorhersage der Bildungsentscheidung für weiterführende Sekundarschulformen gemacht werden kann. Dann soll geprüft werden, ob das Modell den Effekt der sozialen Klassenposition vollständig erklären kann. Die verwendeten Daten stammen aus einer in Rheinland-Pfalz durchgeführten Panelstudie, die sich auf die künftigen Bildungsentscheidungen der Familien von Grundschulern und ihre Realisierung bezieht. Es wird überprüft, ob sich Differenzen in den objektiven familialen Möglichkeiten und Einschränkungen durch Unterschiede in den Kosten, in den Erfolgswahrscheinlichkeiten und im als Stuserhalt wahrgenommenen Nutzen ergeben. Übereinstimmend mit den theoretischen Annahmen können Herkunftseffekte auf die subjektiven elterlichen Erwartungen und Bewertungen aufgezeigt werden, die aus den unterschiedlichen verfügbaren ökonomischen Ressourcen und den akademischen Fähigkeiten der Kinder resultieren. Außerdem wird getestet, inwieweit Kosten-Nutzen-Überlegungen die Bildungswahl bestimmen. Dabei erweist sich die subjektive Einstellung zur Erfolgswahrscheinlichkeit als ein starker Prädiktor der Bildungsentscheidung, während die antizipierten Kosten von Bildungsinvestitionen eher als irrelevant gelten. Der Autor findet aber direkte Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungswahl heraus, die durch die theoretischen Prädiktoren nicht erklärt werden können.

Bildungsungleichheiten am ersten Übergang ins Schulsystem geraten auch in den Blick von Ditton, Krüskens und Schauenberg (2005). Mit Daten aus der ersten Erhebung einer Längsschnittstudie an bayerischen Grundschulen analysieren sie die Determinanten der elterlichen Bildungsaspirationen bezüglich weiterführender Bildungsgänge, wobei sie ebenfalls die Lehrerempfehlungen berücksichtigen. Es werden wesentliche Unterschiede zwischen elterlichen Wünschen und Lehrerempfehlungen festgestellt. Oft entsprechen die Empfehlungen nicht den

elterlichen Erwartungen, sie ergeben sich aber als weniger sozial selektiv und orientieren sich an den schulischen Leistungen der Kinder. Elterliche Bildungsaspirationen hingegen werden stärker von Merkmalen der sozialen Herkunft beeinflusst und deuten auf einen ausgeprägten sekundären Herkunftseffekt hin, sodass höherwertige weiterführende Bildungsgänge eher von den privilegierten Klassen verfolgt werden.

Dass Schulübergänge nicht eine Folge kurzfristiger Bildungsentscheidungen, sondern eine Folge von sich über einen längeren Zeitraum herausbildenden Bildungsaspirationen sind, behaupten Ditton und Krüsken (2009) in einer weiteren Längsschnittuntersuchung des Übergangs nach der Grundschule. Vor dem Hintergrund der theoretischen Ansätze zur rationalen Bildungswahl und unter Einbeziehung institutioneller Regelungen wie Empfehlungen der Lehrkräfte betrachten sie die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen von der 2. bis zur 4. Jahrgangsstufe. Mit Daten der Grundschullängsschnittstudie „Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem“ (KOALA-S) werden die Übereinstimmung der Bildungsaspirationen von den Eltern mit den Lehrerempfehlungen und die Stabilität von beiden im Zeitverlauf untersucht. Dabei werden der Einfluss der Schulleistungen und der sozialen Herkunft darauf überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Leistungen, in denen sich auch der Effekt der sozialen Herkunft offenbart, an diesem Übergang eine bedeutende Rolle spielen. Denn die anhand der Noten gemessenen Leistungen bilden die Basis sowohl für die Aspirationen der Eltern als auch für Übertrittsempfehlungen des Lehrpersonals, insbesondere in Bezug auf den Gymnasialbesuch. Im Zeitverlauf lässt sich eine Zunahme der Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrern feststellen, wobei die Bildungsabsicht und die Empfehlung bei mehr als der Hälfte der Lehrer und Eltern unverändert bleiben. Die Autoren kommen zum Schluss, dass entscheidungstheoretische Abwägungen den Entscheidungsprozess unzureichend erklären können. Dieser Prozess entwickelt sich über einen längeren Zeitraum und muss insbesondere dann geplant werden, wenn die Eltern höhere Bildungsgänge, wie etwa den Gymnasialbesuch, anvisieren.

Hinweise auf eine weitere, in den entscheidungstheoretischen Modellen nicht direkt berücksichtigte Determinante der elterlichen Bildungsaspiration für weiterführende Schulformen liefert die Abhandlung von Harazd und van Ophuysen (2008). Es ist die elterliche Beurteilung der schulischen Beratung und ihre Auswirkung auf die Bildungsentscheidung. Beobachtet wurden Eltern, die die Lehrerempfehlung befolgt haben, und Eltern, die sich gegen diese entschieden haben. Die Autorinnen suchen nach Faktoren, die das elterliche Entscheidungsverhalten determinieren. Die Analysen beruhen auf der im Rahmen des DFG-Projekts „Individuelle Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern und deren kontextuelle Bedingungen“ durch-

geführten Erhebung der elterlichen Entscheidungen von Schülern in den fünften Klassen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Die Eltern wurden retrospektiv über bereits getroffene Entscheidungen befragt. In logistischen Regressionsmodellen wird die Vorhersagekraft des Motivs des Stuserhalts, der elterlichen Kenntnisse des Bildungssystems und hauptsächlich der von den Eltern eingeschätzten Qualität des Beratungsprozesses in der Schule bestätigt. Diese Determinanten beeinflussen die Ablehnung von Übergangsempfehlungen. Eine vertiefte Analyse dieser Prädiktoren könnte den Autorinnen zufolge die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule an diesem frühen Schulübergang steigern.

Im Mittelpunkt der im Rahmen der BIKS-Studie von Paulus und Blossfeld (2007) untersuchten Fragestellung stehen auch elterliche Bildungsaspirationen am Übergang nach der Grundschule. Wissenswert ist ihre Herangehensweise an diese Problematik. Sie wollen Erkenntnisse darüber gewinnen, ob neben den rational-choice-geleiteten Modellen auch schichtspezifische Normen die Bildungsentscheidung erklären können. Sie unterscheiden zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen. Erstere werden als Bildungspräferenzen definiert, die sich unabhängig von den Bildungskosten, den Schulleistungen des Kindes und von der Klassenposition der Eltern herausbilden. Bei den realistischen Bildungsaspirationen handelt es sich um als realisierbar angesehene Bildungswünsche der Eltern. Diese können je nach sozialer Herkunft, Schulleistungen der Kinder und strukturellen Bedingungen wie sozioökonomischem Status der Eltern variieren. Es wird dann überprüft, inwieweit idealistische Aspirationen die realistischen beeinflussen. Weiterhin werden die Fragen behandelt, ob herkunftsbedingte soziale Normen oder rationale Kosten-Nutzen-Kalkulationen der Aspiration zugrunde liegen und ob eine Verbindung zwischen beiden Mechanismen existiert. Soziale Herkunftseffekte werden anhand der schulischen Leistungen (primäre Effekte) und anhand des Bildungsniveaus und der elterlichen Klassenposition (sekundäre Effekte) untersucht. Die multivariaten Analysen legen den Schluss nah, dass sich realistische Bildungsaspirationen über weiterführende Schulformen gleichzeitig mit den klassenspezifischen kulturellen Normen und mit den entscheidungstheoretischen Herkunftseffekten erklären lassen. Die an den elterlichen Bildungsabschlüssen gemessenen unterschiedlichen Bildungsressourcen der Familie spielen die zentrale Rolle für die Produktion herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten. Interessant ist das Ergebnis über Eltern mit Migrationshintergrund. Entgegen geläufiger Behauptungen haben diese Eltern höhere Bildungsaspirationen und streben bessere soziale Positionen für ihre Kinder an.

Schulze, Wolter und Unger (2009) geben ein Beispiel dafür, dass der Klassen- und Schulkontext in der Grundschule, neben herkunftsspezifischen Charakteristiken auf der individuellen Ebene,

eine wesentliche Wirkung auf den Übergang in das Gymnasium haben. Sie erweitern das Modell der primären und sekundären Effekte von Boudon (1974) um die Annahmen des kontextuellen Einflusses auf die Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte und auf die elterlichen Entscheidungen für einen Gymnasialbesuch. Ihre Analysen beziehen sich auf Daten der Wiesbadener Befragung von Viertklässlern in Grundschulen für das Schuljahr 2006/07. Die Ergebnisse bestätigen den starken Effekt der individuellen Merkmale auf die Empfehlung und auf den Übergang. Auf der kontextuellen Ebene werden das Leistungs- und Statusniveau der Klassen und Schulen miteinbezogen. Es können Effekte der Zugehörigkeit zu einem Klassen- und Schulkontext auf die Übergangsempfehlung festgestellt werden, wenn individuelle Merkmale wie Noten und soziale Herkunft kontrolliert werden. Bildungschancen am Übergang in das Gymnasium werden aber nur vom Schulkontext, und zwar vom durchschnittlichen Leistungsniveau und vom Niveau des sozialen Status der Schulen, beeinflusst. Zudem finden die Autoren heraus, dass der Migrantanteil in Klassen und Schulen überhaupt nicht die Bildungschancen der Kinder bewirkt.

Die oben vorgestellten ausgewählten Studien zum Grundschulübergang legen den Schluss nahe, dass Bildungsaspirationen und -entscheidungen sehr stark von individuellen herkunftsspezifischen Merkmalen abhängen. In der Tat gibt es weitere bedeutende Faktoren, die berücksichtigt werden sollen, wenn man eine umfassende Analyse der Ungleichheiten an dieser Bildungsschwelle erzielt. Wie die meisten Studien zu diesem Übergang zeigen, ist der institutionelle Effekt, der durch die Grundschulempfehlung zum Ausdruck kommt, besonders ausgeprägt.

Weiterhin werden Beiträge vorgestellt, die sich auf die Sekundarstufen I und II beziehen. Hierzu werden die entscheidungstheoretischen Überlegungen revidiert und weitere Prädiktoren der Beteiligung an dieser Bildungsphase diskutiert.

### ***4.1.3 Die Sekundarstufen I und II***

Zu nennen ist der Beitrag von Müller-Benedict (2007), der in seiner Analyse der primären und sekundären Herkunftseffekte auf den Schulerfolg eine interessante Methode anwendet. In einfachen Simulationsmodellen wird die Stärke der beiden Effekte mit Daten aus der PISA-Studie 2000 für Deutschland geschätzt. Im Sinne entscheidungstheoretischer Überprüfungen werden die drei theoretischen Konstrukte soziale Schicht, Schulerfolg und individuelles Leistungspotential in die Analysen eingeschlossen. Um mögliche Veränderungen in der sozialen Ungleichheit des Schulerfolgs zu erfassen, werden zuerst die primären und danach die

sekundären Effekte der sozialen Herkunft neutralisiert. Dabei kommt der Autor zum Schluss, dass beide Effekte zur Erklärung der ungleichen Verteilung der Schüler auf die Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) beitragen. Sowohl die familiäre Sozialisation als auch herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen haben eine große Bedeutung für die Entstehung ungleicher Bildungschancen. Dazu wird die Wichtigkeit der mehrstufigen Schulstruktur unterstrichen, die darüber hinaus den sekundären Herkunftseffekt verstärkt.

Die im Kapitel 2 diskutierte ungleiche Bildungsteilnahme in Deutschland als Folge der umgesetzten Bildungsreformen und der Bildungsexpansion ist der Anlass für die Untersuchung von Schimpl-Neimanns (2000). Mit Daten der amtlichen Statistik für den Zeitraum von 1950 bis 1989 beobachtet er die Bildungsbeteiligung der 14- bis 18-Jährigen und ihren Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Die deskriptive Beschreibung der Daten weist auf einen Rückgang der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung nach Geschlecht, Bildungsniveau der Eltern und Berufsposition des Familienvorstands hin. Aber die multivariaten Analysen bestätigen den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung. Dieser Einfluss kann, dem Autor zufolge, durch die Effekte der Bildungsexpansion nicht verzerrt werden. Die Ergebnisse sind ein weiterer Nachweis über die bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen. Die Chancenverhältnisse beim Besuch einer weiterführenden Schule (Realschule oder Gymnasium) anstelle der Hauptschule deuten auf eine Reduktion der ungleichen Bildungsbeteiligung hin, die durch den abgeschwächten Effekt der beruflichen Stellung vom Familienvorstand bedingt ist. Aber beim Vergleich der Chancen für den Besuch des Gymnasiums vs. Realschule zeigt sich die bestehende herkunftsbedingte Bildungsteilnahme. Kinder von leitenden Angestellten oder Beamten haben immer noch zwei bis drei Mal größere Chancen für den Gymnasialbesuch als Arbeiterkinder. Schimpl-Neimanns Analysen sind eine Bestätigung dafür, dass die Bildungsexpansion den Abbau der Bildungsungleichheit beigesteuert hat. Trotzdem gilt diese Behauptung nicht für alle Schulformen gleichermaßen, da die soziale Herkunft weiterhin für eine sozial selektive Gymnasialbeteiligung sorgt.

Klein, Schindler, Pollak und Müller (2009) widmen ihre Studie der Frage, ob soziale Disparitäten beim Gymnasialbesuch und beim Erwerb des Abiturs abnehmen, wenn man diese langfristig betrachtet. In Anlehnung an theoretischen Überlegungen zu den Effekten sozialer Herkunft untersuchen sie, wie sich Bildungsungleichheiten beim Erwerb des höchsten allgemeinbildenden Schulabschlusses vor dem Hintergrund institutioneller und struktureller Veränderungen in einem historischen Zeitraum entwickelt haben. Da kein einheitlicher Datensatz mit Informationen über den Bildungserwerb vorhanden ist, greifen die Autoren auf mehrere



repräsentative Bevölkerungsumfragen (ALLBUSS, SOEP, Mikrozensus) zurück und erstellen einen Datensatz, der Geburtsjahrgänge von 1910 bis 1984 umfasst. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die gymnasiale Beteiligung heutzutage im Vergleich zu der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich zugenommen hat. Geschlechtsspezifisch gesehen haben die früher schlechter positionierten Frauen die Männer überholt und erwerben heute öfters das Abitur. Auch herkunftsbedingte Disparitäten sind bei Frauen heute weniger auffällig. Insgesamt ergeben die multivariaten Analysen der Untersuchung, dass der Effekt der Klassenzugehörigkeit als sekundärer Herkunftseffekt sowie der Effekt der väterlichen Bildung, als Index des kulturellen Kapitals bzw. primärer Effekt, im Laufe der Zeit zwar abgenommen haben. Jedoch bedingt die Bildung des Vaters die ungleichen Bildungschancen immer noch stärker als die Klassenherkunft.

Eine interessante Anwendung finden entscheidungstheoretische Behauptungen in der mit SOEP-Daten durchgeführten Untersuchung von Schneider (2005). Obwohl er Themen wie Übergang nach der Grundschule, Abstieg aus dem Gymnasium und privat bezahlte Nachhilfe behandelt, die vom vorliegenden Forschungsvorhaben abweichen, wird seine Studie vorgestellt, um die Möglichkeiten der Erweiterung entscheidungstheoretischer Modelle, insbesondere des Modells von Esser (1999), zu zeigen. Wichtig ist dabei, dass diese Untersuchung im Gegensatz zur Mehrheit der Studien die konkrete finanzielle Situation von Familien berücksichtigt. Dabei werden die Effekte der direkten Kosten auf die Bildungsbeteiligung als Schwerpunkt der Analysen gesetzt. Im Großen und Ganzen deuten die empirischen Ergebnisse auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Haushaltseinkommen und dem Übergang in das Gymnasium. Die Einkommensposition erweist sich als bedeutungsvoll für die Inanspruchnahme des bezahlten Nachhilfeunterrichts, bleibt aber irrelevant für den Abstieg aus dem Gymnasium. Der Wechsel auf ein Gymnasium wird von der beruflichen Stellung der Eltern begünstigt, insbesondere wenn Eltern im öffentlichen Dienst beschäftigt sind. Der Übergang ins Gymnasium ist umso wahrscheinlicher, je höher das elterliche Berufsprestige ist. Auch der Bildungsstatus der Eltern hat eine positive Wirkung darauf. Der Bildungsabschluss der Mutter ist sogar einflussreicher als der väterliche. Natürlich muss man in Kauf nehmen, dass es sich um Sekundäranalysen handelt, die die Darstellung einzelner theoretischer Konstrukte erschweren. Aus diesem Grund können diese nur durch Proxy-Variablen untersucht werden. Jedoch zeigt diese Studie, dass die Anwendung von SOEP-Daten an entscheidungstheoretische Fragestellungen durchaus denkbar ist.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit einem in der Bildungsforschung wenig behandelten Thema. Es betrifft die Möglichkeit, einen Schulabschluss unabhängig von der besuchten Schulform zu erwerben. Der Bildungsbericht für Deutschland 2010 (vgl. Autorengruppe Bildungs-

berichtserstattung 2010) informiert über einen ansetzenden Prozess der Entkopplung von Schularten und Schulabschlüssen. In diesem Zusammenhang interessieren sich Schuchart und Maaz (2007) für die Prädiktoren der Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. Ausgehend von den oben besprochenen entscheidungstheoretischen Ansätzen überprüfen sie, inwieweit Geschlecht, Migrationsstatus und soziale Herkunft die elterlichen Bildungswünsche von Hauptschülern nach Weiterqualifizierungsoptionen wie Erwerb des mittleren Schulabschlusses, fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife beeinflussen. Entgegen theoretischer Annahmen über den abnehmenden Einfluss der elterlichen Aspiration mit zunehmendem Alter des Kindes (Erikson/Jonsson 1996) vermuten die Autoren einen Effekt des Elternwillens auf die tatsächliche Inanspruchnahme weiterführender Bildung und analysieren diesen Effekt mit Daten aus der Elternbefragung der PISA-E-Stichprobe für Deutschland. Dabei wird Rücksicht auf bundeslandspezifische Regelungen des Zugangs zur Weiterqualifizierung genommen. Ausgehend von diesen Regelungen werden zweierlei Zugänge definiert. Die ersten sind eher offen, was die Quantität und Leistungsanforderungen betrifft. Die zweiten sind mit hohen Anforderungen und Zugangsbeschränkungen verbunden. Die empirischen Analysen zeigen keine geschlechtsspezifischen Effekte auf die Elternwünsche nach Weiterbildung. Aber der Migrationsstatus beeinflusst die elterlichen Bildungsaspirationen. Dieser Einfluss ist bei Eltern mit Migrationshintergrund besonders stark ausgeprägt. Sie wünschen öfters, dass ihre Kinder einer weiteren Qualifizierung nach dem Hauptschulabschluss nachgehen. Interessant ist vor allem die Tatsache, dass Effekte der sozialen Herkunft für die unteren Sozialschichten durch die offenen Zugangsregelungen bestimmter Bundesländer kompensiert werden. Diese Erkenntnis begründet den von den Autoren vermuteten Einfluss institutioneller Bedingungen an Übergängen innerhalb des Sekundarbereichs. Im Anschluss an diesen Beitrag wird die Annahme über Entkopplung von besuchter Schulform und erworbenem Schulabschluss in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt.

Die empirischen Befunde über Bildungsbeteiligung und Bildungswünsche im Sekundarbereich weisen auf einen infolge der Bildungsexpansion zurückgegangenen Einfluss der sozialen Herkunft, obwohl institutionelle Effekte und Effekte des Migrationshintergrunds weiterhin feststellbar sind. Im Folgenden sollen ausgewählte Beiträge auch Hinweise auf die Determinanten der Bildungsintentionen bzw. -entscheidungen von Schülern und der Bildungsteilnahme im tertiären Bildungsbereich geben.

#### ***4.1.4 Der tertiäre Bereich***

Mit dem Abiturerwerb stehen in Deutschland neben dem Beginn eines Hochschulstudiums weitere Ausbildungsalternativen offen, deren Wahl oft vom sozialen Hintergrund bestimmt ist. Welchen Ausbildungsabschluss junge Leute tatsächlich erwerben und wie groß das Ausmaß der sozialen Ungleichheit dabei ist, versuchen Müller und Pollak (2008) in ihrer Untersuchung herauszufinden. Für die Analysen verwenden sie einen kumulierten Datensatz, dessen Quellen die ALLBUS-Daten (1980-2000), die ZUMA-Standarddemografie-Daten (1976-1982), SOEP-Daten (1986, 1999 und 2000) und die westdeutsche Lebenslaufstudie sind. Untersucht wird, welcher Mechanismus die erworbenen Bildungsabschlüsse der Geburtskohorten von 1910 bis 1978 beeinflusst. Die theoretischen Überlegungen schließen vor allem an Boudons (1974) Unterscheidung primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft an. Die Autoren betonen die entscheidende Rolle der sekundären Effekte für die Entstehung sozialer Ungleichheit und weisen noch auf die Besonderheit des deutschen Bildungssystems hin, dessen institutionelle Regelungen die Bildungsbeteiligung und den Erwerb von Bildungsabschlüssen in hohem Maße lenken. Die Bedeutung dreier institutioneller Merkmale wird hervorgehoben. Erstens werden Kinder schon nach der Grundschule in unterschiedliche Bildungsgänge verteilt. Zweitens müssen mehrere, von der Bildungsstruktur bedingte Entscheidungen im Bildungsverlauf getroffen werden. Drittens wird die Option der beruflichen Ausbildung als besonders attraktiv und von einem Studium ablenkend angesehen. Um diese Effekte zu analysieren, wird die Wirkung der sozialen Klassenzugehörigkeit und der Bildungsherkunft in einem ersten Schritt auf den Erwerb des Abiturs und in weiteren Schritten auf die erreichten postsekundären (berufliche Ausbildung) und tertiären Bildungsabschlüsse (Fachhochschul- oder Universitätsabschluss) bei den verschiedenen Geburtskohorten untersucht. Der sekundäre Herkunftseffekt kann mit den vorhandenen Daten nicht direkt überprüft werden. Hierzu nehmen die Autoren an, dass Bildungsabschlüsse das Resultat herkunftsbedingter Kosten-Nutzen-Abwägungen sind. Analysiert man den Erwerb des Abiturs über die Zeit, so sprechen die empirischen Ergebnisse von einem Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. Die soziale Selektivität ist im Sekundarbereich also kleiner geworden. Sie nimmt jedoch im Bildungsverhalten nach dem Abiturerwerb wieder zu. Die Betrachtung im Zeitverlauf zeigt einen Abgleich der Bildungschancen im Sekundarbereich. Dies trifft für den Hochschulbereich allerdings nicht zu. Kinder aus Arbeiterfamilien nehmen immer noch seltener ein Studium auf, da sie sich für die kostengünstigere Alternative der Berufsausbildung entscheiden. Der Einfluss der sozialen Herkunft wird durch den Bildungsstatus des Vaters verstärkt. Die Ergebnisse zeigen auch, dass

mehr Männer als Frauen einen Hochschulabschluss erwerben. Jedenfalls widerspricht diese Tatsache den neuesten Statistiken der Bildungsberichte für Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, 2010).

Dass Berufsausbildung eine reizvolle Alternative zum Studium sein kann, stellen auch Becker und Hecken (2007) fest. Sie unterstreichen die Anwendung entscheidungstheoretischer Modelle auf die Analyse von Bildungsentscheidungen an früheren Übergängen, adaptieren in ihrer Untersuchung zwei dieser Theorien für die Studien- bzw. Ausbildungswahl und überprüfen ihre Erklärungskraft. Es handelt sich um die Werterwartungstheorie von Esser (1999) und den handlungstheoretischen Ansatz von Breen und Goldthorpe (1997), die hier zur theoretischen Modellierung der Ursachen und Mechanismen entsprechender Bildungsentscheidungen beim Hochschulzugang dienen. Die Autoren betrachten die soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang als aggregierte Folge der individuellen Entscheidungen für oder gegen ein Studium. Deshalb überprüfen sie im Anschluss an die genannten Theorien, inwieweit der Prozess der Entscheidung für ein Hochschulstudium (Universität und Fachhochschule) oder für eine berufliche Ausbildung von den subjektiven Einschätzungen des Studienerfolgs, vom Motiv des Stuserhalts, von den wahrgenommenen Bildungserträgen und den antizipierten Ausbildungskosten beeinflusst wird. Dazu wird auch die Stärke des sekundären Herkunftseffekts auf die Bildungsentscheidung getestet. Die Auswertungen basieren auf geeigneten Daten aus Befragungen sächsischer Abiturientinnen und Abiturienten in den Jahren 2000, 2002 und 2004, die sich kurz vor dem Erwerb der Hochschulberechtigung befinden. Auch wenn die empirischen Ergebnisse auf Sekundäranalysen beruhen, können soziale Ungleichheiten beim Hochschulzugang aufgedeckt werden. Die vermuteten Determinanten der Ausbildungsentscheidung korrelieren signifikant mit der sozialen Herkunft. Die berücksichtigten theoretischen Modelle erweisen sich als angemessen für die Erklärung von Bildungsentscheidungen nach dem Sekundärbereich. Auf die Studienentscheidung wirken sich neben der nach sozialer Herkunft variierenden subjektiven Studienerfolgswahrscheinlichkeit vor allem die antizipierten Kosten für eine Studienaufnahme aus. Der vermutete Einfluss der subjektiv eingeschätzten Bildungserträge und des Motivs des elterlichen Stuserhalts kann nicht bestätigt werden. Die berufliche Ausbildung bleibt vorwiegend für Abiturientinnen und Abiturienten aus den unteren sozialen Schichten attraktiv, die nicht über die für eine Studienaufnahme notwendigen ökonomischen Ressourcen verfügen. Insgesamt gibt diese Untersuchung ein gutes Beispiel für die Anwendung entscheidungstheoretischer Ansätze an höheren Bildungsübergängen. Diese Ansätze zeigen ihre Aussagekraft auch bei Sekundäranalysen. Anzumerken ist die Tatsache, dass lediglich Gymnasiasten in die Analysen einbezogen worden sind. Angesichts des zu

beobachtenden Prozesses der Entkopplung von Schulform und Schulabschluss könnten auch Schulabgänger anderer Schularten das Abitur erwerben. Aus diesem Grund wäre es vielleicht sinnvoll, Bildungsentscheidungen nicht nur unter den Abiturienten zu untersuchen.

Ein wichtiger Aspekt bei der Analyse sozialer Bildungsungleichheiten ist ihre Entwicklung im Bildungsverlauf. Diese Entwicklung wird von Hillmert und Jacob (2005) diskutiert und empirisch überprüft. Ähnlich der in der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Fragestellung analysieren sie soziale Differenzen nicht im Bildungsverlauf seit dem Schuleintritt. Es werden nur exemplarisch die Bildungswege zum Gymnasium bis hin zu einem Hochschulstudium betrachtet. Die Datengrundlage bildet die Geburtskohorte 1964 aus der Längsschnittstudie „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“. Konzeptualisiert werden zwei zentrale Ordnungsdimensionen im Bildungsverlauf. Im Anschluss an Boudon (1974) und Mare (1980) werden in der ersten Dimension Bildungsverläufe als institutionalisierte Sequenz einzelner Bildungsepisoden definiert. Das bedeutet, dass der Bildungsprozess aus mehreren sukzessiven, institutionell vorgegebenen, oft zeitlich festgelegten Übergängen besteht. Jeder Übergang bietet die Möglichkeit zur Fortführung oder zur Beendigung des Bildungswegs an.<sup>3</sup> Die zweite Dimension berücksichtigt die inter-individuelle Variation an Übergängen in die sequentiellen Bildungsstufen und ihren Zusammenhang mit dem Lebensalter. Beispielsweise kann ein Übergang in das Gymnasium nicht unbedingt nach der Grundschule sondern auch zu einem späteren Zeitpunkt realisiert werden. Unter Berücksichtigung dieser zwei Aspekte und des Bildungshintergrunds der Befragten als Merkmal der sozialen Herkunft wird die Entwicklung sozialer Ungleichheiten an Übergängen in den Sekundarbereich II und in Tertiärbildung durch sparsame Modellierungen empirisch aufgezeigt. Obwohl die Bildungsereignisse im Lebensverlauf einen komplexen Prozess darstellen, erkennen die Autoren auch hier wichtige Trends. Die soziale Ungleichheit wird im institutionellen Bildungsverlauf kleiner, wenn man die aufeinanderfolgenden Übergänge in das Gymnasium und in ein Studium betrachtet und gegenüberstellt. Werden diese getrennt voneinander analysiert, schwankt das Ausmaß der Ungleichheit je nach Lebensalter zum Zeitpunkt des entsprechenden Übergangs. Da beide Übergänge aufeinander folgend sind, überlappen sie sich zeitlich. Wenn noch die Entwicklung der sozialen Ungleichheit bei Übergängen sowohl in den Sekundar- als auch in den Tertiärbereich in einem gemeinsamen Lebensaltersabschnitt gemessen wird, ist der institutionelle Effekt ebenso sichtbar. Soziale Ungleichheiten sind stärker ausgeprägt am ersten

---

<sup>3</sup> Als Analyseverfahren werden sequentielle Logit-Modelle verwendet (vgl. Becker 2000). Angesichts der komplexen Gliederung des deutschen Bildungssystems wird in solchen Fällen die Methode der multinomialen logistischen Regression für die Analyse von Entscheidungen zwischen mehreren Bildungsoptionen eingesetzt (vgl. Schimml-Neimanns 2000).

Übergang und nehmen am zweiten Übergang ab. Das Konzept der Analyse und der Zusammenwirkung institutioneller und altersbezogener Effekte gibt einen wichtigen Anstoß für weitere Untersuchungen von Bildungsverläufen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit sind ebenfalls die Analysen des Abiturierwerbs und des darauffolgenden Übergangs in ein Studium in einem gemeinsamen Altersabschnitt. Allerdings verweisen die Autoren darauf, dass weitere theoretisch begründete Parameter, wie etwa Schulleistungen und Ressourcen, bei der Analyse individueller Bildungsentscheidungen hinzugenommen werden müssen.

Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und in den Studienintentionen können in Untersuchungen auf der Grundlage der interdisziplinär angelegten Längsschnittstudie „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA) ebenfalls nachgewiesen werden. Im Rahmen des Konzepts des TOSCA-Projekts, Bildungskarrieren von Abiturienten in beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien über einen längeren Zeitraum zu beobachten, wurden mehrere Erhebungen durchgeführt (2002, 2004, 2006), mit denen der Weg der Abiturienten von der gymnasialen Oberstufe zum Übergang in die Erwerbstätigkeit verfolgt wurde. Beispielsweise bilden die Daten der ersten Erhebungswelle die Basis für Untersuchungen, in denen die Wirkung konkreter Einflussgrößen auf die Studienintention belegt werden kann. Maaz und Watermann (2007) greifen auf die Reproduktionsthese von Bourdieu (1983) und die Mobilitätsthese von DiMaggio (1982) zurück und überprüfen den Einfluss der Merkmale familiärer Herkunft und der schulischen Leistungen auf die Studienintention. Sie unterteilen die familiären Merkmale in durch die sozioökonomische Stellung und das Bildungsniveau der Eltern bedingten Strukturmerkmalen, und in Prozessmerkmalen, die in der kulturellen und sozialen Praxis der Familie sowie im Bücherbesitz Ausdruck finden. Auf diese Weise erzielen sie eine Trennung der primären und sekundären Herkunftseffekte. Dann überprüfen sie, ob Bourdieus Behauptungen der schichtspezifischen kulturellen Reproduktion oder DiMaggios These des darüber hinaus möglichen, von der sozialen Herkunft unabhängigen Effekts des kulturellen Kapitals zutrifft. Im Hinblick auf die sozialen Disparitäten in der Studienintention kann die Gültigkeit beider Annahmen unter Kontrolle der Leistungen der Abiturienten bestätigt werden. Dennoch wird daran erinnert, dass der familiäre Hintergrund allein keine vollständige Erklärung liefert. Deshalb empfehlen die Autoren, die theoretisch fundierten, schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Abwägungen von Bildungsoptionen bei der Analyse vom Zustandekommen herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten heranzuziehen.

Ebenso auf Basis der TOSCA-Daten wurde eine andere Fragestellung untersucht (Watermann/Maaz 2006). Diese behandelt den Einfluss individueller und institutioneller Determinanten auf

die Studienintention und ihren Zusammenhang mit primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft. Um herauszufinden, ob ein institutioneller Effekt vorhanden ist, wurde die Studienintention von Gymnasiasten an beruflichen und an allgemein bildenden Gymnasien analysiert. Die Ergebnisse hierzu zeigen, dass die Schulform an sich unbedeutend für die Studierbereitschaft ist. Wird der schulische Erfolg kontrolliert, haben der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern einen positiven Effekt auf die Studienintention und deuten auf existierende sekundäre Herkunftseffekte unter den Schülern an allgemein bildenden Gymnasien hin. Bei Gymnasiasten an beruflichen Gymnasien tritt dieser Effekt nicht auf. Um die Wirkung individueller Einflussgrößen zu erfassen, entwickeln Watermann und Maaz in Übereinstimmung mit der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) ein psychologisches Erklärungsmodell, das aufgrund des Designs der Studie eine Konstruktion der theoretischen Parameter Einstellungen zum Studium, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle erlaubt. Das Modell ist sogar um die Determinante der wahrgenommenen Studienvorbereitung erweitert. Bei Schülern an allgemeinbildenden Gymnasien ist der am elterlichen sozio-ökonomischen Status gemessene sekundäre Herkunftseffekt wirksam, auch wenn die psychologischen Variablen in das Modell aufgenommen werden. Im Gegensatz dazu hat die soziale Herkunft keinen benachteiligenden Einfluss auf die Studienintention von Gymnasiasten an beruflichen Gymnasien. Diese Intention wird aber von allen Variablen des psychologischen Modells positiv beeinflusst. Ein interessanter Befund ist die viel stärker ausgeprägte Wirkung der wahrgenommenen Vorbereitung auf ein Studium unter den Gymnasiasten an beruflichen Gymnasien. Diese Wirkung zeigt die Relevanz der berufsspezifischen Ausrichtung von beruflichen Gymnasien für die Reduzierung der psychologischen Entfernung von einem Studium. Beide besprochene Untersuchungen analysieren die Studienintentionen, sie überprüfen aber nicht ihre Realisierung. Aufgrund der Anlage des Projekts werden nur Schüler in den beiden oben genannten Gymnasialformen befragt. Wie bereits besprochen wurde, kann durchaus möglich sein, das Abitur auf andere Bildungswege zu erwerben und dann noch ein Studium zu anzustreben. Dennoch zeigt die zweite Studie, dass der Ansatz von Ajzen (1991) an bildungssoziologische Fragestellungen angepasst werden kann.

Eine weitere Untersuchung von Maaz (2006) basiert auf Längsschnittdaten aus dem TOSCA-Projekt und erweist sich dementsprechend als aufschlussreicher in Bezug auf die sozialen Disparitäten in Bildungsintentionen und Übergängen an der Schnittstelle zwischen Schule und Studium. Dem Autor gelingt es zu beweisen, dass eine erfolgreiche horizontale Öffnung des Schulsystems mit der Möglichkeit des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife an beruflichen

Gymnasien in Baden-Württemberg vollzogen wird, die den Abbau sozialer Ungleichheiten bestärkt. Überdies ist die in den empirischen Analysen bestätigte Tragfähigkeit entscheidungstheoretischer Modelle an höheren Bildungsübergängen bedeutungsvoll. Maaz greift auf Boudons (1974) Überlegungen zu primären und sekundären sozialen Herkunftseffekten zurück und erweitert sie, indem er die reproduktionstheoretischen Annahmen von Bourdieu (1983) für die Erklärung primärer Effekte sowie die Werterwartungstheorie von Esser (1999) für die Beschreibung sekundärer Effekte anwendet. Anhand dieser theoretischen Modellierung werden der Zugang zur gymnasialen Oberstufe, die Studienintention, der Hochschulzugang und die beruflichen Aspirationen von Gymnasiasten untersucht. Die empirischen Ergebnisse bestätigen die Wirkung des kulturellen und sozialen Kapitals der Familie als primären Herkunftseffekt. Stärker ausgeprägt sind jedoch die sekundären Herkunftseffekte sowohl auf die Intentionen als auch auf beide Übergänge. Dem Autor zufolge zeigt sich so die Erklärungskraft des werterwartungstheoretischen Modells von Esser (1999), das hauptsächlich die herkunftsspezifischen Kosten-Nutzen-Berechnungen für die Entstehung sozialer Ungleichheiten in den Bildungsabsichten und in der Bildungsbeteiligung verantwortlich macht.

Die Stärke der sekundären Herkunftseffekte kann auch Becker (2009b) mit empirischen Simulationsmodellen nachweisen. Herleitend aus der mehrfach empirisch belegten Tatsache, dass Kinder aus den unteren Sozialschichten von sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung am meisten betroffen sind, geht der Autor der Frage nach, wie Kinder aus Arbeiterfamilien für ein Hochschulstudium gewonnen werden können. In seinen Simulationsmodellen neutralisiert er zuerst die primären und danach die sekundären Effekte, um zu testen, welche von beiden Neutralisierungen die Studienteilnahme dieser Kinder forciert. Um die institutionelle Lenkung des Hochschulzugangs nachvollziehbarer machen zu können, prüft er neben der Entscheidung für oder gegen ein Studium, auch den Übergang in die Sekundarstufe II sowie den Übergang nach der Primarstufe. Für diesen Zweck werden drei unterschiedliche Datensätze verwendet: Für den ersten erwähnten Übergang – Daten von sächsischen Abiturienten (2000, 2004, 2006), für die Sekundarstufen – die Daten aus der nationalen Ergänzungsstichprobe PISA-E-2000 und für den an dritter Stelle genannten Übergang – Daten aus dem Konstanzer Panel „Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien“. Bezüglich der sozialen Herkunft unterscheidet Becker (2009b) zwischen Arbeiter-, Mittel- und oberer Mittelschicht, um die Modelle schlichter zu halten. Zunächst stellt er die Simulationsmodelle der Entscheidung für ein Studium vor. Dabei neutralisiert er zuerst den primären Herkunftseffekt folgendermaßen: Für die Verteilung der subjektiven Erfolgserwartungen der Arbeiterkinder nimmt er den gleichen Wert wie die Werte der Kinder aus der mittleren und oberen Schicht und setzt diese in Verhältnis



zu den Übergangswahrscheinlichkeiten für die Arbeiterkinder. Dem Ergebnis zufolge würden sich dadurch 2,5% mehr Arbeiterkinder für ein Studium entscheiden (von 55,2% auf 57,7%). Bei Simulationen, die die erwarteten Kosten und Nutzen eines Studiums und hiermit den sekundären Herkunftseffekt neutralisieren, ergibt sich unter Kontrolle der unterschiedlichen Erfolgserwartungen eine Steigerung der Anzahl der Studierwilligen um 8%. Dieses Ergebnis zeigt einen deutlich stärkeren Einfluss des sekundären Herkunftseffekts auf die Studienentscheidung. Dabei kommen vor allem die Bildungskosten zum Ausdruck. Weitere Simulationsmodelle für die Übergänge in die Sekundarstufen I und II zeigen die Wirkung des sekundären Effekts an früheren Schnittstellen im Bildungssystem. Nach Becker (2009b) ist diese Tatsache ein eindeutiges Zeichen für die institutionell bedingte soziale Selektivität der frühen Übergänge. Er betont, dass bildungspolitische Maßnahmen nicht nur an die Verbesserung der Leistungen von Kindern aus bildungsfernen Familien gerichtet werden sollen. Ihm zufolge sind Reformen der Schulstruktur nötig, die auf eine Reduzierung der Übergänge, auf Möglichkeiten zur Korrektur früherer Bildungsentscheidungen und auf die Erhöhung der Durchlässigkeit der Sekundarstufen abzielen. Auf diese Weise würden sich den Simulationsergebnissen zufolge pro Jahrgang doppelt so viele Arbeiterkinder für ein Studium entscheiden, was gleichzeitig zur Reduzierung der ungleichen Bildungschancen beitragen würde.

Im Anschluss an die von Becker vorgeschlagenen Reformen der Zugangsbedingungen zu einem Studium wird die Studie von Alheit, Rheinländer und Watermann (2008) aufgegriffen, die die sog. „nicht-traditionelle Studierende“<sup>4</sup> anvisiert. Die Anzahl dieser Studierenden ist prozentuell eher klein, aber aufgrund ihrer persönlichen Merkmale ist es wissenswert darüber zu berichten, da solche Studierende den Entkopplungsprozess zwischen Schulart und Erwerb des Abiturs bestätigen. Obwohl die Studie nicht auf repräsentativen Befragungen basiert, sondern einen explorativen Charakter hat, ist ihre Bedeutung hervorzuheben. Für die untersuchten Fragestellungen werden qualitative und quantitative Daten verwendet. Es ist anzumerken, dass die nicht-traditionellen Studierenden nicht nach ihren Leistungen oder Bildungskosten und Bildungserträgen, sondern nach ihren Studienerfolgen und Studienverhalten typologisiert werden. Hier wird auf die einzelnen Typen nicht in Einzelheiten eingegangen. Relevant ist der aufgedeckte Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Die meisten der nicht-traditionellen Studierenden kommen aus bildungsfernen Familien. Dies bestätigt wiederum die These, dass

---

<sup>4</sup> Unter dem Begriff „nicht-traditionelle Studierende“ verstehen die Autoren Studierende, die nach dem Abschluss der Sekundarstufe II nicht gleich ein Studium aufnehmen, sowie Studierende, die ihre Studienberechtigung auf alternativen Bildungswegen nachgeholt haben. Weiterhin sind die meisten von ihnen schon älter, haben eine Familie gegründet und sind berufstätig. Es sind die sog. Studierenden des zweiten und dritten Bildungsweges (vgl. Alheit et al. 2008:579).

durch eine Entkopplung der Schulabschlüsse von den Schulformen Individuen mit einem niedrigeren sozio-ökonomischen Hintergrund auf ein Hochschulstudium aufmerksam gemacht werden können. In Anbetracht der Tatsache, dass die meisten von ihnen bereits erwerbstätig sind und vielleicht eigene Familien gegründet haben, empfehlen die Autoren den Ausbau von in Deutschland noch selten existierenden, nicht-traditionellen Hochschulformen wie Fernuniversitäten, die den Bedürfnissen dieser Studierendengruppe gerecht werden.

Die Untersuchung von Strauß und Boarini (2008) befasst sich mit dem Ertrag des Studiums aus humankapitaltheoretischer Perspektive und analysiert die Investitionen in ein Studium unter Berücksichtigung der Kosten und Erträge. Obwohl die Kosten und der Nutzen eines Studiums aus dem ökonomischen Blickwinkel gemustert und keine Effekte der sozialen Herkunft untersucht sind, werden wichtige Aspekte der Kosten-Nutzen-Kalkulationen dargestellt. Außerdem beruhen die Schätzungen auf Daten aus 21 OECD-Ländern und ermöglichen eine vergleichende Aussage über die Situation in Deutschland. Es wird die durchschnittliche private Ertragsrate des Hochschulstudiums<sup>5</sup> in 21 Ländern geschätzt. Sie beträgt 8,5% und hat eine Streuung von 4% bis 14% bei den unterschiedlichen Ländern. Deutschland liegt mit einem Wert von 6,5% unter dem OECD-Durchschnitt. Es werden Faktoren wie ein besseres Arbeits-einkommen, Stipendien, steigende Beschäftigungswahrscheinlichkeit aufgedeckt, die den Ertrag des Studiums erhöhen. Dennoch gibt es Faktoren, wie die direkten Studienkosten oder das während des Studiums entgangene Einkommen, die diesen Ertrag verringern. Die Autoren simulieren in ihren Schätzungen eine Erhöhung der Studiengebühren um 15% des durchschnittlichen Bruttojahreseinkommens und zeigen, dass der Nutzen des Studiums dadurch um 0,8% bis 1,6%, für Deutschland um 1,1%, abnimmt. Damit die Attraktivität des Studiums beibehalten wird, werden politische Maßnahmen wie eine Einkommenssteuerreform, Möglichkeiten der Kreditfinanzierung für Personen ohne Eigenkapital oder auch die Verkürzung der Studiendauer empfohlen. Die letzte Empfehlung wurde bereits im Rahmen der Bologna-Reformen realisiert. Aus der Studie ist vor allem die Tatsache einleuchtend, dass die finanzielle Situation einer Person maßgeblich für eine Studienaufnahme ist.

Um die Vielfalt der Einflussgrößen rund um das Studium möglichst lückenlos erfassen zu können, werden im Folgenden andere Aspekte der Hochschulausbildung kurz zusammengefasst, die in keinem direkten Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen stehen. Es soll

---

<sup>5</sup> Die private Ertragsrate berechnen die Autoren, indem sie zuerst die Bruttolohnprämie (Stundenlohn) des Hochschulabschlusses und die aufgrund des Studiums höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit schätzen. Danach führen sie eine Bereinigung dieses Betrags um die verschiedenen Steuer und Sozialabgaben sowie die Studienkosten, die den Nettoertrag eines Studienjahres ergibt. Dieser Nettoertrag wird wiederum zum durchschnittlichen Bruttojahreseinkommen in Beziehung gesetzt.

dadurch aufgezeigt werden, aus welchen anderen Perspektiven die Studienentscheidung und das Studienverhalten analysiert und erklärt werden können.

Beispielsweise wird die Situation von Studierenden und Studienanfänger/innen in Befragungen des Hochschul-Information-Systems erfasst. Da auch die schulische Ausbildung einen bedeutenden Einfluss auf das Hochschulstudium hat, wird im Jahr 2005 zum ersten Mal eine repräsentative Erhebung unter Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die kurz vor dem Erwerb der Hochschul- oder Fachhochschulreife stehen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diese Daten und auf Daten aus der 2006 fortgesetzten Erhebung. Diese Studien (vgl. Heine/Willich 2006; Heine/Spangenberg/Willich 2007) analysieren die Entscheidung für ein Studium unter dem Aspekt der Informiertheit. Denn je mehr Kenntnisse und Informationen über die vorhandenen Bildungsoptionen angeboten und wahrgenommen werden, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit einer Fehlentscheidung. Auch Erikson und Jonsson (1996) behaupten, dass gut gebildete Eltern das Bildungssystem besser kennen und ihren Kindern Informationen über verschiedene Bildungsalternativen weitergeben können. Neben der Familie spielen, den Ergebnissen dieser zwei Studien zufolge, die Schule und andere Institutionen wie Behörden und Betriebe eine wichtige Rolle im Beratungsprozess und für den Erwerb von Entscheidungskompetenzen. Trotzdem wird immer noch eine unzureichende und punktuelle Beratung von Studienberechtigten angeboten. Deshalb empfehlen die Autoren, Beratungs- und Informationsprozesse frühzeitig in den schulischen Unterricht einzubinden, damit die Entwicklung von Fähigkeiten und Entscheidungskompetenzen bei den Schülern gefördert wird. Hier muss angemerkt werden, dass eine solche Förderung der Fähigkeiten den institutionellen Effekten und auch dem Einfluss der sozialen Herkunft entgegenwirken könnte.

Angesichts der Anzahl und Diversität von Hochschuleinrichtungen und der darin angebotenen Studienfächer fällt die Wahl einer Ausbildungsoption nicht leicht. Differenziert nach Hochschultyp oder Studienfach lassen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Studienanfängern beobachten. Die Studienanfänger können nach bestimmten Merkmalen gruppiert werden. Zum Beispiel untersuchen Trautwein et al. (2008) mit Daten der Längsschnittstudie TOSCA die Entscheidung für einen bestimmten Hochschultyp bei Abiturienten. Mögliche Optionen sind die Universität, die Fachhochschule, die Berufsakademie<sup>6</sup> und die Pädagogische Hochschule. Je nach familiärer Herkunft, Leistungen, beruflicher Zuneigung und Studienwahlmotiven bestehen laut der deskriptiven Ergebnisse dieser Studie gewisse Unterschiede zwischen den Abiturienten. Die weniger vorteilhaften familiären Verhältnisse und die Absicht, möglichst schnell finanziell

---

<sup>6</sup> In Baden-Württemberg gehört die Berufsakademie mittlerweile zu den tertiären Bildungseinrichtungen.

unabhängig zu werden, sind kennzeichnend für Schüler, die sich für die Berufsakademie entscheiden. Dies trifft zu, auch wenn die Schulform, hier der Besuch eines beruflichen oder eines allgemeinbildenden Gymnasiums, kontrolliert wird. Zu erkennen ist die starke berufsvorbereitende Funktion beruflicher Gymnasien, die den Abiturienten aus bildungsfernen Familien ein Studium an der Berufsakademie ermöglicht.

Eher psychologisch ausgerichtet ist die Untersuchung von Asmussen (2006) zur Wirkung studentischer Motivationen bei der Studienfachentscheidung. Im Rahmen der Analysen werden drei aussagekräftige Motivationskonstrukte erkannt, die als Orientierungsmuster für die Zuordnung der Studenten zu bestimmten Studienfächern dienen. Mithilfe von Faktorenanalysen werden die Komponenten des Konstrukts Leistungsmotivation entdeckt – Ausdauer, Belohnung, Konkurrenz und Angst vom Misserfolg. Als zweites Konstrukt ergibt sich die intrinsische Motivation, welche die Orientierung an fachlichen und wissenschaftlichen Inhalten beinhaltet. Das dritte Konstrukt ist die als Berufsorientierung bezeichnete extrinsische Motivation, die aus den Komponenten Status, Sicherheit und Selbstverwirklichung besteht. In Bezug auf das letzte Motivationskonstrukt sind die Übereinstimmungen mit dem entscheidungstheoretischen Konstrukt Stuserhaltungsmotiv offensichtlich. Allerdings sind in der Studie von Asmussen keine weiteren Distinktionsmerkmale der Studierenden, wie familiäre oder sozialstrukturelle Merkmale, untersucht worden, die diese Befunde präzisieren könnten.

Schließlich werden noch einige Studien erwähnt, die auf SOEP-Daten basieren und sich mit Bildungsforschungsfragen im Hochschulbereich beschäftigen. Die Ergebnisse dieser Studien machen auf weitere Determinanten des Studiums aufmerksam. So kommt eine bedeutende Rolle der studentischen Beihilfe (BAföG) bei der Entscheidung für ein Studium zu, die unabhängig vom familiären Hintergrund und vom elterlichen Einkommen wirksam ist (Steiner/Wrohlich 2008). Die finanzielle Unterstützung durch BAföG beeinflusst sogar die Studiendauer und den Studienerfolg. Studenten, die ein BAföG-Stipendium bekommen, beenden ihr Studium schneller und mit mehr Erfolg als andere, die von den Eltern oder privat unterstützt werden (Glocker 2009). Der Übergang in eine Hochschulausbildung wird direkt und signifikant auch vom elterlichen Einkommen beeinflusst, obwohl seine Wirkung im Laufe der Zeit nachgelassen hat. Es können jedoch keine abweichenden geschlechtsspezifischen oder regionsspezifischen (West- oder Ostdeutschland) Muster in diesem Zusammenhang festgestellt werden (Riphahn/Schieferdecker 2008). Ein weiterer, mit SOEP-Daten untersuchter Aspekt der Entscheidung für ein Studium ist die Distanz zur Universität, die als Ursache für regionale Bildungsungleichheiten angesehen wird. Es konnte bewiesen werden, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Studien-

aufnahme zum Zeitpunkt des Schulabschlusses mit zunehmendem Abstand von der nächst gelegenen Universität sinkt (Spieß/Wrohlich 2008).

Von den diskutierten Beiträgen zu Studienentscheidungen und zur tatsächlichen Bildungsbeteiligung am Tertiärbereich können einige wichtige Schlussfolgerungen gezogen werden. Erstens eignen sich die von den entscheidungstheoretischen Ansätzen vorgeschlagenen Prädiktoren für die Untersuchung von Bildungsungleichheiten in späteren Bildungsphasen. Zweitens zeigen die empirischen Befunde, dass Übergänge und Bildungsteilnahme an höheren Bildungsstufen nicht ohne Rücksicht auf die Bildungsbiographie betrachtet werden sollen. Zu berücksichtigen sind noch die institutionellen Regelungen, die je nach Bildungsphase variieren. Außerdem wurden SOEP-Daten oft für die Analyse ungleicher Bildungsbeteiligung herangezogen, aber noch nicht in dem von der vorliegenden Arbeit dargestellten Zusammenhang.

Hilfreich bei der Beschreibung der Bildungssituation in Deutschland wäre ein Blick in die empirischen Befunde über Bildungswahl und Bildungsbeteiligung in anderen Ländern, der im Folgenden gewährt werden soll.

#### ***4.1.5 Der Blick auf Forschungsergebnisse aus anderen Ländern***

Der Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und sozialer Herkunft bzw. den primären und sekundären Herkunftseffekten steht im Mittelpunkt der Forschung auch in anderen Ländern. Einige der folgenden Beiträge berichten über die Erklärungskraft der rational-choice-basierten Theorien der Bildungsentscheidung. Andere Studien bieten interessante Ergebnisse aus internationalen Vergleichen der Bildungssituation. Zu notieren ist allerdings, dass die unterschiedliche institutionelle Struktur der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Bildungsbeteiligung hat.

Für England und Wales untersuchen Jackson, Erikson et al. (2007) Klassenunterschiede am Übergang in höhere Bildung bei 16-jährigen Schülern über einen Zeitraum von 25 Jahren (1974-2001). Ausgangspunkt sind Boudons Annahmen über die primären und sekundären Herkunftseffekte (1974). In Anlehnung auch an Erikson und Jonsson (1996) wird die Stärke dieser Effekte auf die für den beobachteten Zeitraum deutlich gestiegene Anzahl von Schülern in dieser Bildungsphase überprüft. Trotz der gestiegenen Teilnahme an höherer Bildung wird die Übergangswahrscheinlichkeit sowohl von primären als auch von sekundären Effekten der sozialen Klassenzugehörigkeit beeinflusst. Die Autoren unterstreichen die Bedeutung der primären Effekte, d.h. der aufgrund des sozio-kulturellen Hintergrunds existierenden Klassenunterschiede in den akademischen Fähigkeiten. Die Ergebnisse bezeugen jedoch den stärkeren

sekundären Herkunftseffekt auf die Bildungsentscheidungen der Schüler. Denn Schüler aus den unterprivilegierten Klassen entscheiden sich seltener für weiterführende Bildung als Schüler aus den oberen Klassen, auch wenn die akademischen Fähigkeiten der ersteren diesen Übergang realisierbar machen.

Mit PISA-Daten für Dänemark testet Jæger (2007) die Hypothesen der soziologischen Rational-Choice-Theorien. Die theoretische Basis ist das entscheidungstheoretische Modell von Breen und Goldthorpe (1997). Es wird die Bildungswahl im Sekundarbereich untersucht, der in Dänemark drei Bildungsoptionen anbietet: Keine Beteiligung an Sekundarbildung, berufliche Sekundarbildung und höhere Sekundarbildung. Diese Optionen können hierarchisch geordnet werden und lassen unterschiedliche Bildungserträge erwarten. In Übereinstimmung mit den theoretischen Annahmen, dass die Bildungswahl nutzenorientiert ist und von den verfügbaren Informationen, Einstellungen zu den Einschränkungen und der Unsicherheit abhängt, wird ein einfaches Modell der Bildungsentscheidung konstruiert, das die ökonomischen und sozialen Erträge von Bildung als Bestandteile des erwarteten Gesamtnutzens darstellt. Die empirischen Ergebnisse bestätigen die theoretischen Annahmen. Die erwarteten sozialen Bildungserträge, die den Aufbau und das Erhalten von sozialen Beziehungen und Netzwerken beinhalten, sind zwar wichtig für die Entscheidung für weiterführende Bildungsalternativen, aber das erwartete Einkommen als ökonomischer Bildungsertrag einer Bildungsalternative ist bedeutsamer.

Need und de Jong (2001) überprüfen mit Längsschnittdaten, inwieweit das formale Modell von Breen und Goldthorpe (1997) für die Erklärung von Unterschieden in der Wahl höherer Sekundarbildungsoptionen in Niederlande geeignet ist. Die von Breen und Goldthorpe postulierten Mechanismen der Bildungsentscheidung – Motiv des Stuserhalts, Fähigkeiten und Erfolgserwartungen der Kinder sowie die Ressourcenausstattung der Familie – werden konstruiert und detailliert untersucht. Den Annahmen folgend sollten diese Mechanismen Klassen- und Geschlechterdifferenzen erklären. Aus der empirischen Analyse lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede nicht bestätigen. Demgegenüber kann festgehalten werden, dass Klassenunterschiede in den Bildungsaspirationen vorhanden sind, die zu unterschiedlicher herkunftsspezifischer Bildungsbeteiligung führen und aus den klassenbedingten Erfolgserwartungen, den Bildungsleistungen der Kinder, dem elterlichen Einkommen als Ressource und dem Motiv des drohenden Statusverlusts resultieren. Analog zu Breens und Goldthorpes Hypothese finden die Autoren heraus, dass sich das Stuserhaltmotiv als stärkster Prädiktor der Bildungsaspiration erweist, wenn die theoretischen Annahmen strikt eingehalten werden.

Zu erwähnen ist noch die Studie von Neuenschwander und Malti (2009), die sich auf Schülerinnen und Schüler aus dem Kanton Bern in der Schweiz bezieht. Obwohl diese Längsschnitterhebung nicht repräsentativ ist, sind die dargestellten Bildungsverläufe vom Interesse, da die untersuchte Schulstruktur ähnlich der deutschen ist. So werden Bildungsungleichheiten an Übergängen von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und weiterhin in die Sekundarstufe II vor dem Hintergrund des Konzepts von Boudon (1974) über die primären und sekundären Herkunftseffekte untersucht. Das Modell wird um einige individuelle und familiäre Prädiktoren erweitert, die den Autoren zufolge insbesondere durch die sekundären Effekte produzierte Bildungsungleichheiten erklären sollten. Neben den schulischen Leistungen, der sozialen Herkunft und den Elternerwartungen an verschiedenen Übergängen werden Verhaltensprobleme der Kinder im Unterricht miteinbezogen. Die Ergebnisse zeigen einen bedeutenden Einfluss der Noten auf die Bildungsentscheidung an der ersten Transition nach der Primarstufe, obwohl die Elternerwartungen, das Verhalten der Kinder und die Schichtzugehörigkeit auch wirkungsvoll sind. An beiden untersuchten Übergängen haben die Elternerwartungen eine sichtliche Vorhersagekraft und können als Beleg dafür interpretiert werden, dass Bildungsentscheidungen in frühen Phasen des Bildungsverlaufs eher als elterliche Entscheidungen anzusehen sind.

Soziale Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung können anhand länderübergreifender Vergleichsstudien veranschaulicht werden. Ein Beispiel dafür ist die Studie von Marks (2005), die mit PISA-Daten 2000 den Zusammenhang herkunftsbedingter Unterschiede in den schulischen Leistungen mit materiellen, kulturellen und schulischen Faktoren in 30 Ländern untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass länderübergreifende Differenzen einen stärkeren Zusammenhang mit Indikatoren des länderspezifischen Schulwesens als mit Indikatoren der sozialen Ungleichheit oder der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes aufweisen. Folglich besuchen Kinder aus den unteren Klassen weniger anspruchsvolle Schulformen, wenn Länder stark differenzierte Schulsysteme haben. Unterschiedliche Schulleistungen zwischen den Schulen hängen von den materiellen und kulturellen Faktoren ab und sind nur teilweise auf die soziale Herkunft und ähnliche sozio-ökonomische Determinanten zurückzuführen.

Mit PISA-Daten aus den drei Erhebungen (2000, 2003, 2006) gehen Kobarg und Prenzel (2009) der Frage nach, inwieweit die Bildungsergebnisse der nordischen Staaten den Ruf ihrer leistungsstarken Bildungssysteme rechtfertigen. Die empirischen Analysen deuten auf einen verhältnismäßig schwachen Zusammenhang der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit ihren Schulleistungen und Kompetenzen hin. Werden weitere Faktoren in die Analysen

miteinbezogen, können beispielsweise geschlechtsspezifische Differenzen im Hinblick auf die Lesekompetenz festgestellt werden, die zugunsten der Mädchen liegen. Der Migrationshintergrund trägt ebenso zu Unterschieden im Schulerfolg bei. Jugendliche ohne Migrationshintergrund haben bessere Schulleistungen als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Eine Ausnahme hiervon ist Finnland. Die Schulleistungen finnischer Schüler sichern in allen drei Erhebungen die Spitzenposition Finnlands. Insgesamt liegen die Bildungsergebnisse der anderen nordischen Staaten nur leicht über dem Durchschnitt aller OECD-Länder. Die Autoren kommen zum Schluss, dass die idealisierende Abschätzung der nordischen Bildungssysteme, abgesehen vom finnischen, kaum gerechtfertigt ist.

Der Einfluss elterlicher Bildung auf das höchste erreichte Bildungsniveau der Befragten wird im internationalen Vergleich unter Beachtung länderspezifischer institutioneller Merkmale untersucht. Dadurch wird die Reproduktion von Bildungsungleichheiten überprüft (Pfeffer 2008). Die Studie stützt sich auf Daten aus der „International Adult Literacy Survey“ (IALS) über die 26- bis 65-Jährigen in 20 Ländern und hat das Ziel, die Erwachsenenalphabetisierung und ihren Zusammenhang mit Merkmalen des sozialen Hintergrunds und demographischen Merkmalen zu prüfen. Die Analysen zeigen, dass das Ausmaß der Wirkung elterlicher Bildung auf das Bildungsniveau der Erwachsenen länderspezifisch ist. Dabei ist der Grad der hierdurch produzierten Bildungsungleichheit mit der institutionellen Struktur der nationalen Bildungssysteme eng verbunden. Es kann festgehalten werden, dass durch breit gestufte Bildungsstrukturen, wie etwa die deutsche, die Kinder sehr früh in ihren Bildungslaufbahnen aussortiert werden, womit der Ausgleich von Bildungschancen verhindert wird.

Anhand der dargestellten Beiträge aus anderen europäischen Ländern und der länderübergreifenden Studien konnte die Bedeutung der sozialen Herkunft für Bildungsentscheidungen bzw. -beteiligung auf internationaler Ebene aufgezeigt werden. Die entscheidungstheoretischen Ansätze werden häufig für die Analysen von Bildungsungleichheiten verwendet. Besonders relevant ist dabei der in internationalen Vergleichen auffallende institutionelle Einfluss. Deshalb sollen die institutionellen Merkmale auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

#### ***4.1.6 Empirische Befunde zu weiteren Determinanten der Bildungsbeteiligung***

Determinanten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs wie Geschlecht oder Migrationshintergrund werden oft in die wissenschaftlichen Analysen von Bildungsungleichheiten als Kontrollvariablen aufgenommen. Dabei erweisen sie sich als aussagekräftige Prädiktoren. Aus diesem Grund befassen sich einzelne Studien ausführlich mit Differenzen der



Bildungsbeteiligung, die durch diese Merkmale zustande kommen. Auch die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung oder Freundschaften unter Gleichaltrigen, als lebensweltliche Bildungsprozesse, können Aufschluss über die Gestaltung unterschiedlicher Bildungsbiographien geben. Um dieses Bild mindestens teilweise zu vervollständigen, werden die Ergebnisse ausgewählter Beiträge vorgestellt.

Die Expertise von Budde (2008) gibt Auskunft über geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Deutschland, die sich in den schlechteren Bildungschancen von Jungen ausdrücken. Als Resümee der zentralen Ergebnisse dieser Expertise können einige wesentliche Schwerpunkte der geschlechtsspezifischen Benachteiligung und Bildungserfolge genannt werden. So nehmen Jungen viel häufiger an einer gering qualifizierender Schulform teil. Ihr Anteil an Hauptschulen und beim Erwerb von Hauptschulabschlüssen ist viel höher. Außerdem ist die Anzahl der männlichen Schulabgänger ohne Schulabschluss größer. Klassenwiederholungen sind ebenso üblicher für Jungen als für Mädchen, vor allem unter den Gymnasiasten. In dieser Hinsicht sind Jungen mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt. Darüber hinaus kommt die Rolle des selektiven Bildungssystems zum Ausdruck, das die Gründung homogener Lerngruppen unterstützt und dadurch die Bildungschancen von Risikoschülern untermauert.

Im Hinblick auf die schlechtere Positionierung des männlichen Geschlechts in der Bildungsbeteiligung berichten auch Quenzel und Hurrelmann (2010) über ähnliche Ergebnisse. In Anbetracht der Tatsache, dass in den 1960er Jahren junge Frauen geringere Bildungschancen hatten, sprechen die Autoren sogar von einer Umkehrung des geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs. Angesichts der sogar im tertiären Bereich gestiegenen Frauenquote schlagen die Autoren vor, das Modell der Bildungsentscheidung für weitere Analysen zu berücksichtigen, um eventuelle geschlechtsspezifische und herkunftsbedingte Veränderungen in den wahrgenommenen Bildungserträgen zu identifizieren, auch wenn zur Erklärung dieses Phänomens hier ein auf sozialisationstheoretischen Überlegungen beruhender Ansatz entwickelt wurde.

Berücksichtigt man die ethnische Herkunft der Kinder und Jugendlichen, so vergrößern sich die Differenzen in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg. Hierfür wurden Erklärungsvorschläge aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen ausgearbeitet, die sich gegenseitig ergänzen, so dass die vorgeschlagenen Determinanten eine kumulative Wirkung auf die resultierende Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben. Allerdings werden diese Determinanten auf verschiedenen Ebenen analysiert. Manche Erklärungen beschäftigen sich mit der Leistungsfähigkeit dieser Kinder und Jugendlichen auf der

individuellen Ebene. Andere erörtern den Einfluss des Bildungssystems und die dadurch entstehende institutionelle Diskriminierung oder auch den Einfluss der Lehrer auf die Grundschulempfehlung (Diefenbach 2007). Fakt ist jedoch, dass Migrantenkinder insgesamt geringere Bildungschancen und weniger gute Schulleistungen als deutsche Kinder haben, obwohl von diesem Muster abweichende Befunde innerhalb der Migrantengruppe je nach Nationalität und sozialem Status auffallen.

Stanat (2006) findet mit PISA-Daten aus der ersten Erhebung (2000) heraus, dass in Schulen mit einem hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringere Leistungen erzielt werden. In diesem Zusammenhang stellt die Autorin aber fest, dass auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund beispielsweise an Hauptschulen schlechtere Schulleistungen haben, die auf ihre unvorteilhafte soziale Herkunft zurückzuführen sind. Daher stehen die Effekte der sozialen und der ethnischen Herkunft in enger Verbindung miteinander.

Unterschiede sind ebenso zwischen den einzelnen Migrantengruppen zu beobachten, wie Beitrag von Segeritz, Walter und Stanat (2010) deutlich macht. Mit PISA-Daten 2003 untersuchen sie die Gymnasialbeteiligung und die Kompetenzen der Kinder von Zuwanderern aus der Türkei, aus der ehemaligen UdSSR und aus Polen. Besorgnis erregend ist die Benachteiligung der türkisch stämmigen Jugendlichen. Diese Benachteiligung kann als Folge eines aus persönlichen und institutionellen Merkmalen bestehenden Ursachenkomplexes angesehen werden.

Eine weitere Gruppe bilden die Kinder von Aussiedlern. Da das Sozio-ökonomische Panel eine repräsentative Ausländerstichprobe hat, werden SOEP-Daten oft für die Untersuchung solcher Fragestellungen verwendet. Der Aufsatz von Fuchs und Sixt (2008) berichtet über die Bildungschancen von Aussiedlerkindern und anderen Migrantenkindern aus einer Drei-Generationen-Perspektive. Das Bildungsniveau der Eltern und Großeltern erweist sich als besonders einflussreich auf die Bildungschancen der Kinder, auch wenn die soziale Herkunft kontrolliert wird. Insgesamt zeigen die Analysen, dass Aussiedlerkinder, genauso wie die anderen Migrantenkinder, geringere Bildungschancen haben als deutsche Kinder. Besonders schlecht sind die Chancen der Kinder, deren Eltern zu den Bildungsaufsteigern zählen, da sie im Herkunftsland ein höheres Bildungsniveau als die Großeltern erreicht haben. Wenn bereits die Großeltern einen Hochschulabschluss besitzen, ergeben sich für die Aussiedlerkinder die gleichen Bildungschancen wie für deutsche Kinder aus Akademikerfamilien.

Zusammenfassend deuten die meisten Befunde auf die benachteiligenden Positionen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, die an allen Bildungsstufen festzustellen sind. Migrantenkinder besuchen seltener als deutsche Kinder

vorschulische Einrichtungen und werden später eingeschult. Außerdem werden ihnen am Ende der Grundschulzeit öfters Empfehlungen für die Hauptschule zugeteilt. Dementsprechend besuchen sie häufiger die Hauptschule und erwerben öfters den Hauptschulabschluss. Die geschilderten Umstände gelten vor allem für die Jungen. Sie verlassen häufiger die Schule ohne Schulabschluss oder müssen öfters die Klasse wiederholen (Diefenbach 2008). Bemerkenswert ist der Fakt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine Hochschulberechtigung erworben haben, häufiger als deutsche Hochschulberechtigten zu einem Studium neigen (Solga/Dombrowski 2009). Hierzu wäre von Bedeutung, herauszufinden, inwiefern sich dieser Tatbestand mittels entscheidungstheoretischer Determinanten erklären lässt.

Ein letzter Aspekt der Bildungsbeteiligung sollte noch angesprochen werden. Da Bildung ein komplexer Prozess ist, der sich auch außerhalb der Institution Schule vollzieht, könnte nützlich sein, die im alltäglichen Leben gesammelten Erfahrungen und Fähigkeiten als Prädiktor der Bildungswünsche und Bildungsbeteiligung in Betracht zu ziehen. Es sind die sogenannten lebensweltlichen und familialen Bildungsprozesse, die durch den Einfluss der Familie, Freundeskreise oder Nachbarschaftsbeziehungen zur Entstehung unterschiedlicher, Bildungsungleichheiten verfestigender Einstellungen führen und das Verhalten beeinflussen können. Deshalb kann die Bildungsungleichheit als ein Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Bildungsprozesse begriffen werden (Grundmann et al. 2008). Hierzu zeigt die auf qualitativen Methoden basierende Untersuchung von Krüger und Deppe (2010) die Wichtigkeit von Peergroups für die Schulkarriere elfjähriger Kinder. Peergroups können auch den Schulerfolg fördern oder gefährden und Bildungsungleichheiten reproduzieren. Der Bildungserfolg von Grundschulern wird auch stark von der sozialen Beziehung in der Familie beeinflusst, so der Aufsatz von Schmitt (2009). Hier werden verschiedene Merkmale dieser Eltern-Kind-Beziehung aufgedeckt, die sich auf den schulischen Erfolg und die schulbezogenen Interaktion auswirken.

Die skizzierten Forschungsergebnisse – von der vorschulischen Bildung, über die einzelnen Bildungsstufen bis hin zum Hochschulabschluss – verweisen auf die mannigfaltigen Facetten des Bildungsprozesses. Was die Wirkung der sozialen Herkunft in früheren Bildungsphasen betrifft, zeigen die meisten empirischen Befunde übereinstimmend, dass Bildungsungleichheiten im frühen Bildungsverlauf weiterhin bestehen. Die Analyse der Befunde zu Bildungsungleichheiten in späteren Phasen der Bildungslaufbahn, etwa in der Sekundarstufe II und im tertiären Bildungsbereich, kann jedoch keine eindeutigen Ergebnisse liefern – während einige Studien den bestehenden Einfluss der sozialen Herkunft bestätigen, berichten andere über die Abnahme

herkunftsspezifischer Ungleichheiten. Insgesamt deuten die empirischen Ergebnisse auch auf die vielfältigen Ursachen der Bildungsentscheidungen und der daraus entstehenden ungleichen Bildungsbeteiligung hin. Dabei können diese Ursachen anhand einzelner entscheidungstheoretischer Modelle unzureichend erklärt werden. In dieser Hinsicht sind trotz zahlreicher Studien und Forschungsprojekte noch Defizite festzustellen, die die Thematisierung von Forschungslücken notwendig machen.

## **4.2 Forschungsbedarf**

Die empirischen Befunde decken viele der Ursachen sozialer Bildungsungleichheit auf. Trotzdem ist die Forschungslage immer noch defizitär.

Theoretische Modellierungen und empirische Ergebnisse zu Bildungsungleichheiten postulieren einen Zusammenhang der sozialen Herkunft mit dem Bildungserfolg. Unklar bleibt dabei, wie groß die Rolle außerschulischer Bildung und ihrer Zusammenwirkung mit der sozialen Herkunft ist (ebd.: 35). Es empfiehlt sich daher, die Rational-Choice-Theorien zu Bildungsentscheidungen durch die Aufnahme von Determinanten des familialen Umfeldes zu vervollständigen. Weitere, auf Bildungsintentionen Bezug nehmende, psychologische Faktoren könnten die theoretischen Modelle erweitern (Lauterbach/Becker 2008: 432). Unvollständig sind ebenfalls die Befunde zur Wirkung der Lehrkräfte. Ungeklärt ist vor allem ihre Wirkung auf die Benotung der Schüler sowie die Wirkung der von ihnen verteilten Übergangsempfehlungen auf die Reproduktion von Bildungsungleichheiten (Solga/Dombrowski 2009:41). Allerdings können die beschriebenen Forschungslücken, die sich auf die außerschulischen Bildungsprozesse und die Wirkung von Lehrkräften beziehen, in der vorliegenden Arbeit nicht bearbeitet werden.

Betrachtet man den Stand der Forschung, lassen sich jedoch weitere Unklarheiten feststellen. Beispielsweise sind einzelne soziale Gruppen ungenügend erforscht. Es handelt sich dabei um Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung vielfach benachteiligt sind (Solga/Dombrowski 2009: 20). Unbeantwortet ist auch die Frage, warum Hochschulberechtigte mit Migrationshintergrund höhere Bildungsziele verfolgen als deutsche Studienberechtigte (ebd.:32).

Die größte Schwierigkeit bereitet die Abwesenheit geeigneter Längsschnittdaten. Denn nur anhand Längsschnitterhebungen lassen sich Bildungsprozesse im Lebensverlauf detailliert erfassen (Ditton 2008: 258-259; Lauterbach/Becker 2008: 432; Solga/Dombrowski 2009: 20). Die verfügbaren Daten erweisen sich momentan als ungeeignet für die Analyse sozialer

Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf. Für die Schnittstelle Schule – Studium existieren beispielsweise Daten des Deutschen Studentenwerks oder des Hochschulinformationssystems, die nur Abiturienten oder nur Studenten einschließen. Keine Beachtung finden etwa Schüler, die auf andere Wege die Hochschulreife erwerben, oder auch Nicht-Studierende. Die soziale Herkunft solcher Personen ist dementsprechend unbekannt. Diese Tatsache ermöglicht keine genauen Aussagen über soziale Selektivitätsprozesse am beobachteten Übergang (Müller/Pollak 2008: 308).

Wenn man das Nationale Bildungspanel (NEPS) in Erwägung zieht, sind Verbesserungen des Forschungsstandes zu erwarten (Becker 2009a:165). Denn es ist ein bundesweites, interdisziplinär angelegtes Forschungsprojekt im Längsschnittdesign, das nicht nur die genannten Forschungslücken schließen, sondern auch weitere Aspekte des Bildungsprozesses im gesamten Lebensverlauf erhellen soll. Aber das Projekt befindet sich noch in der Anfangsphase und bedarf weitere Erhebungen, um zufriedenstellende und aussagekräftige Informationen aus einer Längsschnittperspektive anbieten zu können.

Um existierende Wissenslücken in diesem Forschungsgebiet mindestens teilweise schließen zu können, werden in der vorliegenden Arbeit nicht erst die Bildungsentscheidungen, sondern die Bildungsintentionen von Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich und ihr Bildungsverhalten an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule aus der Längsschnittperspektive analysiert. Es sollen auch Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche sozialen Gruppen, z.B. in Bezug auf den Migrationshintergrund, in dieser Phase der Bildungsbiographie selektiert werden.

Im nächsten Kapitel werden die Hypothesen dieser Untersuchung unter Berücksichtigung der dargestellten Theorien und der empirischen Befunde aufgestellt.

## 5 Hypothesen

Im Folgenden werden die abgeleiteten Hypothesen der vorliegenden Arbeit dargestellt. Vor dem Hintergrund der im Kapitel 3 diskutierten Theorien und der im Kapitel 4 besprochenen empirischen Befunde werden die einzelnen theoretischen Annahmen für die hier zu untersuchende Bildungsphase adaptiert.

Ausgangspunkt der Hypothesenbildung ist die Behauptung von Müller und Pollak (2008: 308), dass der Wandel sozialer Ungleichheiten im Hochschulbereich erst dann adäquat analysiert werden kann, wenn Bildungsprozesse im Sekundarbereich und die daraus resultierende soziale Selektivität beleuchtet werden. Wie bereits erwähnt, können sich dieselben theoretisch fundierten Prädiktoren auf unterschiedliche Übergänge anders auswirken.

Hinzu kommt die Behauptung von Fishbein und Ajzen (1975), dass Intentionen und Realität stark miteinander zusammenhängen. Aber man muss auch bedenken, dass Intentionen in dieser Untersuchung einige Jahren vor den tatsächlichen Übergängen abgefragt worden sind. Diese Tatsache könnte zur Veränderung der Absichten führen. Außerdem sind Intentionen subjektiv und können unter Umständen von der Realität abweichen.

Also müssen einzelne Hypothesen über jede zu untersuchende Fragestellung formuliert werden. Deshalb werden zuerst die Hypothesen über die Intentionen zum Erwerb des Abiturs<sup>7</sup> und zum Erwerb eines Hochschulabschlusses abgeleitet. Diese Bildungsintentionen wurden bei 17-jährigen Jugendlichen abgefragt. Danach folgen die Hypothesen über das tatsächliche Bildungsverhalten, die sich auf den Erwerb des Abiturs und auf das Studium<sup>8</sup> beziehen. Da die im vorherigen Kapitel vorgestellten empirischen Studien weitere wichtige Determinanten ermitteln, die allgemeingültig sind, werden die Annahmen über ihren Einfluss anfangs vorgestellt. Diese Hypothesenaufgliederung wurde ausgewählt, da es zu erwarten ist, dass die gewählten Prädiktoren einen unterschiedlichen Einfluss auf die einzelnen Bildungsintentionen und auf das tatsächliche Bildungsverhalten haben.

---

<sup>7</sup> Obwohl die allgemeine Hochschulreife im Gegensatz zu der fachgebundenen und der Fachhochschulreife einen uneingeschränkten Zugang zu allen Studiengängen bietet, werden alle drei Abschlüsse hier kurz mit dem Begriff „Abitur“ bezeichnet, da sie alle für ein Studium befähigen.

<sup>8</sup> In der vorliegenden Untersuchung wird die Hochschulform ebenso nicht differenziert betrachtet.

## *Allgemeine Hypothesen über beide Bildungsintentionen und das Bildungsverhalten*

### Hypothese 1:

Mädchen sollten größere Bildungschancen als Jungen haben, da sich die Geschlechterdifferenzen in der Bildungsbeteiligung im Laufe der Bildungsexpansion zugunsten der weiblichen Bildungsteilnehmer geändert haben.

### Hypothese 2:

Hinsichtlich der Intention zum Abiturwerb sowie des tatsächlichen Abiturerwerbs wird angenommen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (ein Elternteil oder beide Eltern) diese Bildungsalternative seltener anstreben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Hingegen sind von Hochschulberechtigten mit Migrationshintergrund sogar größere Chancen für die Teilnahme an Tertiärbildung zu erwarten als von den deutschen Hochschulberechtigten (vgl. Solga/ Dombrowski 2009).

### Hypothese 3:

Trotz der beobachteten Entkopplung des Schulabschlusses von der besuchten Schulform wird aufgrund der gegliederten Struktur des deutschen Bildungssystems angenommen, dass institutionelle Effekte auftreten. Es ist zu erwarten, dass das Abitur und das Studium bzw. der Hochschulabschluss vorwiegend von Gymnasiasten angestrebt und realisiert werden.

## *Hypothesen über die Intention zum Abiturwerb*

### Hypothese 4:

Die soziale Herkunft hat einen direkten Einfluss auf die Absicht der Befragten, das Abitur zu erwerben (Erikson/Jonsson 1996).

### Hypothese 5a:

Je höher die tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit (die Schulleistung) ist, umso größer sollten die Chancen sein, den Abiturwerb zu beabsichtigen. Unter Kontrolle der sozialen Herkunft sollten Jugendliche aus den privilegierten Klassen, die gute Schulleistungen haben, dennoch höhere Chancen aufweisen als Jugendlichen mit guten Schulnoten aus den unteren Klassen (Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999).

Hypothese 5b:

Je größer die empfundene Erfolgswahrscheinlichkeit eingeschätzt wird, umso höher sollten die Chancen für das Anstreben von Abitur sein, unter Kontrolle der sozialen Herkunft (Erikson/Jonsson 1996).

Hypothese 6:

Je höher der erwartete Ertrag von Bildung bewertet wird, umso höher sollten die Chancen für die Intention zum Abiturwerb sein. Unter Kontrolle der sozialen Herkunft sollten die Chancen hierzu auch für die Jugendlichen aus den oberen Klassen höher sein (Erikson/Jonsson 1996).

Hypothese 7a:

Um mögliche Einflüsse der elterlichen Bildung zu überprüfen, wird angenommen, dass Jugendliche, deren Eltern selbst die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben, angestrebt sind, das Abitur zu erreichen, damit die Wahrscheinlichkeit für einen Verlust des elterlichen Status minimiert wird (Esser 1999).

Hypothese 7b:

Wenn die Eltern einen Erhalt des erreichten sozialen Status anstreben, wird im Anschluss an Essers Überlegungen (1999) zum Stuserhaltungsmotiv angenommen, dass sie sich mehr um die schulischen Leistungen ihrer Kinder kümmern sollten. Das bedeutet, dass die Kinder sozialen Druck zur Verbesserung ihrer Leistungen erfahren sollten, was wiederum dem Konstrukt der subjektiven Norm nach der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991) entspricht.

Hypothese 8:

Die Bildungskosten umfassen reale Kosten und Opportunitätskosten. Je höher die Bildungskosten sind, umso geringer werden die Chancen für den angestrebten Abiturwerb unter Kontrolle der sozialen Herkunft. Wenn das Haushaltseinkommen, als Indikator für die realen Kosten, die Bildungskosten übersteigt, dann wollen Jugendliche aus Familien, die über mehr ökonomische Ressourcen verfügen, öfters diesen höherwertigen Schulabschluss erreichen. Als Opportunitätskosten wird die für die finanzielle Selbstständigkeit als notwendig eingeschätzte Zeit herangezogen. Hierzu wird angenommen, dass Jugendliche, deren Familien mit weniger ökonomischen Ressourcen ausgestattet sind, möglichst schnell finanziell unabhängig zu werden versuchen, um ihre Eltern zu entlasten. (Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999).



## *Hypothesen über die Intention zum Hochschulabschlusserwerb*

### Hypothese 9:

Es wird angenommen, dass der direkte Effekt der sozialen Herkunft auf die Intention zum Hochschulabschlusserwerb weniger stark ausgeprägt ist als auf die Intention zum Abiturerberwerb, da sukzessive Entscheidungen die Klassenunterschiede reduzieren. Dabei ist zu erwarten, dass die Gruppe der Studierwilligen größtenteils aus Schülerinnen und Schülern besteht, die den privilegierten Klassen angehören (Breen/Goldthorpe 1997).

### Hypothese 10a:

Folgend der theoretischen Annahmen und der institutionellen Voraussetzungen für ein Studium sollten Jugendliche mit besseren Schulleistungen (höherer tatsächlicher Erfolgswahrscheinlichkeit) höhere Chancen in Bezug auf den Wunsch nach Tertiärbildung haben, auch wenn die soziale Klassenzugehörigkeit kontrolliert wird (Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997).

### Hypothese 10b:

Die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit sollte einen positiven Einfluss auf die Intention zum Hochschulabschlusserwerb haben, auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft, da die subjektive Erfolgseinschätzung in dieser Bildungsphase zunehmend von ihnen selbst, und nicht von ihren Eltern vorgenommen wird (Erikson/Jonsson 1996).

### Hypothese 11:

Da Jugendliche selbst über ihre Absichten berichten, sollte der positive Effekt des eingeschätzten Bildungsertrags für die spätere berufliche Laufbahn unter allen Jugendlichen, die einen Hochschulabschluss anstreben, auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft, stärker ausgeprägt sein (Erikson/Jonsson 1996).

### Hypothese 12a:

Es wird angenommen, dass das elterliche Bildungsniveau die Studienintention beeinflusst, wobei die Jugendlichen aus Akademikerfamilien deutlich höhere Bildungschancen für den angestrebten Hochschulabschluss haben, da die Wahrscheinlichkeit eines Verlusts des elterlichen Status dadurch minimiert wird (Esser 1999).

### Hypothese 12b:

Es wird vermutet, dass Jugendliche höhere Chancen für die Studienintention haben, wenn sich die Eltern um ihre Schulleistungen kümmern. Dies ergibt sich aus dem Motiv für den Erhalt des elterlichen Status (Esser 1999) bzw. aus der subjektiven Norm (Ajzen 1991).

Hypothese 13:

Tatsächliche und wahrgenommene Bildungskosten sind die wichtigsten Prädiktoren der Studienintentionen, denn je mehr ökonomische Ressourcen vorhanden sind, umso mehr tendieren die Jugendlichen zum Studium (Erikson/Jonsson 1996).

*Hypothesen über den Abiturerwerb*

Hypothese 14:

Der Abiturerwerb wird direkt von der sozialen Herkunft beeinflusst, so dass Jugendliche aus den oberen sozialen Klassen höhere Chancen haben, diesen Schulabschluss zu erwerben.

Hypothese 15:

In Anlehnung an Ajzens Überlegungen (1991; 2005) wird vermutet, dass die Intention zum Abiturerwerb den bedeutendsten positiven Einfluss auf seine Realisierung hat, auch wenn die soziale Herkunft kontrolliert wird.

Hypothese 16:

Die Chancen für den Abiturerwerb können je nach vorhandenen Ressourcen variieren. Die Opportunitätskosten und das Haushaltseinkommen, die im Sinne der soziologischen Entscheidungstheorien als Bildungskosten definiert sind und in Ajzens Modell die Konstrukte der wahrgenommenen und tatsächlichen Verhaltenskontrolle darstellen, wirken sich direkt auf das Erreichen dieses Schulabschlusses aus. Je größer ihr Wert ist, umso höher sollte die Wahrscheinlichkeit für den Abiturerwerb sein, auch unter Kontrolle der sozialen Klassenzugehörigkeit und der Intention zum Abiturerwerb.

*Hypothesen über das tatsächliche Studium*

Hypothese 17:

Die soziale Herkunft sollte einen nicht so starken Effekt auf das tatsächliche Studium haben, da die Studierenden bereits an früheren Bildungsübergängen selektiert wurden (Breen/Goldthorpe 1997).

Hypothese 18:

Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb sollte einen positiven Einfluss auf das Studium haben. Da ein Studium bei den 17-Jährigen ferner in der Zukunft liegt und erst nach einem erfolgreichen Schulabschluss erfolgen kann, sollte dieser Einfluss jedoch abgeschwächt sein (Ajzen 1991), auch wenn die soziale Herkunft kontrolliert wird.

### Hypothese 19:

Es ist zu erwarten, dass die verfügbaren Ressourcen Zeit und Haushaltseinkommen, die auch als wahrgenommene und tatsächliche Verhaltenskontrolle im Rahmen der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991) interpretiert werden können, einen sehr großen positiven Einfluss auf das Studienverhalten haben, sogar unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der Intention.

## 6 Daten und statistische Verfahren

Kapitel 6 beinhaltet eine umfassende Darstellung der für den empirischen Teil verwendeten Daten und statistischen Verfahren. Es erfolgt eine Beschreibung der Datengrundlage, die zunächst einen allgemeinen Einblick in das Konzept des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) gewährt. Danach werden die ausgewählten Daten und ihre Vorbereitung für die empirischen Analysen, einschließlich der Operationalisierung der einzelnen Variablen, skizziert. Anschließend werden die Methoden für die statistischen Schätzungen vorgestellt, die sich aus dem Verfahren der binären logistischen Regression bzw. der zeitdiskreten Ereignisdatenanalyse zusammensetzen.

### 6.1 Datengrundlage

Für die empirischen Analysen werden Daten aus dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) verwendet. Durch seine Anlage als Längsschnitterhebung bietet das SOEP zahlreiche Informationen über individuelle Lebensverläufe im Familien- und Haushaltskontext, die für die Bearbeitung von Themenfeldern aus dem wirtschafts-, sozial-, und sogar verhaltenswissenschaftlichen Bereich genutzt werden (Göbel et al. 2008:1). Mit Hilfe von verschiedenen Erhebungsinstrumenten werden jährlich seit 1984 personen- und haushaltsbezogene Informationen erhoben, die auf eine möglichst vollständige Darstellung der Biographien von den Befragten abzielen. So enthalten die SOEP-Daten umfangreiche Auskunft über familiäre Beziehungen, soziale Herkunft, finanzielle Situation, Bildungsprozesse sowie Erwerbstätigkeit der Befragten und der im gemeinsamen Haushalt lebenden Personen. Aufgrund der repräsentativen Ausländerstichprobe des SOEP liegen zufriedenstellende Informationen auch über die ethnische Herkunft der Befragten vor (vgl. Lohmann et al. 2008).

Es ist noch zu berücksichtigen, dass sich die Gesamtstichprobe von SOEP durch eine komplexe Datenstruktur auszeichnet. Sie besteht aus acht verschiedenen Teilstichproben (A-H) mit unterschiedlichem Erhebungsdesign. Das Teilnahmeverhalten der Befragten ist nach der ersten Erhebungswelle ebenso unterschiedlich (selektive Attrition). Deshalb ist es ratsam, Ergebnisse, die auf SOEP-Daten basieren, zu gewichten (Pischner 2007:3). Hierfür müssen unterschiedliche Gewichte<sup>9</sup> geschätzt werden. Da die empirischen Analysen hier sowohl mit Querschnitt- als auch

---

<sup>9</sup> Die für SOEP ermittelten Gewichte werden auch als Hochrechnungsfaktoren bezeichnet, die sich von den Gewichten nur durch einen Skalarmultiplikator unterscheiden, sodass die Summe der Hochrechnungsfaktoren die Zahl der Einheiten in der Grundgesamtheit wiedergibt und die Summe der Gewichte der Zahl der Einheiten in der Stichprobe entspricht. Die Hochrechnungsfaktoren bzw. Gewichte werden nach dem Konzept von Horvitz und

mit Längsschnittdaten durchgeführt wurden, die Angaben über Befragten aus allen acht Teilstichproben enthalten, wurden die entsprechenden Quer- und Längsschnittgewichte erstellt. Die im Kapitel 7 vorgestellten Ergebnisse beruhen also auf gewichteten Daten.

Die Grundlage für die Auswertungen in der vorliegenden Untersuchung bilden die Daten von 17-jährigen Jugendlichen. Seit dem Jahr 2000 werden alle 17-Jährigen in den SOEP-Haushalten jährlich mit einem speziellen Jugendfragebogen befragt. Damit werden Informationen zu jugendspezifischen Themen erfasst, die sich auf die schulischen und außerschulischen Aktivitäten, Persönlichkeitsmerkmale, Beziehungen zu den Eltern, die bisherige Schullaufbahn, die Bildungsbeteiligung zum Befragungszeitpunkt sowie die zukünftigen Bildungs- und Berufsaspirationen beziehen (Lohmann/ Goroncy 2008: 149). Die Tatsache, dass die meisten befragten Jugendlichen in einem SOEP-Haushalt aufgewachsen sind, erlaubt eine Verknüpfung dieser Daten mit Informationen über ihren familiären Hintergrund und den Haushaltskontext. Dadurch konnten detaillierte Angaben über ihre soziale Herkunft, den Bildungsstatus der Eltern, das Haushaltseinkommen und den Migrationshintergrund zusammengestellt werden. Weiterhin ermöglicht die Längsschnittaufbereitung der Daten, den Bildungsverlauf der Jugendlichen in den darauffolgenden Jahren zu verfolgen. Für den Zeitraum 2000-2007 wurden insgesamt 2,961 Jugendliche aus den verschiedenen Teilstichproben befragt. Allerdings wurden zum Zwecke der Fallzahlerhöhung im Jahr 2001 auch 18- und 19-Jährige sowie Jugendliche, die ursprünglich nicht aus einem SOEP-Haushalt kommen, miteinbezogen (ebd.:150). Da für solche Personen keine angemessenen Informationen über die soziale Herkunft oder den familiären Hintergrund vorliegen, werden sie aus den Analysen ausgeschlossen. Der empirische Teil bezieht sich also auf Personen, die zum ersten Befragungszeitpunkt 17 Jahre alt sind, im elterlichen Haushalt wohnen und sich noch an einer Schulform beteiligen. Da die einzelnen zu untersuchenden Fragestellungen unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringen, variiert auch die Fallzahl der Stichprobeneinheiten in den einzelnen Schritten der Untersuchung. Im ersten Schritt, in dem die Intentionen zum Abiturerwerb analysiert werden, werden 2,383 Jugendliche in die Analysen eingeschlossen. In einem zweiten Schritt wird der angestrebte Hochschulabschluss untersucht, allerdings nur unter Jugendlichen, die angegeben haben, dass sie das Abitur anstreben, was hier als eine zwingende Voraussetzung für den Zugang zu einem Studium angesehen wird.

---

Thompson (1952) über den Kehrwert der Auswahlwahrscheinlichkeit einer Stichprobeneinheit (Person oder Haushalt) geschätzt und eignen sich für Gewichtung von Querschnittdaten. Längsschnittgewichte werden nach dem Prinzip von Galler (1987) ermittelt, das aus dem Konzept von Horvitz und Thompson abgeleitet und für Paneldaten modifiziert wurde. Im Falle der Längsschnittgewichtung kommen also zu der Auswahlwahrscheinlichkeit in der Startwelle noch die Wahrscheinlichkeit für die erneute Kontaktaufnahme sowie die Antwortwahrscheinlichkeit (die sog. Bleibewahrscheinlichkeit) hinzu. Dabei stellt ein Längsschnittgewicht für Welle  $t$  das Produkt vom Querschnittgewicht der Welle  $t-1$  und der reziproken Bleibewahrscheinlichkeit der Welle  $t$  dar (Pischner 2007:4; Göbel et al. 2008:12).

Entsprechend reduziert sich die Fallzahl auf 1,246 Personen. In beiden Fällen handelt es sich um Stichproben, die aus Querschnittsdaten bestehen.

Für die Untersuchung von den Ereignissen Abiturerwerb und Übergang in ein Studium werden Längsschnittsdaten benötigt, die genügend Angaben über alle Untersuchungseinheiten beinhalten. Deshalb liegt der Fokus der Längsschnittanalysen auf den Beobachtungszeitraum 2004-2007, in dem die Bildungsverläufe der Erstbefragten aus den Jahren 2000 bis 2003 betrachtet werden. Somit begrenzt sich die Untersuchung im dritten Schritt auf etwa die Hälfte der anfänglich in die Analysen einbezogenen Personen. Aufgrund der für Längsschnittanalysen erforderlichen, durchgeführten Umstrukturierung der Daten (siehe Kapitel 6.3) ergeben sich für die Untersuchung des Abiturerwerbs 2,832 personenspezifische Beobachtungen. In einem letzten Schritt wird überprüft, ob Personen, die bereits eine Hochschulberechtigung erworben haben, auch tatsächlich studieren. Hier beträgt die Zahl der personenspezifischen Beobachtungen 476.

## **6.2 Operationalisierung der Variablen**

Im Folgenden wird beschrieben, wie die für die Analysen verwendeten theoretischen Konstrukte und weitere Indikatoren operationalisiert worden sind.

### **6.2.1 Abhängige Variablen**

*Intention Abitur.* Die Jugendlichen wurden nach dem höchsten angestrebten Schulabschluss gefragt. Mögliche Antworten waren: Hauptschulabschluss, Realschulabschluss/Mittlere Reife, Fachhochschulreife (Abschluss einer Fachoberschule), Abitur (Hochschulreife). Daraus wurde eine dichotome Variable erstellt, die den Wert 1 annimmt, wenn Personen die Fachhochschulreife (Abschluss einer Fachoberschule) oder das Abitur (Hochschulreife) angegeben haben. Der Einfachheit halber wird diese Ausprägung mit der Bezeichnung „Abitur angestrebt – ja“ gekennzeichnet, da sowohl die Fachhochschulreife als auch die Hochschulreife zu einem Studium berechtigen, obwohl die Voraussetzungen in beiden Fällen voneinander abweichen. Der Wert 0 = „Abitur angestrebt – nein“ umfasst die Angaben über die anderen angestrebten Schulabschlüsse.

*Intention Hochschulabschluss.* Hierbei handelt es sich auch um eine dichotome Variable, die der Frage nach dem angestrebten Ausbildungsabschluss vorausgegangen ist. Sie nimmt den Wert 1 = „Hochschulabschluss angestrebt – ja“, wenn Jugendliche angegeben haben, dass sie ein Studium an der Fachhochschule oder der Universität abzuschließen beabsichtigen. Mit dem Wert 0 =

„Hochschulabschluss angestrebt – nein“ werden Antworten von Personen erfasst, die entweder eine berufliche Ausbildung abschließen wollen oder nach dem Erwerb eines Schulabschlusses direkt in den Arbeitsmarkt eintreten möchten.

*Abiturerwerb.* Die Analysen über den tatsächlichen Erwerb des Abiturs beziehen sich auf Erstbefragte aus den Jahren 2000 bis 2003. Die abhängige Variable „Abiturerwerb“ ist ebenso dichotom und bekommt den Wert 1 = „Abitur“, wenn diese Jugendliche im Zeitraum 2004-2007 das Abitur erworben haben und den Wert 0 = „kein Abitur“, falls ein anderer oder noch kein Schulabschluss erreicht wurde.

*Tatsächliches Studium.* Um erfassen zu können, ob studienberechtigte Jugendliche im beobachteten Zeitraum (2004-2007) ein Studium aufgenommen haben, wurde ebenso eine dichotome Variable gebildet, die zwischen Personen unterscheidet, die an einer Universität oder Fachhochschule studieren (Wert 1) und solchen, die anderen Aktivitäten nachgehen (Wert 0).

### **6.2.2 Unabhängige Variablen**

*Statuserhaltungsmotiv/Subjektive Norm.* Ob die Eltern wirklich nach einem Statuserhalt gestrebt sind und ob dieses Bestreben auch von den Jugendlichen als sozialen bzw. familialen Druck zum Ausführen eines bestimmten Handelns (Erwerb des Abiturs oder Studium) empfunden wird, kann aufgrund der Sekundäranalysen nur über eine Proxy-Variablen ermittelt werden. Für diesen Zweck wurde das Item „Wie stark kümmern sich oder haben sich Ihre Eltern um Ihre Leistungen in der Schule gekümmert?“ ausgewählt, dessen Beantwortung anhand einer vierstufigen Ratingskala mit den Ausprägungen sehr stark (1), ziemlich stark (2), eher wenig (3) und überhaupt nicht (4) möglich war. Daraus wurde eine Dummy-Variablen gebildet, deren Referenzkategorie die Antworten der zuletzt genannten zwei Ausprägungen beinhaltet und als „Eltern kümmern sich eher nicht“ bezeichnet wird. Die Kategorie mit dem Wert 1 erfasst die Eltern erfasst, die sich um die Schulleistungen ihrer Kinder kümmern oder gekümmert haben.

*Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts: Bildungsniveau der Eltern.* Um den Bildungshintergrund der Jugendlichen hinlänglich zu ermitteln, wurden die Bildungsabschlüsse beider Elternteile berücksichtigt. In die Analysen des angestrebten und des erworbenen Abiturs werden Dummy-Variablen über den Schulabschluss sowohl des Vaters als auch der Mutter eingeschlossen. Die Referenzgruppe bilden jeweils Mütter und Väter, die die Hochschul- oder Fachhochschulreife erworben haben. Die anderen Kategorien wurden ebenso getrennt nach Mutter und Vater zusammengefasst: Personen, die ohne Abschluss oder mit höchstens Hauptschulabschluss die Schule verlassen haben; Personen mit Realschulabschluss; Personen, die einen anderen

Schulabschluss<sup>10</sup> haben, der mit den oben genannten Abschlüssen nicht übereinstimmt. In die Analysen der Studienintention und des tatsächlichen Studiums wurden die beruflichen Bildungsabschlüsse der Mutter und des Vaters einbezogen. Vorgegangen wurde ähnlich wie bei den Variablen zum Schulabschluss der Eltern. Mütter und Väter, die ihre Hochschulausbildung an einer Fachhochschule, Universität oder auch an einer ausländischen Hochschule abgeschlossen haben, gehören zur jeweiligen Referenzkategorie der Dummy-Variablen. Weitere Ausprägungen wurden in den zwei Kategorien „Mit beruflicher Ausbildung“ und „Ohne berufliche Ausbildung“ zusammengelegt. Letztere umfasst auch eine sehr geringe Anzahl von Personen, die zum Zeitpunkt der Erstbefragung, an einer beruflichen Ausbildung teilnehmen, diese aber noch nicht abgeschlossen haben. Da die Daten umfassende Informationen über den Bildungshintergrund der Eltern liefern, ist die Zahl der fehlenden Angaben sehr gering (weniger als 1%), weshalb fehlende Werte aus den Analysen ausgeschlossen wurden.

*Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit.* Als Indikator des tatsächlichen Schulerfolgs wurde die Durchschnittsnote aus den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache berechnet, die entsprechend Werte von 1 bis 6 annimmt und als metrische Variable behandelt wird. Die Angaben über die Schulleistungen wurden zum Zeitpunkt der Erstbefragung gemacht, zu dem auch die Bildungsintentionen abgefragt wurden.

*Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit: „Meinung zum Erfolg“.* Die Jugendlichen wurden gefragt, wovon es ihrer Meinung nach abhängt, ob man in Deutschland Erfolg hat und sozial aufsteigt. Sie hatten zwölf Items zu beantworten. Jedes Item hatte die Ausprägungen (1) stimme voll zu, (2) stimme eher zu, (3) stimme eher nicht zu und (4) stimme überhaupt nicht zu. Um die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit zumindest indirekt über die Meinung zum allgemeinen Erfolg zu messen, wurde die Skala „Meinung zum Erfolg“ (Cronbachs  $\alpha = 0,60$ ) anhand der folgenden vier Items gebildet (siehe Tab.A23, S.203): Man muss sich anstrengen und fleißig sein; man muss begabt und intelligent sein; man muss gute Fachkenntnisse auf seinem Spezialgebiet haben; man muss einen möglichst guten Schulabschluss haben. Zwecks besserer Interpretation wurden die Werte der einzelnen Items davor umgepolt, sodass höhere Werte einer höheren Zustimmung entsprechen.

*Erwartete Bildungserträge: „Berufserwartungen“.* Ausgegangen wird hier von der Behauptung, dass Bildung wegweisend für die berufliche Karriere ist (Solga/Powell 2006:175). Deshalb sollte der Erwerb von Bildungszertifikaten den beruflichen Einstieg fördern. Demnach ist zu erwarten, dass die Einstellungen zur beruflichen Orientierung auch für die angestrebten

---

<sup>10</sup> Wenn dieser Schullabschluss beispielsweise im Ausland erworben wurde.



Bildungsabschlüsse gelten. Die wahrgenommenen Bildungserträge können hier nicht direkt, sondern mit einer Proxy-Variable gemessen werden. Es handelt sich dabei um eine Skala, die auf der Basis von vier Items aus der Itematterie „Wichtige Dinge für die Arbeit und die Wahl des Berufs“ entworfen wurde. Bei der zuerst durchgeführten Faktorenanalyse<sup>11</sup> ergaben sich drei Faktoren, der erste von welchen den erwarteten Erträgen im Sinne der Werterwartungstheorien entsprach. Dieser Faktor lässt einen besseren sozialen und finanziellen Status, Prestige und Sicherheit vom zukünftigen Beruf erwarten. Aus folgenden vier Items, die um diesen Faktor laden, wurde die Skala „Berufserwartungen“ (Cronbachs  $\alpha = 0,62$ ) gebildet (siehe Tab. A24, S.203): „Wie wichtig ist für Ihre Berufswahl... (1) eine sichere Berufsstellung?, (2) ein hohes Einkommen?, (3) gute Aufstiegs-möglichkeiten?, (4) ein Beruf, der anerkannt und geachtet wird?“. Das Antwortenspektrum jedes Items bestand aus vier Möglichkeiten: (1) sehr wichtig, (2) wichtig, (3) weniger wichtig, (4) ganz unwichtig. Diese Werte wurden umgepolt, damit höhere Werte auf zunehmende Wichtigkeit der Bildungserträge hindeuten.

*Opportunitätskosten.* Die antizipierten Kosten wurden anhand einer metrischen Variable erfasst, die aus dem Item „In welchem Alter spätestens wollen Sie wirtschaftlich auf eigenen Beinen stehen?“ hervorgegangen ist und den zeitlichen Aspekt beschreibt. Die gültigen angegebenen Werte liegen im Altersbereich von 17 bis 30 Jahren. Damit der Einfluss von Ausreißern verringert wird, wurden Werte oberhalb des 99. Perzentils aus den Analysen ausgeschlossen.

*Tatsächliche Kosten.* Da die ökonomische Situation der Familie direkte Auswirkung auf die durch Bildung entstehenden Kosten hat, wurde das Haushaltseinkommen als Indikator der tatsächlichen Kosten herangezogen. Für die Analysen der Bildungsintentionen wurde das monatliche Haushaltsnettoeinkommen jeweils im Jahr der Erstbefragung berücksichtigt. Um die Anzahl fehlender Angaben möglichst gering zu halten, wurde das in SOEP zur Verfügung gestellte imputierte Haushaltsnettoeinkommen einbezogen.<sup>12</sup> Daraus wurde das sog. Nettoäquivalenzeinkommen berechnet, das eigentlich das gewichtete monatliche Pro-Kopf-Einkommen wiedergibt. Hierfür wurde zuerst ein Gewichtungsfaktor nach den Vorgaben der neuen OECD-Äquivalenzskala<sup>13</sup> erstellt. Danach wurde das monatliche Haushaltsnettoeinkommen durch diesen Faktor dividiert, woraus das Nettoäquivalenzeinkommen resultierte,

---

<sup>11</sup> Die Tabelle ist hier nicht dargestellt.

<sup>12</sup> Die bei den SOEP-Daten angewendete Imputation von Einkommen stellt ein zweistufiges statistisches Verfahren dar, bei dem fehlende Einkommensangaben nach der Methode „row-and-column-imputation“ auf der Basis von verfügbaren quer- und längsschnittlichen Informationen geschätzt werden (Frick/Grabka 2007:11-12).

<sup>13</sup> Bei der aus der modifizierten OECD-Skala erfolgenden Äquivalenzgewichtung werden jedem Haushaltsmitglied Gewichte nach dem folgenden Prinzip vergeben: Die Person, die das Haupteinkommen bezieht, bekommt das Gewicht 1.0 zugeordnet, alle anderen Haushaltsmitglieder ab 14 Jahren – das Gewicht 0.5 und Kinder bis 14 Jahren – das Gewicht 0.3 (Deckl 2006:1179).

das schließlich logarithmiert<sup>14</sup> wurde. Da Einkommen eine zeitveränderliche Kovariate ist, wurde für die Ereignisanalysen im Zeitraum 2004-2007 nicht das Einkommen zum Zeitpunkt der Erstbefragung, sondern ein anderer Einkommensindikator herangezogen, der dem monatlichen Nettoäquivalenzeinkommen aus dem jeweiligen Vorjahr entspricht.<sup>15</sup>

### **6.2.3 Kontrollvariablen**

*Soziale Herkunft.* Für die Erfassung der sozialen Herkunft wird das EGP-Klassenschema (Erikson/Goldthorpe/Portocarero 1979; Erikson/Goldthorpe 1992) verwendet, das für die komparative Ungleichheits- und Mobilitätsforschung im internationalen Vergleich entwickelt wurde. Ausgehend von Max Webers Ansatz der sozialen Klassenlage und im Gegensatz zu anderen Instrumenten, die den sozioökonomischen Status und das Berufsprestige quantitativ messen, handelt es sich hier um ein mehrdimensionales Kategorienschema (siehe Anh., Tab.A6, S.188), dessen theoretische Konzeptualisierung unter Berücksichtigung der Marktlage und der Arbeitssituation stattfindet (Brauns/Steinmann/Haun 2000:10). Es werden qualitative Differenzen hervorgehoben, die nach den Kriterien Art der Tätigkeit, berufliche Stellung und notwendige berufliche Qualifikationen für die jeweiligen Berufe definiert wurden. In der deutschen Schulforschung hat sich die EGP-Klassifikation als ein Sechs-Klassen-Modell etabliert, das für die Erfassung des deutschen Beschäftigungssystems besser geeignet ist (Maaz/Baumert/Cortina 2008:209-210; Baumert/Maaz 2006a:18). Ausgehend von dieser Sechs-Klassen-Variante wurde die soziale Herkunft in den folgenden Kategorien zusammengefasst: Obere Dienstklasse, untere Dienstklasse, Routinedienstleistungen, Selbständige, Angelernte Arbeiter, denen die Facharbeiter dazugerechnet wurden und Unangelernte Arbeiter, zu denen hier auch die Landarbeiter gehören. Die Anzahl der Nichterwerbstätigen war in den Daten jedoch hoch. Um Informationsverluste zu reduzieren, wurden diese Personen als siebte Gruppe in die Analysen eingeschlossen. Anzumerken ist noch, dass die Klassenzugehörigkeit bestimmt wurde, wenn mindestens ein Elternteil, primär der Vater, einer Kategorie dieses Klassenschemas zugeordnet werden konnte. Bei Personen mit nur einem Elternteil wurde seine Klassenzugehörigkeit berücksichtigt. Da sich die Anzahl von Personen mit fehlenden Angaben<sup>16</sup> über

---

<sup>14</sup> Da 4,3% der Befragten Personen sind, die zur SOEP-Teilstichprobe der Hocheinkommensbezieher (G) gehören, wird das Einkommen logarithmiert, um extreme Einkommenswerte unbedeutender zu machen bzw. ihren Einfluss auf die Schätzkoeffizienten zu reduzieren und somit eine Verzerrung der Schätzergebnisse zu vermeiden.

<sup>15</sup> Beispielsweise wurde für die personenspezifischen Beobachtungen aus dem Jahr 2004 das Einkommen aus 2003 einbezogen usw. Mittelwerte der Einkommensvariablen sind in Tabelle A7 (S.188) und Tabelle A8 (S.189) im Anhang aufgelistet.

<sup>16</sup> Die soziale Herkunft dieser Personen konnte auch nicht aus den persönlichen Angaben ihrer Eltern festgestellt werden.

beide Eltern in den Analysen der Abiturintention als nicht besonders gering erwies (etwa 10%), wurden diese Personen in einer einzelnen Kategorie erfasst. Bei den Analysen der Studienintention, des Abiturerwerbs und des tatsächlichen Studiums erwies sich die Anzahl der Personen mit fehlenden Werten dagegen als unbedeutend (<1%), deshalb wurde diese Kategorie nicht weiter berücksichtigt. Die modifizierten Kategorien des EGP-Klassenschemas fließen in die Analysen als Dummy-Variablen ein. Dabei ist die Referenzgruppe die Obere Dienstklasse, da diese die höchste Ausprägung im Klassifikationsschema ist und außerdem hinreichend besetzt ist.<sup>17</sup>

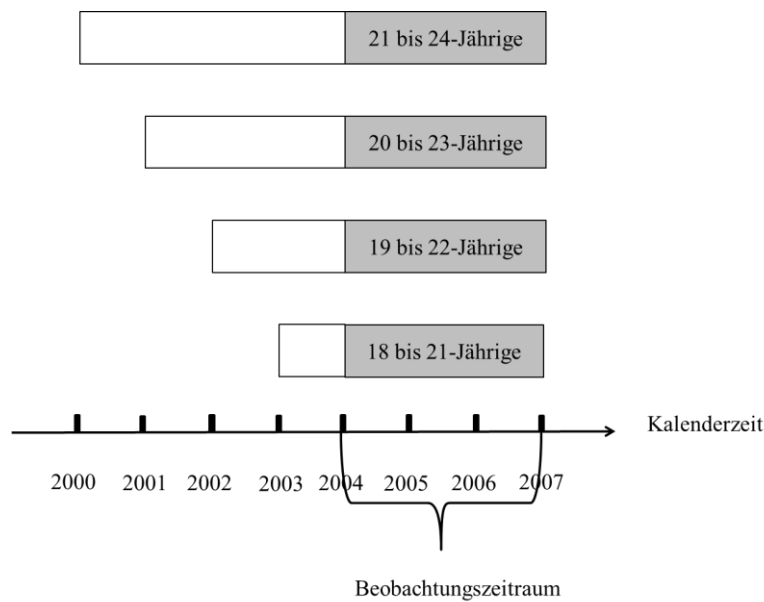
*Geschlecht.* Um nach geschlechtsspezifischen Differenzen kontrollieren zu können, wurde eine dichotome Variable mit den Werten 0 = „männlich“ und 1 = „weiblich“ dazu genommen.

*Verweildauer.* Bei zeitdiskreten Ereignisdatenanalysen ist die Modellierung einer Variable sinnvoll, die die Verweildauerabhängigkeit der Übergangswahrscheinlichkeit misst. Für die explorative Beschreibung der Wahrscheinlichkeiten für den Abiturerwerb und das tatsächliche Studium wurde das Lebensalter der von 2000 bis 2003 an den Erstbefragungen teilgenommenen 17-jährigen Jugendlichen verwendet, wie in Abbildung 8 (S.103) veranschaulicht ist. Somit nimmt die hierfür gebildete Variable je nach Zeitpunkt der Erstbefragung bzw. nach Jahrgang der 17-Jährigen die Werte von 18 bis 24 an, die das Lebensalter der Jugendlichen im zu untersuchenden Zeitraum 2004-2007 wiedergeben. Da das Altersintervall zu klein ist, wurden daraus einzelne Dummy-Variablen für jede Alterskategorie gebildet. Diese wurden dann in die zeitdiskreten Ereignisdatenanalysen aufgenommen, um nach möglichen Alterseffekten zu kontrollieren. Dabei bildet die Gruppe der 21-Jährigen die Referenzkategorie. Diese Auswahl wurde in Anlehnung an die Definitionen für die Quote der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife oder Fachhochschulreife sowie für die Studienberechtigtenquote aus den Bildungsberichten 2008 und 2010 getroffen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010). Demzufolge beziehen sich die Quoten auf die entsprechende alterstypische Bevölkerung der 18- bis unter 21-Jährigen. In diesem Sinne sollten junge Leute im Alter von 21 bereits das Abitur abgeschlossen und mit dem Studium angefangen haben.

---

<sup>17</sup> Das EGP-Klassenschema ist ordinalskaliert, aber der Abstand zwischen den Kategorien kann nicht quantifiziert werden. Dies ermöglicht keine inhaltliche Interpretation der Wertedifferenzen. Es ist üblich, in solchen Fällen die höchste oder die niedrigste Ausprägung als Referenzkategorie auszuwählen.

Abbildung 8: Lebensalter im Beobachtungszeitraum.



Quelle: Eigene Darstellung.

*Migrationshintergrund.* Um den Migrationshintergrund der befragten Jugendlichen zu erfassen, wurde auf Angaben zurückgegriffen, die Auskunft über das Geburtsland ihrer Eltern geben.<sup>18</sup> Auch wenn Informationen über die einzelnen Länder vorliegen, wurden diese der Übersichtlichkeit wegen in folgenden Kategorien zusammengefasst: Beide Eltern in Deutschland geboren, ein Elternteil mit Migrationshintergrund, beide Eltern mit Migrationshintergrund. Die Referenzgruppe bilden Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

*Schulform.* Zur Kontrolle des institutionellen Einflusses wurde die Form des Schulbesuchs zum Zeitpunkt der Erstbefragung in die Untersuchung einbezogen. Die verschiedenen Ausprägungen der Variable wurden wie folgt zusammengefasst – Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium und Berufsschule<sup>19</sup>. Da die Kategorie Hauptschule sehr schwach besetzt ist, wurde diese nicht in die Analysen aufgenommen. Aus den restlichen Kategorien wurden einzelne Dummy-Variablen erstellt. Der Gymnasialbesuch wurde als Referenzkategorie ausgewählt. Informativ wurde auch überprüft, ob die Schüler in den verschiedenen Schulformen bereits einen Schulabschluss erworben haben.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Fälle, bei denen keine Informationen über das Geburtsland beider Eltern vorhanden waren (0,9%), sind in die Analysen nicht aufgenommen.

<sup>19</sup> Die Kategorie „Berufsschule“ ist kennzeichnend für Personen, die verschiedene Formen der beruflichen Schule, einschließlich der Fachoberschule (bis 2005), besuchten.

<sup>20</sup> Tabelle hier nicht dargestellt. Es hat sich herausgestellt, dass nur Personen, die eine berufliche Schule besuchen, und zwar die meisten von ihnen, bereits über einen Haupt- (42%), Realschulabschluss (34,1%), oder einen anderen, dem Abitur nicht gleichzusetzenden Schulabschluss (2,6%) verfügen.

### 6.3 Statistische Verfahren

Für Analysen von sozialen Ungleichheiten im Bildungsweg hat sich mit dem Artikel zu Schulentscheidungen von Mare (1980) die binäre logistische Regression durchgesetzt, die für die Analyse der Bildungsintentionen hier angewendet wird. Der Autor hat die Chancen für Übergang und Verbleib am Anfang und am Ende jeder Schulstufe in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft geschätzt. Außerdem hat er den Bildungsweg als eine Sequenz von Bildungsepisoden gemustert, deren Ergebnis – ein Bildungsabschluss – aus kumulierenden Entscheidungsprozessen an früheren, institutionell vorgegebenen Übergängen resultiert. Hillmert und Jakob (2005:418) betrachten diese sequentielle Vorgehensweise als zu vereinfacht und unzureichend für die Analyse von Übergängen innerhalb des differenzierten deutschen Bildungswegs, nicht zuletzt aufgrund der langsamen Entkopplung der Schulform vom erworbenen Abschluss und der Nachholmöglichkeiten. Sie behaupten, dass durch die Auswahl unterschiedlicher Bildungswege Übergänge zeitlich voneinander abweichen können. Deshalb wird auf die Beachtung etwa des Lebensalters als Ausdruck der inter-individuellen Variation verwiesen, das insbesondere an Übergängen in höheren Bildungswegen eine wesentliche Rolle spielen kann. Unter diesem Aspekt betrachtet, sind Übergänge nicht unbedingt aufeinander folgend, sondern können sich in einem Altersabschnitt überlappen.

Diesen Besonderheiten trägt auch die vorliegende Arbeit Rechnung, indem Bildungswege idealtypisch – am Beispiel des Erwerbs vom Abitur und des Übergangs in ein Studium – in einer Zeitspanne von vier Jahren mit der Methode der zeitdiskreten Ereignisanalyse untersucht werden. Diese Ereignisanalyse ist nach dem Prinzip der binären logistischen Regression aufgebaut.

#### *Binäre logistische Regression*

Die binäre logistische Regression ist ein statistisches Verfahren, mit dem die Wahrscheinlichkeiten für den Eintritt des Ereignisses  $p(y=1)$  geschätzt werden. Dabei hat die binäre abhängige Variable die Ausprägungen  $y=1$  für das Eintreten des Ereignisses  $y$  und  $y=0$  für das Nicht-Eintreten dieses Ereignisses. Dieses Verfahren ist ein sog. „generalized linear model“, da die Beziehung zwischen der Eintrittswahrscheinlichkeit  $p(y=1)$  und den unabhängigen Variablen anhand einer Link-Funktion hergestellt ist. Diese Link-Funktion erzeugt eine Transformation des linearen Kurvenverlaufs in einen nicht-linearen s-förmigen Kurvenverlauf (Kühnel/Krebs 2004: 609). Die Ableitung der Eintrittswahrscheinlichkeit  $p(y=1)$  erfolgt nach dem logistischen

Regressionsansatz (Backhaus et al. 2006: 426-461), der von der logistischen Funktion (Link-Funktion) ausgeht. So lässt sich die Wahrscheinlichkeit, das Abitur oder einen Hochschulabschluss anzustreben, in Gleichung 1 ausdrücken:

$$p_k(y = 1) = \frac{\exp(b_0 + \sum_{j=1}^J b_j x_{jk})}{1 + \exp(b_0 + \sum_{j=1}^J b_j x_{jk})} \quad (1)$$

Mit:

$p(y=1)$  – Eintrittswahrscheinlichkeit für Ereignis  $y$  (Anstreben des Abiturs oder eines Hochschulabschlusses)

$b_0$  – Regressionskonstante

$b_j$  – Regressionskoeffizienten ( $j=1,2,\dots, J$ )

$x_{jk}$  – Werte der unabhängigen Variablen ( $j=1,2,\dots, J; k=1,2,\dots, K$ )

Die Regressionskoeffizienten  $b_j$  (auch Logit-Koeffizienten genannt) werden mithilfe von der Maximum Likelihood Methode geschätzt. Damit wird eine Schätzung von den Koeffizienten  $b_j$  der unabhängigen Variablen angestrebt, die zu einer optimalen Trennung der Eintrittswahrscheinlichkeiten  $p(y=1)$  und  $p(y=0)$  führt. Ausgegangen wird dabei von der für jede Person beobachteten Zugehörigkeit zu einer Ausprägung der abhängigen Variable (entweder  $y=1$  oder  $y=0$ ). Durch die Anwendung der logistischen Funktion entsteht ein nicht-linearer Zusammenhang zwischen der Eintrittswahrscheinlichkeit  $p(y=1)$  der abhängigen Variable und den unabhängigen Variablen (Kovariaten), deswegen kann aus den Regressionskoeffizienten lediglich die Richtung, aber nicht die Stärke des Einflusses der Kovariaten herausgelesen werden. Hierfür werden die sog. „Odds“ (Chancen) berechnet, die nicht die Eintrittswahrscheinlichkeit  $p(y=1)$ , sondern das Verhältnis dieser zur Gegenwahrscheinlichkeit  $p(y=0)=1-p(y=1)$  wiedergeben und Werte im Intervall  $[0;+\infty]$  annehmen können. Dieser Wertebereich wird durch die Logarithmierung der Odds mit dem Logarithmus naturalis ausgeweitet  $[-\infty; +\infty]$ . Die logarithmierten Odds werden dann als Logits bezeichnet (siehe Gleichung 2 und Gleichung 3).

Odds:

$$\frac{p_k(y = 1)}{1 - p_k(y = 1)} = \exp\left(b_0 + \sum_{j=1}^J b_j x_{jk}\right) \quad (2)$$

bzw.

$$\ln\left\{\frac{p_k(y = 1)}{1 - p_k(y = 1)}\right\} = b_0 + \sum_{j=1}^J b_j x_{jk} \quad (3)$$

Für die Interpretation der Ergebnisse logistischer Regressionsmodelle werden allerdings die „odds ratio“ herangezogen, die über die Odds ermittelt und auch Effekt-Koeffizienten genannt werden. Die Werte der Effekt-Koeffizienten liegen im Wertebereich  $[0; +\infty]$  und zeigen, um das Wie vielfache sich das Chancenverhältnis für den Eintritt des Ereignisses  $y=1$  verändert<sup>21</sup>, wenn sich eine Kovariate um eine Einheit erhöht. Also stellen die „odds ratio“ das Verhältnis der Odds von beiden Ausprägungen der Kovariate dar.

Um die Modellanpassung beurteilen zu können, wird das anhand der Log-Likelihood-Werte berechnete Gütemaß *McFaddens-R<sup>2</sup>* verwendet. Es erlaubt Aussagen darüber, wie sich die im Nullmodell (nur mit Konstante) beobachtete Variation reduziert, wenn unabhängige Variablen in das Modell aufgenommen werden bzw. wie gut die unabhängigen Variablen die Ausprägungen der abhängigen Variable ( $y=1$  und  $y=0$ ) trennen und somit das Gesamtmodell verbessern (Menard 2010:48-49). Außerdem gilt *McFaddens-R<sup>2</sup>* als robuster im Vergleich zu anderen Pseudo-R<sup>2</sup>-Statistiken (vgl. ebd.:54).

Informativ werden die Werte des Gütekriteriums *-2 Log-Likelihood* („Devianz“) für jeden Schritt der in Kapitel 7.2 präsentierten Regressionsmodelle abgebildet. Dennoch bezieht sich die Beurteilung des Modellfits hauptsächlich auf die *McFaddens-R<sup>2</sup>*-Statistiken.<sup>22</sup>

### *Zeitdiskrete Ereignisanalyse*

Ereignisanalysen sind statistische Verfahren, die anhand von speziellen zeitbezogenen Daten den Zustandswechsel bzw. das Eintreten von Ereignissen im Zeitverlauf untersuchen (vgl. Allison

<sup>21</sup> Wenn der Effekt-Koeffizient Werte  $> 1$  annimmt, dann vergrößert sich das Chancenverhältnis für den Ereigniseintritt  $y=1$ . Sind die Werte  $< 1$ , verkleinert sich das Chancenverhältnis für den Ereigniseintritt  $y=1$ . Bei Werten  $= 1$  bleibt es unverändert.

<sup>22</sup> Die Verwendung der Devianz als Gütekriterium ist umstritten. Als problematisch wird ihre Abhängigkeit von der Verteilung der Beobachtungen auf die Ausprägungen der abhängigen Variable angesehen – wenn diese Verteilung sehr schief ist, ergeben sich bessere Werte für die Devianz als bei einer relativ gleich großen Verteilung (vgl. Backhaus et al. 2006: 446).

1984; Blossfeld 1986; Diekmann/Mitter 1984; Diekmann 1988; Blossfeld/Rohwer 2002). Dabei ist für jede Untersuchungseinheit angegeben, ob Ereignisse zu bestimmten Zeitpunkten eintreten oder nicht. Untersucht wird also die Abhängigkeit eines Ereignisses von der Zeit. Man unterscheidet zwischen zeitkontinuierlichen Ereignisanalysen, bei denen die Zeitpunkte (Tage oder Monate) zum Eintritt von Ereignissen bzw. Zustandswechseln genau gemessen sind, und zeitdiskreten Ereignisanalysen, die die Veränderungen des Zustands nur in diskreten Zeitintervallen (z.B. Jahren) anzeigen. Da die vorliegende Arbeit auf Paneldaten beruht, die jährlich erhoben wurden, entsprechen die einzelnen Zeitintervalle der einzelnen Jahre im Untersuchungszeitraum. Deshalb wurde die Methode der zeitdiskreten Ereignisanalyse ausgewählt. Mit diesem Verfahren wird nicht – wie bei zeitkontinuierlichen Ereignisanalysen – die Zeit bis zum Eintritt eines Ereignisses gemessen. Es wird untersucht, ob ein Ereignis bzw. ein Zustandswechsel zwischen zwei Panelbeobachtungen eingetreten ist oder nicht.

Zeitdiskrete Ereignisanalysen (Allison 1982: 70-76; Blossfeld 1986: 101-105; Yamaguchi 1991: 16-18) werden bevorzugt angewendet, weil sie die Aufnahme von kategorialen und metrischen Kovariaten erlauben, die sowohl zeitkonstant (z.B. Geschlecht) als auch zeitveränderlich (z.B. Einkommen) sein können. Außerdem liefern diese Verfahren keine verzerrten Parameterschätzungen, die sich bei der Anwendung anderer Modelle (Cox-Modell) infolge mehrerer gleichzeitiger Ereignisse in längeren Zeitintervallen (sog. Ties) ergeben.

Das Grundkonzept der Ereignisanalyse bildet die Hazardrate (Übergangsrate, Risiko). In diesem Fall handelt es sich um eine diskrete Hazardrate  $\lambda_i$  (Gleichung 6). Hierzu wird angenommen, dass  $T$  eine diskrete Zufallsvariable mit nicht-negativen ganzzahligen Werten ist, die angibt, dass ein Ereignis stattfindet. Wenn  $T=t$  ist, bedeutet dies, dass ein Ereignis im Zeitintervall  $t$  eintritt. Dann ist die Wahrscheinlichkeit des Eintritts dieses Ereignisses die Funktion  $f(t)$  (Gleichung 4). Dabei gibt es  $t_i$  diskrete Zeitintervalle ( $i=1,2,\dots$ ), für welche  $t_1 < t_2 < \dots$  gilt.

$$f(t_i) = P(T = t_i) \quad (4)$$

Die Survivor-Funktion  $S(t_i)$  kennzeichnet die Wahrscheinlichkeit des Nicht-Eintretens des Ereignisses vor dem Zeitintervall  $t_i$ :

$$S(t_i) = P(T \geq t_i) = \sum_{j \geq i} f(t_j) \quad (5)$$



Die Hazardrate  $\lambda_i$  ist dann die Wahrscheinlichkeit, ein Ereignis bzw. einen Zustandswechsel im Zeitintervall  $t_i$  zu erleben, unter der Bedingung, dass es zu einem früheren Zeitpunkt noch nicht stattgefunden hat:

$$\lambda_i = P(T = t_i | T \geq t_i) = \frac{f(t_i)}{S(t_i)} = \frac{P(\text{Ereigniseintritt in } t_i)}{P(\text{kein Ereigniseintritt bis } t_i)} \quad (6)$$

Der Einfluss der unabhängigen Variablen auf die bedingte Wahrscheinlichkeit für den Abiturerwerb bzw. das tatsächliche Studium wird analog zu der oben dargestellten binären logistischen Regression modelliert:<sup>23</sup>

$$\lambda(t|x) = P(T = t | T \geq t, x) = \frac{\exp(\beta_{0t} + x'\beta)}{1 + \exp(\beta_{0t} + x'\beta)} \quad (7)$$

bzw.

$$\ln \frac{P(T = t|x)}{P(T > t|x)} = \beta_{0t} + x'\beta \quad (8)$$

Mit:

$t=1,2,\dots$

$\beta_{0t}, \beta$  – Parameter (Logit-Koeffizienten)

$x'$  – p-dimensionaler Vektor von den Kovariaten  $(x_1, x_2, \dots, x_p)$

Die abhängigen Variablen Abiturerwerb und tatsächliches Studium werden als Indikatoren abgebildet, die den Wert 1 annehmen, wenn ein Ereignis stattfindet. Ansonsten werden die Variablen rechtszensiert und bekommen den Wert 0.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Für die Modellierung der Link-Funktion werden bei zeitdiskreten Ereignisanalysen neben der logistischen Regression auch weitere Methoden, wie etwa die komplementären log-logistischen Modelle, verwendet. Während das Logit-Modell (auch „proportional odds model“ genannt) das proportionale Verhältnis der Odds-Ratio schätzt, wird beim log-logistischen Modell das Verhältnis der Hazardraten selbst geschätzt („proportional hazard model“). Beide Varianten führen zu ähnlichen Ergebnissen. Allerdings kann mit dem zweiten Modell auch kontinuierliche Zeit, z.B. Monate, geschätzt werden. Diese Ergebnisse sind analog zu Ergebnissen von Modellen für zeitkontinuierliche Ereignisanalysen zu deuten (Allison 1982:72; Menard 2010:310). Für die vorliegende Untersuchung wurde jedoch die logistische Regression ausgewählt, da die einzelnen Messzeitpunkte einen größeren Zeitabstand voneinander haben. Das heißt, es liegen Angaben nicht für jeden Monat, sondern lediglich für jedes Jahr vor.

<sup>24</sup> Hier werden zwei getrennte zeitdiskrete Ereignisanalysen durchgeführt – die erste untersucht den Erwerb von Abitur, die zweite das Studium. Dementsprechend wurden auch zwei abhängige Variablen modelliert. Es wird noch darauf hingewiesen, dass es prinzipiell möglich ist, beide Ereignisse in einem Modell zu untersuchen, da sie aufeinander folgen. Dafür müssen Mehr-Episoden-Modelle – models with competing risks – konstruiert werden, die sich auf zwei oder mehr Zielzustände (Übergänge) im Zeitverlauf beziehen (Blossfeld/Rohwer 2002:38f.). Hier wurde darauf verzichtet, da Personen, die in der zweiten Analyse einbezogen sind, bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen (bereits Abitur erworben), wodurch sich die Stichprobengröße ändert. Folgend der theoretischen

Um zeitdiskrete Ereignisanalysen durchführen zu können, ist eine Datenaufbereitung erforderlich. Die Daten müssen in das sog. Long-Format umstrukturiert werden (Yamaguchi 1991:21ff.). Das Resultat ist eine Datenorganisation, bei der jede Zeile im Datensatz nicht auf die Person, sondern auf einen personenspezifischen Beobachtungszeitpunkt bezogen ist. In den hier verwendeten Daten entspricht ein Beobachtungszeitpunkt einem Personenjahr. Die Datenorganisation ist als Beispiel in Tabelle 1 unten veranschaulicht. Der Beobachtungszeitraum für die vorliegenden zeitdiskreten Ereignisanalysen schließt vier Messzeitpunkte (Jahre: 2004 bis 2007) ein. Bei Person 1 und Person 2 wird der Beobachtungszeitraum beendet, nachdem für sie ein Ereignis eintritt. Bei Person 3 fließen vier rechtszensierte Personenjahre ein, da kein Ereignis bis zum Ende des Beobachtungszeitraums stattgefunden hat. Person 4 hat bis zum zweiten Beobachtungszeitpunkt an der Befragung teilgenommen, deshalb werden für sie nur die zwei vorhandenen Personenjahre berücksichtigt.

*Tabelle 1: Struktur der Daten für zeitdiskrete Ereignisanalysen ( Long-Format).*

Person Nr.	Messzeitpunkt	Ereignis (1=ja)	Alter
1	1	0	20
1	2	0	21
1	3	1	22
1	4		
2	1	0	18
2	2	0	19
2	3	0	20
2	4	1	21
3	1	0	19
3	2	0	20
3	3	0	21
3	4	0	22
4	1	0	18
4	2	0	19
4	3		
4	4		

Quelle: eigene Darstellung.

Zu beachten ist noch, dass alle Personen zu Beginn des Beobachtungszeitraums den gleichen Ausgangszustand haben sollen, damit die Bedingungen für die zeitdiskreten Logit-Modelle erfüllt sind. Das heißt, die Befragten müssen im Jahr 2003 noch nicht das Abitur erworben haben bzw. nicht schon studieren. Deshalb wurden Personen, die bis zu diesem Zeitpunkt das Abitur

---

Annahmen unterscheiden sich auch einige der Kovariaten in beiden Modellen. Aus diesen Gründen werden die Ereignisse einzeln als Ein-Episode-Modelle betrachtet.

erreicht haben, nicht in die Analysen aufgenommen. Dadurch sind auch solche Personen ausgeschlossen, die möglicherweise bis 2003 bereits mit einem Studium angefangen haben.<sup>25</sup>

Bei Paneldaten kann die sog. Linksstutzung (left-trunkation) problematisch sein, die zustande kommt, wenn Individuen vor der Beobachtungszeit im Panel dem Risiko ausgesetzt waren, ein Ereignis zu erleben. Linksgestutzte Daten führen zur Unterschätzung der Hazardrate (Übergangsrates), da solche Personen eine geringere Übergangswahrscheinlichkeit haben (vgl. Guo 1993). Für die vorliegende Untersuchung trifft dies aus einigen Gründen nicht zu. Erstens umfasst die Stichprobe nur Personen, die noch keinen Zustandswechsel bzw. kein Ereignis erfahren haben. Zweitens ist der Startzeitpunkt, ab dem sie dem Risiko ausgesetzt sind, bekannt und kann vom Zeitpunkt ihrer Erstbefragung abgeleitet werden. Da jeder Befragte bei der Ersterhebung 17 Jahre alt war, kann auch die Verweildauer im Ausgangszustand anhand des Alters modelliert werden. Durch die Aufnahme dieser Zeitvariable in die Analysen wird auch die Zeit vor Beginn des Beobachtungszeitraums kontrolliert. Drittens ist es eher unwahrscheinlich, dass bei den befragten Jugendlichen vor der Erstbefragung ein Zustandswechsel auftritt (Abitur oder Studium), da sie in dieser Zeit einfach zu jung waren.

Wenn für Personen Angaben bis zum Ende des Beobachtungsfensters (bis Jahr 2007) vorliegen, und diese Personen in der beobachteten Zeit kein Abitur erreicht haben bzw. nicht studieren (z.B. Person 3 in Tab.1, S.109), werden die personenspezifischen Beobachtungen als rechtszensiert bezeichnet, da sie ohne Ereignis enden (Blossfeld/Rohwer 2002:40f.). Allerdings kommt es bei Panelerhebungen vor, dass Personen schon vor dem Ende des Beobachtungszeitraums nicht mehr an der Befragung teilnehmen (Panelattrition). Solche Ausfälle werden auch als rechtszensiert behandelt und bleiben in den Analysen bis zum Beobachtungszeitpunkt mit den letzten vorhandenen Angaben (z.B. Person 4 in Tab.1, S.109), da hier davon ausgegangen wird, dass der Anlass zum Abgang vom Panel zufällig ist, d.h. nicht von dem zu untersuchenden Ereignis (Abitur oder Studium) abhängt.

In diesem Kapitel wurden die Datengrundlage, die Operationalisierung der abhängigen und unabhängigen Variablen sowie die methodische Vorgehensweise vorgestellt. Darauf aufbauend folgt in Kapitel 7 der empirische Teil der Untersuchung, der die Ergebnisse der einzelnen Analysen beinhaltet.

---

<sup>25</sup> Die ausgeschlossenen Fälle umfassen lediglich 1,9% aller Beobachtungen.

## 7 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Zunächst wird über die deskriptiven Statistiken der Kovariaten je nach zu erklärender Variable berichtet. Dann werden die aufgestellten Hypothesen mithilfe von multivariaten Analysen überprüft.

### 7.1 Deskriptive Statistiken

Für jede der vier zu untersuchenden Fragestellungen erfolgen einzelne deskriptive Beschreibungen der abhängigen Variablen und ihrer Kovariaten. Letztere Beschreibungen basieren auf den Anteilen und Mittelwerten der unabhängigen Variablen, die je nach Intention und Ereignis variieren. Entsprechend beziehen sich die deskriptiven Analysen auf die Intentionen zum Abitur- und zum Hochschulabschlusserwerb, auf den tatsächlichen Abiturerberwerb sowie auf das tatsächliche Studium. Anzumerken ist noch, dass sich die Stichprobengröße der aufeinanderfolgenden Modelle sukzessiv reduziert, da für jeden weiteren Schritt zusätzliche Voraussetzungen gelten, die die untersuchten Personen erfüllen müssen, um in die weiteren Analysen berücksichtigt zu werden.

#### 7.1.1 Die Intention zum Abiturerberwerb

Die Analysen der Intention zum Abiturerberwerb beziehen sich auf 2383 Jugendlichen, die im Zeitraum 2000-2007 befragt wurden. Aus Tabelle 2 (S.112) wird ersichtlich, dass insgesamt etwa mehr als die Hälfte (52,4%) von ihnen angegeben hat, das Abitur anzustreben. Dabei variiert der Anteil der Abiturwilligen nach Erhebungsjahr<sup>26</sup>. Während 46,8% der im Jahr 2000 befragten Jugendlichen<sup>27</sup> das Abitur anstreben, ändert sich ihr Anteil in den nächsten Jahren an und erreicht 68,3% aller im Jahr 2007 berücksichtigten Jugendlichen. Dies ist in Abbildung 9 (S.112) veranschaulicht. Es ist deutlich zu erkennen, dass die Anzahl der den Abiturerberwerb anstrebenden Jugendlichen in den einzelnen Erhebungsjahren variiert. Mit Ausnahme der Befragten des Jahres 2001 beabsichtigen in den Erhebungsjahren vom 2000 bis 2004 jeweils etwa mehr als 50% der Befragten kein Abitur.<sup>28</sup> Im Jahr 2004 beträgt der Anteil der das Abitur

---

<sup>26</sup> Jahr der Erstbefragung.

<sup>27</sup> Die Befragung wurde als Pretest durchgeführt.

<sup>28</sup> Da sich die Modelle mit Ereignisanalysen nur auf Personen beziehen, die im Zeitraum 2000-2003 an der Erstbefragung teilnahmen, wurde der Anteil der Abitur Anstrebenden auch nur für diesen Zeitraum berechnet (siehe

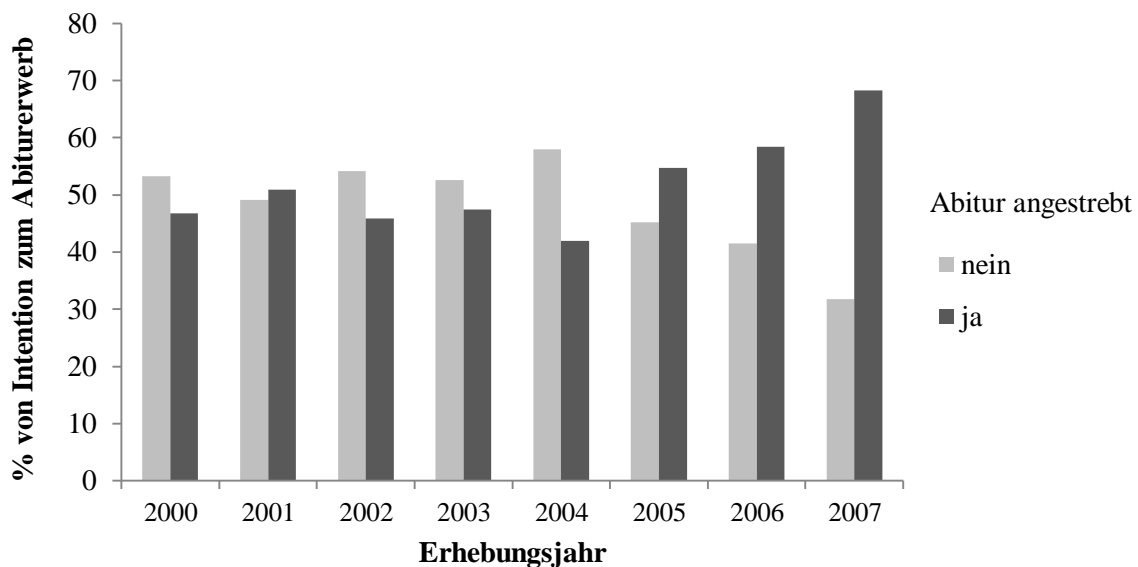
Anstrebenden an allen in diesem Jahr befragten Jugendlichen nur 42% und ist somit der kleinste in der hier beobachteten Zeitperiode. Ab 2005 kehrt dieser Trend um, so dass sich der Anteil der Jugendlichen, die das Abitur erreichen wollen, verhältnismäßig erhöht, indem jeweils mehr als die Hälfte der Befragten das Abitur erwerben will. Von den im Jahr 2007 befragten Jugendlichen streben lediglich 31,7% kein Abitur an. Diese Tatsache spricht dafür, dass der Wunsch nach höherwertigeren Schulabschlüssen unter den Schülern – historisch gesehen – immer größer wird und dass dieser Trend sogar innerhalb einer kurzen Zeitspanne, wie in diesem Fall, festgestellt werden kann.

*Tabelle 2: Die Intention zum Abiturwerb.*

Intention Abitur	n	%
nein	1134	47,6
ja	1249	52,4

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

*Abbildung 9: Intention zum Abiturwerb nach Erhebungsjahr.*



Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Weiterhin präsentiert Tabelle 3 (S.113) die Verteilungen der Ausprägungen von den einzelnen unabhängigen kategorialen Variablen auf die Intention zum Abiturwerb. Geschlechtsspezifisch betrachtet, streben mehr als die Hälfte der Mädchen (55,9%) das Abitur an, während der Anteil der das Abitur Anstrebenden unter den Jungen mit 48,9% etwas kleiner ausfällt.

Tab. A9 im Anhang, S.189). Im Unterschied zum Zeitraum 2000-2007 wollen in diesem Fall insgesamt weniger die Hälfte der Jugendlichen Abitur erwerben (47,9%).

*Tabelle 3: Die Intention zum Abiturwerb nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=2,383).*

		<i>Intention Abitur</i>	
		nein	ja
<b>Geschlecht</b>	männlich	51,1	48,9
	weiblich	44,1	55,9
<b>Migrationshintergrund</b>	kein M.	45,8	54,2
	Ein Elternteil mit M.	39,4	60,6
	Beide Eltern mit M.	64,5	35,5
<b>Soziale Herkunft</b>	Obere Dienstklasse	19,4	80,6
	Untere Dienstklasse	20,6	79,4
	Routinedienstleistung	42,3	57,7
	Selbstständige	40,9	59,1
	Angelernte Arbeiter	52,7	47,3
	Unangelernte Arbeiter	65,9	34,1
	Nichterwerbstätige	65,7	34,3
	Fehlende Angaben	58,1	41,9
<b>Schulform</b>	Realschule	72,3	27,7
	Gesamtschule	49,8	50,2
	Berufsschule	73,7	26,3
	Gymnasium	1,9	98,1
<b>Bildung</b>	Vater höchst. Hauptschulabschluss	68,9	31,1
	Vater mittlere Reife	43,2	56,8
	Vater FHR/AHR	16,5	83,5
	Vater anderer Schulabschluss	51,2	48,8
	Mutter höchst. Hauptschulabschluss	71,4	28,6
	Mutter mittlere Reife	41,5	58,5
	Mutter FHR/AHR	14,0	86,0
	Mutter anderer Schulabschluss	54,9	45,1
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>	nein	44,6	55,4
	ja	48,5	51,5

Anmerkung: FHR/AHR = Fachhochschulreife/Allgemeine Hochschulreife.  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Wenn man sich die ethnische Herkunft der Jugendlichen ansieht, so ist festzustellen, dass 54,2% aller Jugendlichen, deren Eltern keinen Migrationshintergrund haben, das Abitur erwerben wollen. Unter den Jugendlichen, die einen Elternteil mit Migrationshintergrund haben, ist der Anteil der Abiturwilligen sogar höher (60,6%). Anders sieht die Verteilung der Jugendlichen mit beiden Eltern mit Migrationshintergrund auf die Abiturintention aus – die Mehrheit von ihnen (64,5%) beabsichtigt keinen Abiturerwerb.

Betrachtet man die soziale Herkunft der Befragten, lassen sich ebenfalls Differenzen feststellen. Unter den Jugendlichen aus den privilegierten Klassen sind die Anteile der das Abitur Anstrebenden ausgesprochen höher. Von den Befragten aus den Dienstklassen wollen jeweils drei Viertel von ihnen das Abitur erwerben: An der oberen Dienstklasse beträgt ihr Anteil 80,6% und an der unteren Dienstklasse – 79,4%. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus der Klassen der Routinedienstleistung und der Selbstständigen (57,7% bzw. 59,1%) strebt ebenfalls das Abitur an. Diese Tendenz kehrt um, wenn die Befragten aus der Klasse der angelernten Arbeiter in Betracht gezogen werden. Hier beabsichtigt weniger als die Hälfte von ihnen (47,3%) keinen Abiturerwerb. Noch kleiner fällt der Anteil der Abiturwilligen unter den Jugendlichen aus der Klasse der unangelernten Arbeiter aus (34,1%). Entsprechend haben fast zwei Drittel dieser Jugendlichen keine Absicht, das Abitur zu erwerben (65,9%). Ähnlich ist die Verteilung der Befragten aus der Gruppe der Nichterwerbstätigen – nur 34,3% von ihnen streben das Abitur an. Auch in der Gruppe der Jugendlichen, bei denen die Angaben über ihre soziale Klassenzugehörigkeit fehlen, haben nur 41,9% die Absicht geäußert, das Abitur zu erwerben.

In Bezug auf die Schulform, die die Befragten besuchen, lassen sich eindeutige Muster erkennen. Der von den meisten Gymnasiasten angestrebte Schulabschluss ist das Abitur (98,1%) und nur 1,9% von ihnen verfolgen dieses Ziel nicht. Auch die Hälfte der Jugendlichen, die auf die Gesamtschule gehen, will diesen Schulabschluss erreichen (50,2%). Hingegen sind die Anteile der Abiturwilligen unter den Realschülern sowie unter den Berufsschüler deutlich kleiner. Mehr als zwei Drittel der Schüler, die eine Realschule oder eine Berufsschule besuchen, haben keine Absicht, das Abitur zu erwerben (72,3% bzw. 73,7%).

Hinsichtlich der Bildungsherkunft der Jugendlichen können auch Differenzen in der Intention zum Abiturerwerb bemerkt werden, die durch den unterschiedlichen Bildungsstatus der Mütter und der Väter bedingt sind. Von den Befragten, deren Väter die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben, streben 83,5% das Abitur an. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen, deren Väter die mittlere Reife erreicht haben, beabsichtigt ebenfalls einen Abiturerwerb. In der Gruppe der Väter, die keinen oder höchstens einen Hauptschulabschluss

haben, streben lediglich 31,1% ihrer Kinder das Abitur an. Knapp die Hälfte der Jugendlichen, deren Väter einen mit den oben diskutierten nicht vergleichbaren Schulabschluss besitzen, hat keine Absicht, das Abitur zu erwerben (51,2%).

Ähnlich sehen die Verteilungen auf die Intention zum Abiturwerb aus, wenn die Schulbildung der Mütter in Betracht gezogen wird. Nur 28,6% der Befragten, deren Mütter höchstens einen Hauptschulabschluss haben, wollen das Abitur erreichen. Hingegen beabsichtigen 86% der Jugendlichen mit Müttern mit allgemeiner Hochschulreife oder Fachhochschulreife den Erwerb des Abiturs. An den Jugendlichen, deren Mütter die mittlere Reife erreicht haben, ist der Anteil der Abiturwilligen auch hoch (58,5%). Aber etwa mehr als Hälfte der Jugendlichen, deren Mütter einen anderen Schulabschluss aufweisen, strebt kein Abitur an (54,9%).

Vergleicht man die Verteilungen der Abitur Anstrebenden und der kein Abitur Anstrebenden danach, ob sich Eltern um die Schulleistungen ihrer Kinder kümmern oder nicht, zeigen sich ähnliche Muster in beiden Kategorien. Von den Befragten, deren Eltern an den Schulleistungen ihrer Sprösslinge interessiert sind, wollen 51,5% das Abitur erwerben. Aber auch mehr als die Hälfte der Jugendlichen, deren Eltern sich nicht um ihre Schulleistungen kümmern (55,4%) strebt diesen Schulabschluss an.

In Tabelle 4 (S.116) sind Mittelwerte und Standardabweichungen für beide Kategorien der abhängigen Variable „Intention Abitur“ aufgelistet. Jugendliche, die das Abitur anstreben, haben durchschnittlich bessere Durchschnittsnoten ( $\bar{x}=2,81$ ,  $sd=,68$ ) als die kein Abitur anstrebenden Jugendlichen ( $\bar{x}=3,18$ ,  $sd=,67$ ). Vergleicht man des Weiteren die Skala „Meinung zum Erfolg“ für beide Ausprägungen der Intention, so haben beide Gruppen von Jugendlichen ziemlich hohe Durchschnittswerte. Die Differenzen zwischen ihnen sind eher gering, aber signifikant, wie die durchgeführte einfaktorielle Varianzanalyse ergeben hat ( $F_{6,63}=35,09$ ;  $p < .01$ ). In Bezug auf die Skala „Berufserwartungen“ lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Werten der Abitur Anstrebenden und der kein Abitur Anstrebenden feststellen ( $F_{3,84}=,34$ ;  $p < .05$ ). Aber hinsichtlich des logarithmierten Nettoäquivalenzeinkommens sind Unterschiede in den Mittelwerten der beiden Gruppen zu beobachten, die allerdings nicht sehr stark ausgeprägt sind. Deutlicher unterscheiden sich die Abitur Anstrebenden von den kein Abitur Anstrebenden nach den Opportunitätskosten, die durch das gewünschte Alter der wirtschaftlichen Unabhängigkeit abgebildet werden. Während Jugendliche, die kein Abitur beabsichtigen, durchschnittlich im Alter von 21 Jahren finanziell unabhängig sein wollen, ergibt sich hingegen für die Abiturwilligen ein Wert von ca. 24 Jahren.



*Tabelle 4: Die Intention zum Abiturerwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=2383).*

	<i>Intention Abitur</i>			
	nein		ja	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Durchschnittsnote	3,18	,67	2,81	,68
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Meinung zum Erfolg <sup>a</sup>	13,49	1,83	13,92	1,62
<b>Erwartete Bildungserträge</b>				
Berufserwartungen <sup>b</sup>	12,61	1,83	12,66	1,76
<b>Kosten</b>				
Log. Einkommen	6,84	,41	7,11	,44
Opportunitätskosten	20,93	2,32	23,97	2,86

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung, <sup>ab</sup> Skala mit min. Wert 4 und max. Wert 16.  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Angesichts der Tatsache, dass lediglich die Erstbefragten von 2000 bis 2003 für die Analysen des Abiturerwerbs berücksichtigt werden können, sind ebenfalls deskriptive Statistiken der unabhängigen Variablen nach der Intention zum Abiturerwerb für diesen Zeitabschnitt durchgeführt worden (siehe Anhang, Tab. A10, S.190; Tab. A11, S.191). Auf eine ausführliche Darstellung aller Verteilungen wird an dieser Stelle verzichtet, da die Anteile und Mittelwerte größtenteils ähnlich ausfallen. Einige interessante Abweichungen werden jedoch erwähnt. Beispielsweise ist der Anteil der abiturwilligen männlichen Jugendlichen im Zeitraum 2000-2003 mit 44,9% etwas kleiner. Bezüglich der sozialen Herkunft sind die Anteile der das Abitur Anstrebenden 2000-2003, mit Ausnahme der Jugendlichen aus beiden oberen Klassen (obere und untere Dienstklasse), um wenige Prozente niedriger. Auch nach Schulform betrachtet ist ein Unterschied bei den Berufsschülern 2000-2003 sichtbar. In diesem Zeitraum wollten mit einem Anteil von 22,7% um fast 4% weniger Berufsschüler das Abitur erwerben. Weniger Jugendliche streben das Abitur an, auch wenn man ihre Anteile für 2000-2003 in beiden Ausprägungen der Variable „Eltern kümmern sich um Schulleistung“ mit den entsprechenden Verteilungen in der oben besprochenen Tabelle für 2000-2007 vergleicht. Über eine weitere Differenz ist hinsichtlich der Skala „Berufserwartungen“ zu berichten. Obwohl die Mittelwerte für beide Zeiträume ähnlich sind, weisen die kein Abitur Anstrebenden im Zeitraum 2000-2003 sogar höhere Werte ( $\bar{x}=12,76$ ,  $sd=1,85$ ) auf als die Abiturwilligen ( $\bar{x}=12,62$ ,  $sd=1,64$ ).

### 7.1.2 Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb

Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb wurde bei 1246 Jugendlichen untersucht. In die Analysen für die Jahre von 2000 bis 2007 wurden diejenigen 17-jährigen Befragten eingeschlossen, die bereits angegeben haben, dass sie das Abitur anstreben.<sup>29</sup> Dabei beabsichtigen fast drei Viertel der einen Abiturerwerb Anstrebenden (73,9%) eine Hochschulausbildung abzuschließen (vgl. Tab.5).

*Tabelle 5: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb.*

Intention Hochschulabschluss	n	%
nein	325	26,1
ja	921	73,9

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

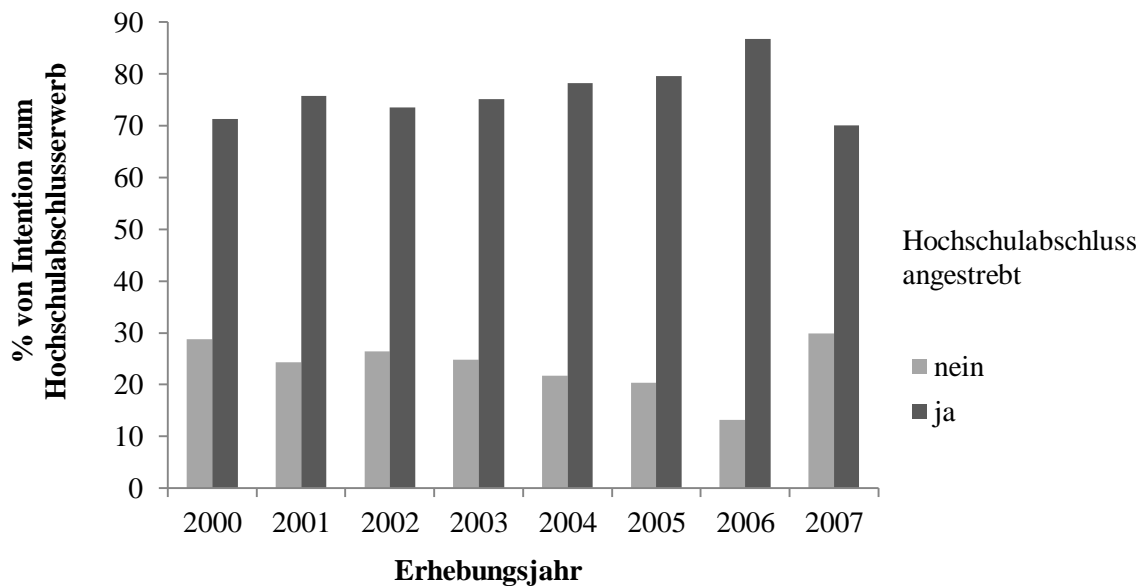
Diese Tendenz zeigt sich mit kleinen Abweichungen für jedes Erhebungsjahr<sup>30</sup>, wie der Abbildung 10 (S.118) zu entnehmen ist. In allen beobachteten Jahren übersteigt der Anteil der Personen, die einen akademischen Bildungsweg einschlagen wollen, deutlich den Anteil derjenigen, die keinen Hochschulabschlusserwerb anstreben.<sup>31</sup> Vom Jahr 2000 wurden nur 6,9% der Jugendlichen für die Analysen der Intention Hochschulabschluss ausgewählt. Ihre Anzahl erhöht sich in den darauffolgenden Erhebungsjahren. So wurden 20,4% aller Abiturwilligen im Jahr 2007 befragt. Im Allgemeinen ist der Anteil der Studierwilligen in jedem einzelnen Jahr ähnlich dem gesamten Anteil der Hochschulabschlusserwerb Anstrebenden (73,9%) und in den meisten Fällen – höher als 70%. Dennoch sind kleine Variationen in den einzelnen Erhebungsjahren feststellbar. Die höchsten Anteile haben die Studierwilligen in den Jahren 2005 und 2006 (79,6% bzw. 86,7%), während weniger als drei Viertel aller Abiturwilligen der Erhebungsjahre 2000 und 2007 einen Hochschulabschluss anstreben (71,3% bzw. 70,1%). Obwohl die Anteile der Studierwilligen nach Erhebungsjahr geringfügig voneinander abweichen, kann anhand dieser Verteilungen erkannt werden, dass die Mehrheit der Personen, die einen höherwertigen Schulabschluss erwerben wollen, ihre Ausbildung im Tertiärbereich fortsetzen will.

<sup>29</sup> Da diese Personen noch nicht die institutionelle Voraussetzung erfüllen, einen tatsächlichen studienberechtigenden Schulabschluss zu besitzen, wurde der beabsichtigte Abiturerwerb als Voraussetzung für ein Studium angenommen.

<sup>30</sup> Jahr der Erstbefragung.

<sup>31</sup> Da die weiter unten durchgeführten Ereignisanalysen auf Daten der Erstbefragten von den Jahren 2000 bis 2003 beruhen, ist die Anzahl der Jugendlichen, die einen Hochschulabschluss anstreben, auch für diesen Zeitraum dokumentiert (siehe Tab. A13 im Anhang, S.193). Ihr Anteil beträgt 72,4% aller 2000 bis 2003 Befragten, die das Abitur anstreben.

Abbildung 10: Intention zum Hochschulabschlusserwerb nach Erhebungsjahr.



Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Tabelle 6 (S.119) zeigt die Anteile der einen Hochschulabschlusserwerb Anstrebenden und der keinen Hochschulabschlusserwerb Anstrebenden nach Kategorien der unabhängigen Variablen. Auffällig in den nach Geschlecht betrachteten Verteilungen ist die Tatsache, dass sowohl die Mehrheit der weiblichen Befragten (76,1%) als auch die Mehrheit der männlichen Befragten (76,3%) studieren will. Geschlechtsspezifische Unterschiede können hier nicht festgestellt werden. Bezüglich des Migrationshintergrunds der Jugendlichen weisen alle drei Kategorien ähnliche Verteilungen auf. Es ist zu erkennen, dass die Anteile der Studierwilligen in allen drei Ausprägungen hoch sind. Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wollen 75,2% einen Hochschulabschluss erwerben. An den Jugendlichen, die einen Elternteil mit Migrationshintergrund haben, liegt der Anteil der einen Hochschulabschlusserwerb Anstrebenden sogar bei 84,4%. Der Anteil der studierwilligen Jugendlichen, deren beide Eltern Migrationshintergrund haben, beträgt 72,6% und ist ebenfalls hoch. Nach ethnischer Herkunft betrachtet, können also keine Auffälligkeiten bezüglich der Studierabsicht der Jugendlichen erkannt werden, die beispielsweise auf eine Benachteiligung der Personen mit Migrationshintergrund in den Gruppen der Studierwilligen hindeuten würden.

*Tabelle 6: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen ( %-Angaben, Zeilenwerte, n=1246).*

		<i>Intention Hochschulabschluss</i>	
		nein	ja
<b>Geschlecht</b>	männlich	23,7	76,3
	weiblich	23,9	76,1
<b>Migrationshintergrund</b>	kein M.	24,8	75,2
	Ein Elternteil mit M.	15,6	84,4
	Beide Eltern mit M.	27,4	72,6
<b>Soziale Herkunft</b>	Obere Dienstklasse	16,2	83,8
	Untere Dienstklasse	16,5	83,5
	Routinedienstleistung	27,8	72,2
	Selbstständige	25,6	74,4
	Angelernte Arbeiter	23,7	76,3
	Unangelernte Arbeiter	37,2	62,8
	Nichterwerbstätige	25,8	74,2
<b>Schulform</b>	Realschule	30,3	69,7
	Gesamtschule	26,8	73,2
	Berufsschule	58,1	41,9
	Gymnasium	16,4	83,6
<b>Ausbildung</b>	Vater berufliche Ausbildung	30,1	69,9
	Vater Hochschulabschluss	10,7	89,3
	Vater keine berufliche Ausbildung	39,2	60,8
	Mutter berufliche Ausbildung	27,1	72,9
	Mutter Hochschulabschluss	16,9	83,1
	Mutter keine berufliche Ausbildung	23,6	76,4
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>	nein	23,2	76,8
	ja	23,9	76,1

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Was die Klassenzugehörigkeit anbelangt, haben Jugendliche aus der oberen und der unteren Dienstklassen auch sehr hohe Anteile an der jeweiligen Gruppe der einen Hochschulabschlusserwerb Anstrebenden (83,8% bzw. 83,5%). Betrachtet man die restlichen Klassen, lassen sich aber ähnliche Verteilungen erkennen. Die Mehrheit der abiturwilligen Jugendlichen aus allen sozialen Klassen will nach dem Abiturerwerb studieren – aus der Klasse der Routine-dienstleistung sind es 72,2%, und somit geringfügig weniger im Vergleich zu der Klasse der Selbstständigen (74,4%) und der Gruppe der Nichterwerbstätigen (74,2%). Mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus der Klasse der unangelernten Arbeiter will ebenfalls einen Hochschulabschluss erwerben (62,8%). Überraschenderweise ist der Anteil der Studierwilligen an den Befragten aus der Klasse der angelernten Arbeiter mit 76,3% sogar etwas höher als die Anteile der Jugendlichen aus mittleren Klassen. In den besprochenen deskriptiven Ergebnissen zur Klassenzugehörigkeit der Jugendlichen lassen sich also keine ungleichen herkunftsspezifischen Muster feststellen.

Die deskriptiven Statistiken über die Verteilung der Jugendlichen nach der zum Zeitpunkt der Befragung besuchten Schulform liefern interessante Ergebnisse. Lediglich in der Gruppe der Schüler an Berufsschulen sind die Studierwilligen (41,9%) weniger als die Nichtstudierwilligen. Der hohe Anteil der einen Hochschulabschlusserwerb Anstrebenden an den Gymnasiasten (83,6%) betont die Rolle des Gymnasiums als eine Schulform, die den Weg zum Studium eröffnet. Dennoch will auch die Mehrheit der Schüler an Gesamtschulen (73,2%) und an Realschulen (69,7%) studieren. Daraus kann man schlussfolgern, dass die deskriptiven Zusammenhänge keinen sichtbaren institutionellen Effekt belegen.

Wenn man die berufliche Ausbildung von Vater und Mutter berücksichtigt, deuten die Verteilungen in den einzelnen Kategorien darauf hin, dass die Anteile der einen Hochschulabschlusserwerb Anstrebenden für jede Ausprägung der beiden Variablen höher liegen als die Anteile der keinen Hochschulabschlusserwerb anstrebenden Personen. Die höchsten Anteile haben jedoch diejenigen Studierwilligen, deren Väter und Mütter selbst einen Hochschulabschluss haben (89,3% bzw. 83,1%). Immerhin wollen 69,9% bzw. 72,9% der Jugendlichen, deren Väter bzw. Mütter eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, ein Studium aufnehmen. In den Gruppen der Jugendlichen, deren Eltern keine berufliche Ausbildung haben, bilden die Studierwilligen mit 60,8% bzw. 76,4% auch eine deutlich ausgeprägte Mehrheit.

Analysiert man die Intention zum Hochschulabschlusserwerb nach der Variable „Eltern kümmern sich um Schulleistung“ zeigen sich fast die gleichen Verteilungen in beiden

Ausprägungen – 76,1% der Jugendlichen, deren Eltern um die Leistungen ihrer Kinder besorgt sind, und 76,8% der Jugendlichen, deren Eltern sich darum nicht kümmern, haben die Absicht, einen Hochschulabschluss zu erwerben.

Die meisten der in Tabelle 7 aufgeführten Mittelwerte und Standardabweichungen der unabhängigen metrischen Variablen weisen keine großen Differenzen zwischen den Studierwilligen und Nichtstudierwilligen auf. Auch die für die Intention zum Hochschulabschluss-erwerb durchgeführten Varianzanalysen der zwei Skalen „Meinung zum Erfolg“ ( $F_{3,84}=2,10$ ;  $p<.05$ ) und „Berufserwartungen“ ( $F_{3,84}=1,32$ ;  $p<.05$ ) deuten auf keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studier- und Nichtstudierwilligen hin, obwohl der Durchschnittswert der Berufserwartungen für Letztere ( $\bar{x}=12,76$ ,  $sd=1,72$ ) sogar geringfügig höher ausfällt als für die Hochschulabschluss Anstrebenden ( $\bar{x}=12,63$ ,  $sd=1,78$ ).

*Tabelle 7: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=1246).*

	<i>Intention Hochschulabschluss</i>			
	nein		ja	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Durchschnittsnote	2,96	,63	2,77	,69
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Meinung zum Erfolg <sup>a</sup>	13,80	1,54	13,96	1,64
<b>Erwartete Bildungserträge</b>				
Berufserwartungen <sup>b</sup>	12,76	1,72	12,63	1,78
<b>Kosten</b>				
Log. Einkommen	6,98	,44	7,15	,43
Opportunitätskosten	22,46	2,91	24,42	2,68

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung,<sup>ab</sup> Skala mit min. Wert 4 und max. Wert 16.  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Beide Gruppen von Jugendlichen unterscheiden sich nur hinsichtlich der Kosten. Nennenswert sind etwa die Unterschiede in den Mittelwerten der Opportunitätskosten. Jugendliche, die einen Hochschulabschluss zu erwerben beabsichtigen, wollen ihre finanzielle Unabhängigkeit erst mit durchschnittlich 24,4 Jahren erreichen, wohingegen die Nichtstudierwilligen durchschnittlich im Alter von 22,5 Jahren auf eigenen Beinen stehen möchten.

Da der Übergang in ein Studium nur bei Personen untersucht werden kann, die von 2000 bis 2003 zum ersten Mal befragt wurden, liegen hierfür entsprechende deskriptive Statistiken der

unabhängigen Variablen für die Intention zum Hochschulabschlusserwerb vor, die vom Interesse sein können, wenn man einen Vergleich der Intention und ihrer Realisierung unternehmen möchte (siehe Anhang, Tab. A14, S.194; Tab. A15, S.195). Hier werden die Anteile und Mittelwerte nicht ausführlich behandelt. Es ist nur zu erwähnen, dass die Verteilungen der einen Hochschulabschlusserwerb Anstrebenden und der keinen Hochschulabschlusserwerb anstrebenden Personen auf die Kategorien der unabhängigen Variablen auch schief und sehr ähnlich der oben besprochenen deskriptiven Ergebnisse sind, auch wenn geringfügige prozentuelle Abweichungen erkennbar sind.

### 7.1.3 *Der tatsächliche Abiturerwerb*

Tabelle 8 unten gibt einen Überblick über die Anzahl der stattgefundenen Ereignisse und der rechtszensierten Beobachtungen im Beobachtungszeitraum 2004-2007 für das abhängige Ereignis Abiturerwerb<sup>32</sup>. Im beobachteten Zeitraum sind 255 Episoden mit einem Zustandswechsel und 2577 mit Rechtszensierungen zu verzeichnen.

Eine explorative Beschreibung der abhängigen Variable „Abiturerwerb“ erfolgt anhand der Sterbetafelmethode. Dieses Verfahren ist eine nicht-parametrische Methode, auf deren Schätzungen der zu untersuchende Prozess im Zeitverlauf dargestellt wird. Das Verfahren ermöglicht eine graphische Darstellung der Hazardrate (Übergangsrate), wenn die Zeit in diskreten Zeitintervallen gruppiert ist. Die Hazardrate ergibt sich aus dem Verhältnis der Anzahl eingetretener Ereignisse in einem beobachteten Zeitintervall zur durchschnittlichen Anzahl der Episoden, in denen bis zum beobachteten Zeitintervall kein Ereignis stattgefunden hat. Die Hazardrate ist also die Wahrscheinlichkeit, dass Personen in diesem Zeitintervall einen Zustandswechsel erfahren, unter der Bedingung, dass sie bis dahin noch dem Risiko-Set angehören (Blossfeld/ Rohwer 2002:56-64).

*Tabelle 8: Fallzahl des abhängigen Ereignisses Abiturerwerb.*

Abiturerwerb	Episoden (Beobachtungsjahre)
Ereignisse	255
rechtszensierte Beobachtungen	2577

Quelle: SOEP 2004-2007, eigene Berechnungen.

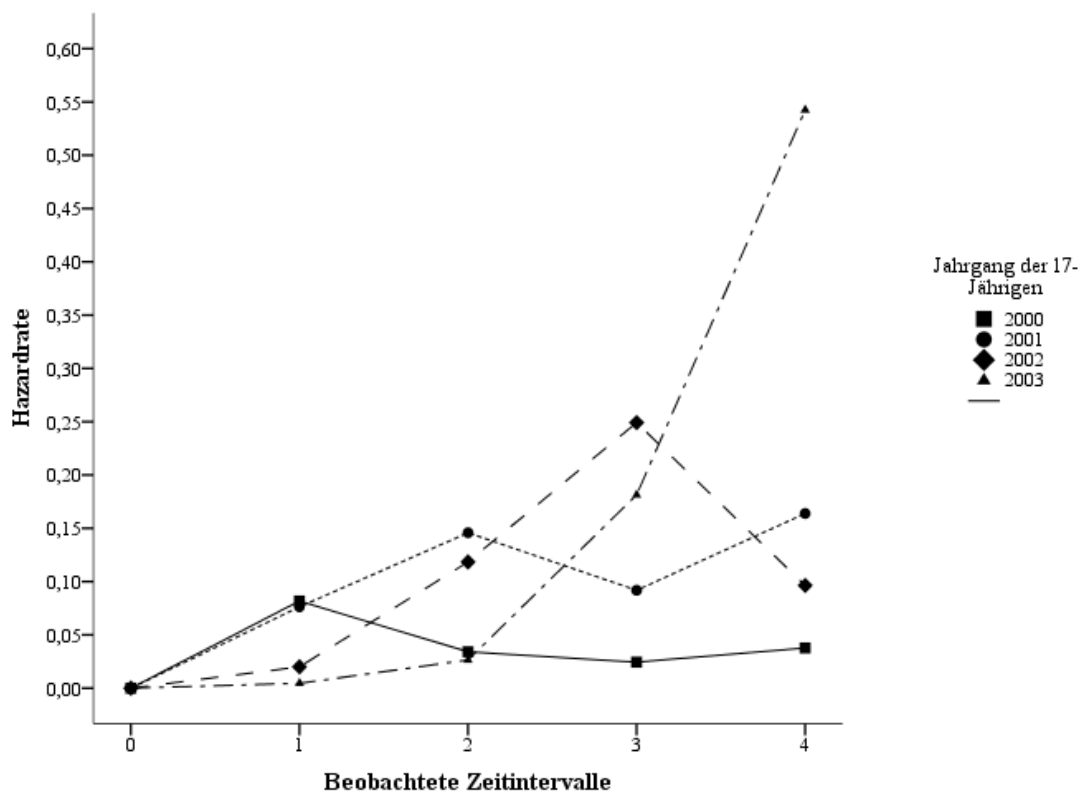
<sup>32</sup> Es wird daran erinnert, dass für den Erwerb von Abitur (Hochschul- oder Fachhochschulreife) alle Erstbefragte von 2000 bis 2003 berücksichtigt wurden. Ausnahme hiervon sind aufgrund ihrer sehr geringen Anzahl die Personen, die die Hauptschule besucht haben.

Es ist möglich, Schätzungen auch für die verschiedenen Kategorien einer unabhängigen zeitunveränderlichen Variable zu unternehmen. Deshalb werden die Übergangsraten des Abiturerwerbs für jedes Jahr (Zeitintervall) des beobachteten Zeitraums, getrennt nach Jahrgang der 17-Jährigen, graphisch dargestellt (Abb.11, S.124). Der Jahrgang wurde durch das Jahr der Ersterhebung ermittelt. Man weiß auch, dass alle Erstbefragte 17 Jahre alt waren. Da sich der Jahrgang im Laufe der Zeit nicht verändert, kann aufgrund des kurzen Beobachtungsfensters das Alter der jungen Leute in jedem Zeitintervall leicht festgestellt werden. In Abbildung 11 sind die Hazardraten der vier Jahrgänge der damaligen 17-Jährigen für die vier beobachteten Zeitintervalle veranschaulicht. Dabei entspricht das Zeitintervall 1 dem Jahr 2004, das Zeitintervall 2 dem Jahr 2005, das dritte Zeitintervall dem Jahr 2006 und das Zeitintervall 4 dem Jahr 2007. Die Übergangsrate des Jahrgangs 2000 erreicht ihren Höchstwert von 8% im ersten Zeitintervall (2004), in dem die Personen aus diesem Jahrgang bereits 21 Jahre alt sind. Dies bedeutet, dass 8 von 100 Personen des Jahrgangs 2000, die im ersten Zeitintervall bzw. im Alter von 21 Jahren noch kein Ereignis (Abitur) erfahren haben, bis zum nächsten Zeitintervall ein Abitur erwerben. Für Jahrgang 2001 beträgt die maximale Übergangsrate 16% und wird im Jahr 2007 (Zeitintervall 4) beobachtet, in dem Personen entsprechend 23 Jahre alt sind. Hier ist jedoch kein großer Unterschied zu der Übergangswahrscheinlichkeit der 21-Jährigen (Zeitintervall 2 – Jahr 2005) sichtbar, die sich auf 15 % beläuft. Die maximale Übergangsrate (25%) erreichen Individuen aus dem Jahrgang 2002 ebenfalls im Alter von 21 Jahren, das hier im Zeitintervall 3 (2006) beobachtet wird. Ihren größten Wert hat die Hazardrate des Jahrgangs 2003 im vierten Zeitintervall, das wiederum den 21-Jährigen entspricht, bezogen auf das Alter. Dies ist die maximale beobachtete Übergangsrate im Vergleich zu allen anderen Jahrgängen und auch im Vergleich zu den 21-Jährigen aus diesen Jahrgängen.

Betrachtet man die Hazardraten nach Zeitintervallen, lässt sich folgender Sachverhalt erkennen. Während die Hazardrate des Jahrgangs 2000 relativ flach verläuft und dementsprechend geringere Wahrscheinlichkeiten aufweist, haben die Hazardraten der anderen Jahrgänge größere Werte und verlaufen unruhiger, wobei keine identischen Muster im Zeitverlauf erkannt werden können. Dies ist vermutlich auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Personen eines jeden Jahrgangs zu jedem beobachteten Zeitintervall (Jahr) unterschiedlich alt sind. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass die Übergangsraten, mit Ausnahme vom Jahrgang 2001, immer bei den 21-Jährigen in den jeweiligen Zeitintervallen ihr Maximum erreichen. Dieser Befund stimmt zum größten Teil mit den offiziellen Zahlen der amtlichen Statistiken über die Abiturientenquoten überein.



Abbildung 11: Übergangsraten des Abiturerwerbs im Beobachtungszeitraum 2004-2007 nach Jahrgang der 17-Jährigen.



Quelle: SOEP 2004-2007, eigene Berechnungen.

Tabelle 9 (S.125) enthält deskriptive Statistiken für die einzelnen, in die multivariaten Analysen des Ereignisses „Abiturerwerb“ eingeschlossenen, unabhängigen kategorialen Variablen. In Folge der auf den theoretischen Annahmen basierenden Modellierung ist die Anzahl der Kovariaten in diesem Fall kleiner als die Anzahl der unabhängigen Variablen für die Analysen der oben beschriebenen Intentionen.<sup>33</sup> Insgesamt ergeben sich schiefe Verteilungen der meisten Ausprägungen der Kovariaten auf beide Gruppen der abhängigen Variable – Abiturerwerb und kein Abiturerwerb.

<sup>33</sup> Die Anteile und Mittelwerte der restlichen, für die Analysen der Intentionen einbezogenen, unabhängigen kategorialen und metrischen Variablen werden hier nicht weiter besprochen. Sie sind dennoch dokumentiert (siehe Anhang, Tab. A17 und A18, S.197), da neben den im Kapitel 7.2.3 vorgestellten Ergebnissen auch weitere Analysen des Abiturerwerbs mit allen Kovariaten vorgenommen wurden.

*Tabelle 9: Abiturerwerb nach Ausprägungen der unabhängigen kategorialen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=2832 Beobachtungsjahre).*

		<i>Abiturerwerb</i>	
		nein	ja
<b>Geschlecht</b>	männlich	92,6	7,4
	weiblich	90,3	9,7
<b>Migrationshintergrund</b>	kein M.	91,2	8,8
	Ein Elternteil mit M.	89,1	10,9
	Beide Eltern mit M.	94,1	5,9
<b>Soziale Herkunft</b>	Obere Dienstklasse	88,1	11,9
	Untere Dienstklasse	70,9	29,1
	Routinedienstleistung	89,7	10,3
	Selbstständige	90,1	9,9
	Angelernte Arbeiter	85,0	15,0
	Unangelernte Arbeiter	95,3	4,7
	Nichterwerbstätige	96,4	3,6
<b>Schulform</b>	Realschule	97,3	2,7
	Gesamtschule	91,2	8,8
	Berufsschule	98,6	1,4
	Gymnasium	69,1	30,9
<b>Intention Abitur</b>	nein	99,2	0,8
	ja	76,6	23,4

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Die geschlechtsspezifischen Zusammenhänge zeigen, dass immerhin 9,7% der Frauen das Abitur erworben haben. Der Anteil der Abiturienten an den männlichen Befragten beläuft sich auf 7,4%. Wird der Migrationshintergrund in Betracht gezogen, so haben lediglich 8,8% der deutschen Jugendlichen das Abitur gemacht. Mit 10,9% ist der Anteil der Abiturienten an den Befragten, die einen Elternteil mit Migrationshintergrund haben, etwas höher. Von den Jugendlichen, deren beide Eltern einen Migrationshintergrund aufweisen, haben lediglich 5,9% bereits einen zum Studium berechtigenden Schulabschluss erworben.

Nach sozialer Herkunft betrachtet, ergeben sich ebenfalls schiefe Verteilungen für die Gruppen der Abiturienten aus den verschiedenen sozialen Klassen. Trotzdem liefern einige Zusammenhänge interessante Auskunft über die Anteile der Abiturienten. Beispielsweise haben nur 11,9% der Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse, aber bereits 29,1% der Jugendlichen aus der unteren Dienstklasse das Abitur erworben. Der Anteil der Abiturienten an den Befragten aus der Klasse der angelernten Arbeiter liegt mit 15,0% im Vergleich zu den Anteilen der Abiturienten an Jugendlichen aus den besser positionierten Klassen der Routinedienstleistung (10,3%) und der Selbstständigen (9,9%) etwas höher. Unter den Befragten aus der Klasse der unangelernten Arbeiter sowie aus der Gruppe der Nichterwerbstätigen haben mit 4,7% bzw. 3,6% sehr wenige Jugendlichen das Abitur erworben.

Was die im Alter von 17 Jahren besuchte Schulform betrifft, zeigen die deskriptiven Ergebnisse, dass der Gymnasialbesuch wegweisend für den Abiturerwerb ist. Auch wenn die Verteilung hier schief ist, hat fast ein Drittel der Gymnasiasten (30,9%) diesen Schulabschluss erworben. Von den Schülern an Gesamtschulen haben lediglich 8,8% das Abitur erreicht. Die Anteile der Abiturienten an den Realschülern und an den Berufsschülern sind mit 2,7% und 1,4% extrem klein.

Von den Personen, die im Alter von 17 Jahren die Intention hatten, das Abitur zu erwerben, haben lediglich 23,4% diesen Schulabschluss tatsächlich erworben. Der Anteil der Abiturienten an den Jugendlichen, die mit 17 Jahren diesen Abschluss nicht angestrebt haben, beträgt nur 0,8%.

*Tabelle 10: Abiturerwerb nach Einkommen und Opportunitätskosten (n=2832 Beobachtungsjahre).*

	<i>Abiturerwerb</i>			
	nein		ja	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Kosten</b>				
Log. Einkommen im Vorjahr	6,92	,47	7,13	,39
Opportunitätskosten	21,26	2,77	24,56	2,67

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung.  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Was die metrischen unabhängigen Variablen anbelangt, werden hier nur die Kosten in die Analysen einbezogen. Die Mittelwerte sind in Tabelle 10 (S.126) präsentiert. Dazu gehören die realen Kosten, die anhand des verfügbaren Pro-Kopf-Einkommens vom Vorjahr abgebildet werden, und die Opportunitätskosten, die mit dem Alter der erwünschten wirtschaftlichen Unabhängigkeit abgebildet werden.

Sowohl die Abiturienten als auch die Personen ohne Abitur haben hohe Mittelwerte hinsichtlich des Einkommens aus dem jeweiligen Vorjahr, die sich jedoch bedeutend voneinander unterscheiden, wenn man bedenkt, dass die Angaben logarithmierte Werte darstellen. Auffallend groß sind auch die Unterschiede in den Opportunitätskosten. Junge Leute, die Abitur gemacht haben, wollten viel später (im Durchschnitt mit 24,5 Jahren) finanziell unabhängig werden als Personen ohne Abiturwerb, die sich die wirtschaftliche Unabhängigkeit im Durchschnitt mit 21,3 Jahren gewünscht haben.

#### **7.1.4 Das tatsächliche Studium**

In die Analysen des Ereignisses „Studium“ wurden insgesamt 476 Episoden für den Beobachtungszeitraum 2004-2007 eingeschlossen. In 155 Fällen konnten Ereignisse (Übergänge in ein Studium) beobachtet werden, während die restlichen 321 Episoden rechtszensiert wurden (vgl. Tab. 11, S.128). Dabei wurden Beobachtungen derjenigen Personen berücksichtigt, die bereits das Abitur abgeschlossen haben<sup>34</sup>, da dieser Abschluss als institutionelle Voraussetzung für die Zulassung zum Studium gilt.

Wie bei der Beschreibung des Ereignisses „Abiturerwerb“ in Kapitel 7.1.3 wurden auch beim Ereignis „Studium“ Schätzungen anhand der Sterbetafelmethode für jedes einzelne Zeitintervall des Beobachtungszeitraums durchgeführt und getrennt nach Jahrgang abgebildet. Aus Abbildung 12 (S.128) wird ersichtlich, dass alle Übergangsraten in jedem nächstfolgenden Zeitintervall dieses kleinen Beobachtungsfensters (2004-2007) größer werden. Dabei liegen nahezu alle maximalen Werte im letzten beobachteten Zeitintervall. Da das Lebensalter der Personen aus den einzelnen Jahrgängen in jedem Zeitintervall (Jahr) festzustellen ist, kann man behaupten, dass ein Studium mit zunehmendem Alter wahrscheinlicher wird. So beträgt die maximale Hazardrate

---

<sup>34</sup> Die Anzahl der für die Analyse des Ereignisses Studium einbezogenen Episoden ist hier 476 und somit höher als die Anzahl der beobachteten Ereignisse des Abiturwerbs (255), da beim Abiturwerb Personen nur bis zum Zeitintervall des Zustandswechsels beobachtet und danach aus den Analysen ausgeschlossen wurden, was durch die erforderliche Datenstruktur für zeitdiskrete Ereignisanalysen bedingt ist. Hingegen wird der Übergang in ein Studium bei allen Abiturienten untersucht, d.h. es werden alle vorhandenen Episoden, auch nach dem Auftreten des Zustandswechsels Abiturwerb, eingeschlossen.

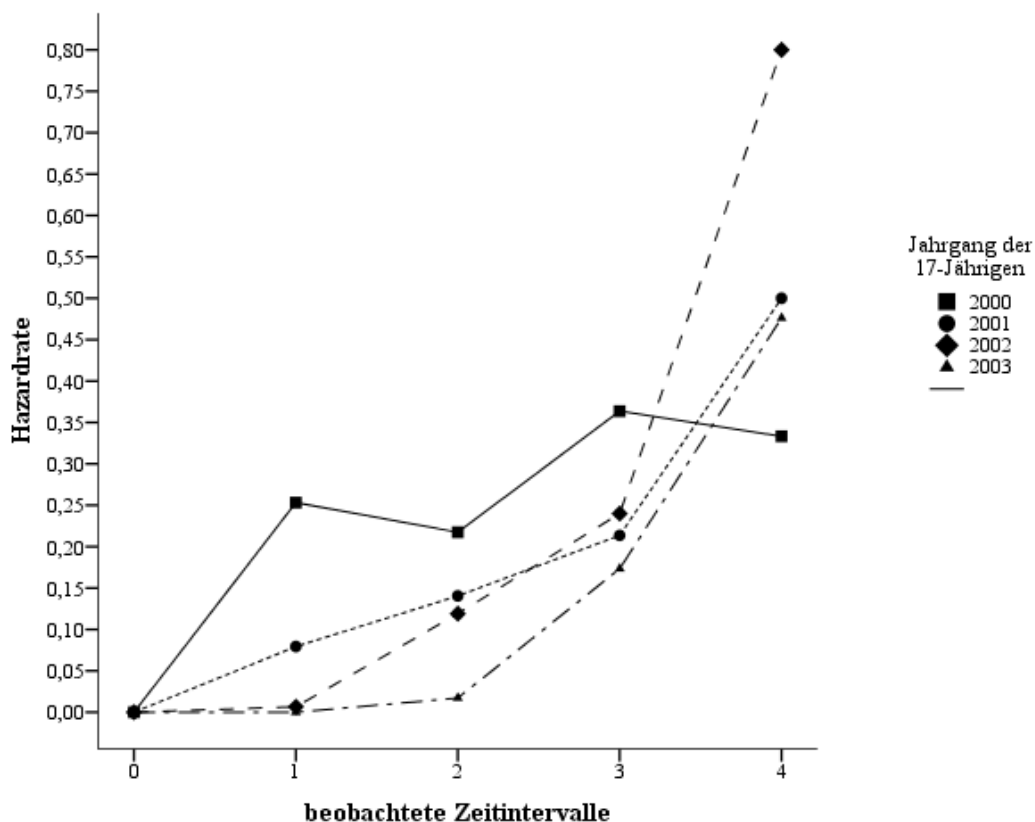
des Jahrgangs 2000 36% und ist im dritten Zeitintervall (2006) zu beobachten, in dem die Befragten bereits 23 Jahre alt sind.

*Tabelle 11: Fallzahl des abhängigen Ereignisses Studium.*

Studium	Episoden (Beobachtungsjahre)
Ereignisse	155
rechtszensierte Beobachtungen	321

Quelle: SOEP 2004-2007, eigene Berechnungen.

*Abbildung 12: Übergangsraten des Studiums im Beobachtungszeitraum 2004-2007 nach Jahrgang der 17-Jährigen.*



Quelle: SOEP 2004-2007, eigene Berechnungen.

Ähnlich groß ist die Wahrscheinlichkeit für ein Studium im darauffolgenden Zeitintervall (33%): Die Personen, die im Jahr 2001 17 Jahre alt waren, weisen eine maximale Übergangsrate von 50% auf, die sich für Zeitintervall 4 (2007) ergibt, in dem sie 23 Jahre alt sind. Die 17-Jährigen

aus dem Jahr 2002 haben die größte Übergangswahrscheinlichkeit (80%) im Alter von 22 Jahren, die zugleich den maximalen Wert im Vergleich zu allen im beobachteten Zeitraum dargestellten Hazardraten erreicht. Beim jüngsten Jahrgang – dem Jahrgang der erstbefragten 17-Jährigen im 2003 – erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für ein Studium von 0% im ersten Zeitintervall relativ schnell und erreicht ihr Maximum von 48% im Zeitintervall 4 (2007). Zu diesem Zeitpunkt sind die Befragten bereits 21-jährig. Die Ergebnisse der beobachteten Übergangsraten deuten darauf hin, dass ein Studium mit zunehmendem Alter wahrscheinlicher wird. Im Gegensatz zu Ergebnissen über die Abiturienten konnte hier jedoch kein bestimmtes Alter festgestellt werden, in dem junge Leute zu studieren beginnen. Diese Tatsache lässt vermuten, dass ein größeres Beobachtungsfenster für den Verlauf von Übergangsraten in ein Studium informativer sein könnte.

Im Folgenden werden Anteile der Studierenden und der Nicht-Studierenden nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen diskutiert, die in Tabelle 12 (S.130) vorgestellt sind.<sup>35</sup> Anders als die deskriptiven Zusammenhänge für die Abiturienten, sind die Verteilungen hier weniger schief.

Geschlechtsspezifisch gesehen, studieren bereits 35% der Frauen. Von den männlichen Abiturienten haben nur 23,7% den Übergang in ein Studium realisiert. Interessant sind die Ergebnisse über den Migrationshintergrund der jungen Leute. Während der Anteil der Studierenden an den Personen ohne Migrationshintergrund bei 26,1% liegt, sehen die Verteilungen der Personen mit Migrationshintergrund anders aus. So studieren 60,8% der jungen Leute mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund und fast die Hälfte der Befragten, deren beide Eltern einen Migrationshintergrund haben (47,3%).

Die Anteile der Studenten nach Ausprägungen der sozialen Herkunft weisen auf eine ungleiche herkunftsspezifische Teilnahme an der Hochschulausbildung hin. Von den jungen Leuten aus der unteren Dienstklasse studiert bereits die Mehrheit (61,6%). Weniger als die Hälfte der Personen aus der oberen Dienstklasse (45%) und der Personen aus der Klasse der Selbstständigen (44%) hat mit dem Studium angefangen. Aber mehr als zwei Drittel der Befragten aus der Klasse der Routinedienstleistung (69,1%) studieren nicht. Die Anteile der Nicht-Studierenden an den Jugendlichen (Abiturienten) aus den Klassen der angelernten und unangelernten Arbeiter sowie aus der Gruppe der Nichterwerbstätigen sind ebenfalls sehr hoch (83,2%, 83,2%, 78,3%).

---

<sup>35</sup> Anteile sowie Mittelwerte der restlichen Kovariaten wurden berechnet (siehe Anhang, Tab. A19 und Tab. A20, S.198), werden hier jedoch nicht weiter besprochen.

*Tabelle 12: Studium nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen ( %-Angaben, Zeilenwerte, n=476 Beobachtungsjahre).*

		<i>Studium</i>	
		nein	ja
<b>Geschlecht</b>	männlich	76,3	23,7
	weiblich	65,0	35,0
<b>Migrationshintergrund</b>	kein M.	73,9	26,1
	Ein Elternteil mit M.	39,2	60,8
	Beide Eltern mit M.	52,7	47,3
<b>Soziale Herkunft</b>	Obere Dienstklasse	55,0	45,0
	Untere Dienstklasse	38,4	61,6
	Routinedienstleistung	69,1	30,9
	Selbstständige	56,0	44,0
	Angelernte Arbeiter	83,2	16,8
	Unangelernte Arbeiter	83,2	16,8
	Nichterwerbstätige	78,3	21,7
<b>Schulform</b>	Realschule	80,1	19,9
	Gesamtschule	84,7	15,3
	Berufsschule	98,1	1,9
	Gymnasium	64,0	36,0
<b>Intention Hochschulabschluss</b>	nein	82,3	17,7
	ja	63,3	36,7

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Hinsichtlich der im Alter von 17 Jahren besuchten Schulform fällt auf, dass der Anteil der Studierenden an den Gymnasiasten lediglich 36% beträgt. Dennoch hat dieser Anteil den höchsten Wert im Vergleich zu den Anteilen der Studierenden, die andere Schulformen besucht haben. Von den Realschülern haben immerhin 19,9% mit einem Studium angefangen und von den damaligen Schülern an Gesamtschulen studieren 15,3%. Der Anteil der Studenten an den Berufsschülern ist sehr klein (1,9%).

Die deskriptiven Zusammenhänge nach der Intention zum Hochschulabschlusserwerb zeigen, dass 36,7% der jungen Leute, die im Alter von 17 Jahren einen Hochschulabschluss angestrebt haben, tatsächlich den Übergang in ein Studium verwirklicht haben. Interessant ist vor allem die Tatsache, dass 17,7% der jungen Leute, die mit 17 Jahren keine solche Absicht gehabt haben, ebenfalls studieren.

*Tabelle 13: Studium nach Einkommen und Opportunitätskosten (n=476 Beobachtungsjahre).*

	<i>Studium</i>			
	nein		ja	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Kosten</b>				
Log. Einkommen im Vorjahr	7,10	,39	7,24	,40
Opportunitätskosten	23,61	2,52	25,43	2,56

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung.  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Der Tabelle 13 sind Mittelwerte und Standardabweichungen der unabhängigen metrischen Variablen für die Studierenden und die Nicht-Studierenden zu entnehmen. Auch hier wurden nur die Kosten eingeschlossen, da die restlichen Variablen zur Überprüfung der Hypothesen über das tatsächliche Studium nicht geeignet sind. Erkennbar ist, dass die Studierenden höhere durchschnittliche Einkommenswerte aufweisen als die Nicht-Studierenden. Obwohl der Unterschied nach Einkommen auf den ersten Blick sehr klein erscheint, ist er in Wirklichkeit deutlich größer, denn man muss im Auge behalten, dass es sich hier um logarithmierte Werte handelt. Die Opportunitätskosten der Personen, die nicht studieren, haben einen Durchschnittswert von 23,6 Jahren. Demgegenüber ist der Mittelwert der Studierenden höher. Sie wollen mit durchschnittlich 25,4 Jahren finanziell unabhängig sein. Beide Kovariaten lassen eine gute Trennung der Gruppen des zu untersuchenden Ereignisses Studium erwarten, was im nächsten Abschnitt überprüft werden soll.



## 7.2 Hypothesenprüfung

Es folgen eine Darstellung der inferenzstatistischen Ergebnisse und eine Prüfung der im Kapitel 5 aufgestellten Hypothesen anhand hierarchisch aufgebauter Modelle. Zuerst werden die mit Hilfe von logistischen Regressionen durchgeführten Analysen der angestrebten Bildungsabschlüsse vorgestellt, gefolgt von den Ereignisanalysen des Abiturerwerbs und des Übergangs in ein Studium.

### 7.2.1 *Determinanten der Intention zum Abiturerwerb*

Zunächst wird in der vorliegenden Untersuchung überprüft, welche Prädiktoren sich auf die Intention zum Abiturerwerb von 17-jährigen Jugendlichen auswirken. Die Faktoren, die anhand der vorgestellten Theorien und der empirischen Befunden ermittelt wurden, werden schrittweise in die Analysen aufgenommen. Dabei werden sowohl der Einfluss dieser Faktoren auf die Intention zum Abiturerwerb als auch ihre Wechselwirkung untereinander untersucht. In Tabelle 14 (S. 133) sind die Ergebnisse der einzelnen Modelle dokumentiert.

Modell 1 beinhaltet ausschließlich die Kontrollvariablen Geschlecht, Migrationshintergrund und die zum Zeitpunkt der Abfragung der Intentionen besuchte Schulform. Alle drei Kovariaten haben einen signifikanten Einfluss auf die Intention zum Abiturerwerb. Mädchen haben um fast 34% größere Chancen (*odds ratio*=1,338) als Jungen, der Gruppe der Abitur Anstrebenden anzugehören. Dieser Befund bestätigt Hypothese 1, der zufolge immer mehr weibliche Bildungsteilnehmer höherwertige Schulabschlüsse, wie etwa das Abitur, erreichen bzw. erreichen wollen.

Entsprechend der Hypothese 2 wäre das Anstreben des Abiturerwerbs wahrscheinlicher, wenn Jugendliche keinen Migrationshintergrund aufweisen. Hierzu findet sich kein signifikanter Unterschied zwischen diesen Jugendlichen und denjenigen, die einen Elternteil mit Migrationshintergrund haben. Im Gegensatz dazu haben Jugendliche, deren beide Eltern einen Migrationshintergrund aufweisen, um 56,1% kleinere Chancen (*odds ratio*=,439) für die Intention zum Abiturerwerb im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Mit Hypothese 3 wurde ein institutioneller Effekt auf die Abiturintention angenommen. Aufgrund der an der besuchten Schulform gekoppelten Schulabschlüsse wurde vermutet, dass vor allem die Gymnasiasten das Abitur anstreben. Diese Annahme konnte bestätigt werden. Jugendliche, die eine andere Schulform als das Gymnasium besuchen, haben hoch signifikante kleinere Chancen, den Abiturerwerb zu beabsichtigen.

*Tabelle 14: Determinanten der Intention zum Abiturerwerb – logistische Regressionsmodelle (odds ratios).*

	1	2	3	4	5
<b>Geschlecht</b> (RK: männlich)	1,338**	1,462***	1,311*	1,450**	1,528**
<b>Migrationshintergrund</b> (RK: kein Migr.)					
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund	1,140	,991	1,075	1,115	,961
Beide Eltern mit Migrationshintergrund	,439***	,633**	,604**	,873	,893
<b>Schulform</b> (RK: Gymnasium)					
Realschule	,102***	,112***	,105***	,111***	,130***
Gesamtschule	,329***	,399***	,397***	,562*	,620 <sup>+</sup>
Berufsschule	,111***	,131***	,127***	,167***	,231***
<b>Soziale Herkunft</b> (RK: Obere Dienstklasse)					
Untere Dienstklasse		1,434*	1,433*	1,321	1,319
Routinedienstleistung		,536*	,554**	,679*	,728
Selbstständige		,710 <sup>+</sup>	,811	,905	1,167
Angelernte Arbeiter		,452**	,449***	,617**	,726 <sup>+</sup>
Unangelernte Arbeiter		,377***	,371***	,603**	,739
Nichterwerbstätige		,248***	,247***	,334***	,520**
Fehlende Angaben		,353***	,332***	,411***	,679
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>					
Durchschnittsnote			,434***	,454***	,490***
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>					
Meinung zum Erfolg			1,166**	1,197***	1,180**
<b>Erwartete Bildungserträge</b>					
Berufserwartungen			1,022	1,056	1,040
<b>Bildung des Vaters</b> (RK: FHR/AHR)					
höchst. Hauptschulabschluss				,313***	,478**
mittlere Reife				,577**	,799
anderer Schulabschluss				,502**	,674
<b>Bildung der Mutter</b> (RK: FHR/AHR)					
höchst. Hauptschulabschluss				,178***	,214***
mittlere Reife				,398*	,472**

anderer Schulabschluss				,250*	,339***
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung (RK: nein)</b>				,970	,995
<b>Kosten</b>					
Log. Einkommen					1,539**
Opportunitätskosten					1,332***
Konstante	3,622***	6,468***	7,707**	12,153***	,001***
-2 Log-Likelihood	2348,391	2203,474	2065,580	1902,044	1729,774
McFaddens R <sup>2</sup>	,198	,247	,295	,350	,409
Fallzahl	2380	2380	2380	2380	2380

Anmerkungen: \*\*\*  $\alpha < 0,001$ ; \*\*  $\alpha < 0,01$ ; \*  $\alpha < 0,05$ ; +  $\alpha < 0,10$ ; RK=Referenzkategorie;

FHR/AHR = Fachhochschulreife/Allgemeine Hochschulreife.

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Diese Chancen verringern sich für Realschüler um 89,8%, für Berufsschüler um 88,9% und für Schüler an Gesamtschulen um 67,1% im Vergleich zu den Gymnasiasten. Ähnliche Differenzen sind nicht nur im Modell 1, sondern auch in allen nachfolgenden Modellen in Tabelle 14 festzustellen. Da manche Gesamtschulen auch die gymnasiale Oberstufe anbieten, ist das resultierende Chancenverhältnis hierfür überraschend.

In Modell 2 kommt die soziale Herkunft der befragten Jugendlichen hinzu. Dadurch wird Hypothese 4 überprüft, der zufolge ein direkter Herkunftseinfluss auf die Absicht der Befragten zum Abiturwerb vermutet wird. Auch wenn die soziale Herkunft als Kontrollvariable definiert wurde, wird diese erst im zweiten Schritt aufgenommen, damit ihr theoretisch postulierter Einfluss auf die Abiturintention getrennt gemessen werden kann. Dabei wurde die Zugehörigkeit zur oberen Dienstklasse als Referenzgruppe ausgewählt. Dem Modell 2 zufolge sind signifikante Unterschiede zwischen der oberen Dienstklasse und den restlichen sozialen Klassen festzustellen. Für die Jugendlichen aus der unteren Dienstklasse, die eigentlich auch zu den privilegierten Klassen gehört, sind die Chancen, ein Abitur anzustreben, sogar 1,43-mal so hoch wie für diejenigen aus der oberen Dienstklasse. Im Vergleich dazu bleiben die Chancen der Jugendlichen aus allen anderen Klassen kleiner. Die Chancen für die Intention zum Abiturwerb verringern sich für Jugendliche aus der Klasse der Selbstständigen um 29% (*odds ratio*=,710), verglichen mit Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse. Dieser Unterschied ist jedoch nur tendenziell signifikant. Um 46,4% geringere Chancen weisen auch Jugendliche aus der Klasse der Routinedienstleistungen (*odds ratio*=,536) auf. Betrachtet man die Ergebnisse über die anderen Klassen, kann festgehalten werden, dass die Chancen für die Intention zum Abiturwerb umso kleiner werden, je ungünstiger die soziale Position der Herkunftsfamilie ist. Diese

Unterschiede sind eindeutig signifikant. Im Vergleich zu Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse verkleinern sich die Chancen für das Anstreben des Abiturs bei Jugendlichen aus den Arbeiterklassen entsprechend um 54,8%, bei Jugendlichen aus der Klasse der angelernten Arbeiter (*odds ratio*=,452) und um 62,3% bei Jugendlichen aus der Klasse der unangelernten Arbeiter (*odds ratio*=,377). Den höchsten Unterschied verzeichnet die hier berücksichtigte Gruppe der Nichterwerbstätigen. Jugendliche aus diesen Familien haben um 75,2% geringere Chancen für die Intention zum Abiturwerb (*odds ratio*=,248). Auch bei Jugendlichen mit fehlenden Angaben über ihre soziale Herkunft verkleinern sich die Chancen für die Abiturintention um 64,7% (*odds ratio*=,353) im Vergleich zu Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse. Durch die Aufnahme der Variable zur sozialen Herkunft der Jugendlichen verändern sich die Chancenverhältnisse der Kontrollvariablen aus dem ersten Modell zwar geringfügig, aber hoch signifikant. Verglichen mit Modell 1 sind die Chancen für Mädchen hier um noch 12,4% größer (*odds ratio*=1,462). Bei Jugendlichen, deren beide Eltern Migrationshintergrund haben, sind die Chancen für die Abiturintention um 36,7% (*odds ratio*=,633) kleiner als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Damit ist der Unterschied zwischen beiden Kategorien um 19,4% größer geworden als im Modell 1. Der institutionelle Einfluss ist im Modell 2 auch weniger stark ausgeprägt. Schüler, die eine andere Schulform als das Gymnasium besuchen, haben immer noch geringere Chancen, das Abitur anzustreben. Aber bei den Schülern an Gesamtschulen (*odds ratio*=,399) hat sich diese Differenz um 7% verringert im Vergleich zu Modell 1. Bei den Berufsschülern und den Realschülern sind die Unterschiede zum vorherigen Modell mit jeweils 3% und 1% eher unbedeutend.

In Modell 3 (Tab. 14, S.133) werden Effekte der theoretischen Konstrukte der tatsächlichen sowie wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit und der erwarteten Bildungserträge, als Erwartungen vom zukünftigen Beruf, unter Kontrolle der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der ethnischen Herkunft und der besuchten Schulform überprüft. Die Ergebnisse bestätigen Hypothesen 5a und 5b, denen zufolge, die Chancen für die Intention zum Abiturwerb höher sind, wenn die Erfolgserwartungen höher eingeschätzt werden. Es zeigt sich, dass ihre Chancen, das Abitur anzustreben (*odds ratio*=,434), geringer werden, je schlechter Durchschnittsnoten sind. Die Chancen für die Abiturintention vergrößern sich geringfügig, dennoch signifikant, je höher der Wert der empfundenen Erfolgswahrscheinlichkeit eingeschätzt wird (*odds ratio*=1,166). Nach sozialer Herkunft der Jugendlichen bestehen die signifikanten Unterschiede zwischen der oberen Dienstklasse und den unteren sozialen Klassen, auch unter Berücksichtigung der Erfolgserwartungen weiterhin. Nur Jugendliche aus der Klasse der Selbstständigen unterscheiden sich nicht mehr signifikant von der oberen Dienstklasse. Der in

Hypothese 6 vermutete Einfluss der erwarteten Bildungserträge konnte durch die empirischen Ergebnisse nicht belegt werden. Beobachtet man die Kovariaten Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulform, sind die Stärke und die Signifikanz ihrer Wirkung auf die Intention zum Abiturwerb im Modell 3 relativ ähnlich dem vorangegangenen Modell.

In Modell 4 (Tab.14, S.133) wurden die elterliche Bildung bzw. die Wahrscheinlichkeit des elterlichen Statusverlusts und der soziale Druck bzw. das Motiv des Statuserhalts in die Analysen aufgenommen. Hypothese 7b besagt, dass die nach dem Erhalt des sozialen Status anstrebenden Eltern, sich mehr um die schulischen Leistungen ihrer Kinder kümmern sollen, was dem Konstrukt der subjektiven Norm im Sinne der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991) entsprechen sollte. Hierzu können keine signifikanten Unterschiede zwischen den das Abitur anstrebenden und den kein Abitur anstrebenden Jugendlichen gefunden werden. Hingegen bestätigt sich der Einfluss der elterlichen Schulbildung auf die Intention zum Abiturwerb, der in Hypothese 7a formuliert wurde. Interessanterweise sind die Differenzen in den Chancenverhältnissen für das Anstreben des Abiturerwerbs bezüglich der mütterlichen Schulbildung beträchtlicher. Für die Abiturintention verringern sich die Chancen der Jugendlichen, deren Mütter keinen oder höchstens den Hauptschulabschluss erworben haben, um 82,2% (*odds ratio*=,178) im Vergleich zu den Chancen der Jugendlichen, deren Mütter die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erreicht haben, wobei dieser Unterschied hoch signifikant ist. Nicht so hoch signifikant, aber immer noch unterschiedlich sind die Chancen der anderen zwei Gruppen. Jugendliche, deren Mütter die mittlere Reife erworben haben, haben um etwa 60% kleinere Chancen, das Abitur anzustreben (*odds ratio*=,398) als die zur Referenzkategorie gehörenden Jugendlichen. Und noch geringere Chancen (um 75% geringer) ergeben sich für Jugendliche, deren Mütter einen anderen Schulabschluss besitzen (*odds ratio*=,250). Ähnlich ist das Verhältnis der Chancen in Bezug auf die Schulbildung des Vaters. Im Vergleich zu Jugendlichen, deren Väter die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben, weisen alle anderen Jugendlichen geringere Chancen für die Intention zum Abiturwerb auf – bei Vätern mit keinem oder höchstens einem Hauptschulabschluss um 68,5% (*odds ratio*=,313), bei Vätern mit mittlerer Reife um 42,3% (*odds ratio*=,577) und bei Vätern mit einem anderen, nicht den hier betrachteten gleichwertigen Schulabschluss um 49,8% (*odds ratio*=,502). Während die durchschnittliche Schulnote und die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit in Modell 4 nach wie vor einen ähnlichen und hoch signifikanten Einfluss auf die Intention Abitur haben und geschlechtsspezifische Differenzen zugunsten der Mädchen erkennbar sind, werden Änderungen in den Chancenverhältnissen einiger Kovariaten beobachtet. So zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Intention

zum Abiturwerb nach Migrationshintergrund der Jugendlichen. Die Chancen der Schüler an Gesamtschulen verringern sich gegenüber den Gymnasiasten um 43,8% (*odds ratio*=,562), dennoch verbessern sie sich im Vergleich zu Modell 3, wo diese Chancen um 60,3% geringer waren. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Abiturintention ist in Modell 4 weiterhin vorhanden. Allerdings unterscheiden sich Jugendliche aus der unteren Dienstklasse und der Klasse der Selbstständigen nicht mehr signifikant von Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse. Die Differenzen in den Chancenverhältnissen für die unteren sozialen Klassen sind im Vergleich zu den vorherigen zwei Modellen kleiner geworden, weisen aber immer noch eine hohe Signifikanz auf.

Um die Wirkung der Kosten auf die Abiturintention zu testen, wurden in Modell 5 (Tab.14, S.133) das logarithmierte monatliche Pro-Kopf-Nettoeinkommen und das Alter der erwünschten wirtschaftlichen Unabhängigkeit aufgenommen, die nach der Theorie von Ajzen (1991) die tatsächliche und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle widerspiegeln sollen. Angenommen wurde, dass die tatsächlichen Kosten mit höheren Einkommenswerten geringer ausfallen sollen und die Opportunitätskosten mit zunehmendem Alter der erwünschten wirtschaftlichen Unabhängigkeit kleiner werden. Die Ergebnisse konnten diese Annahmen bestätigen. Je höher das verfügbare Einkommen wird, umso größer werden die Chancen für die Intention zum Abiturwerb (*odds ratio*=1,539). Auch mit ansteigendem Alter der erwünschten finanziellen Unabhängigkeit verbessern sich diese Chancen (*odds ratio*=1,332). Anzumerken sind ebenso die durch die Berücksichtigung der Kostenvariablen bedingten Unterschiede in der Auswirkung der anderen unabhängigen Variablen auf die Intention zum Abiturwerb. So vergrößern sich die Chancen der Mädchen, die einen Abiturwerb beabsichtigen, schon um 52,8% im Vergleich zu den Jungen, die dieses Ziel verfolgen. Die Realschüler, die Abitur machen wollen, haben immer noch um 87% (*odds ratio*=,130) und die Schüler an beruflichen Schulen um etwa 77% (*odds ratio*=,231) kleinere Chancen hierfür als die Gymnasiasten. Nur auf dem 10%-Niveau signifikant sind aber die Differenzen zwischen den Schülern an Gymnasien und an Gesamtschulen, wobei sich die Chancen der letzteren für die Intention zum Abiturwerb um 38% verringern im Vergleich zu den Gymnasiasten. In Modell 5 schwindet auch der Einfluss der sozialen Herkunft. Signifikante Differenzen in den Chancenverhältnissen für die Intention Abitur existieren nur noch bei Jugendlichen aus der Klasse der angelernten Arbeiter (*odds ratio*=,726) und bei Jugendlichen, deren Eltern nicht erwerbstätig sind (*odds ratio*=,520). Für beide Gruppen ist die Abiturintention weniger wahrscheinlich als für Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse. Der Einfluss der Schulleistungen ist ebenso etwas stärker als in Modellen 3 und 4. Nach väterlicher Schulbildung betrachtet, bestehen signifikante Unterschiede nur noch zwischen den

Jugendlichen, deren Väter keinen oder höchstens den Hauptschulabschluss besitzen, und derjenigen, deren Väter die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben. Erstere weisen um 52,2% geringere Chancen für die Intention zum Abiturwerb (*odds ratio*=,478) im Vergleich zu letzteren. Im Gegensatz dazu kann die Wirkung des mütterlichen Schulabschlusses auch unter Berücksichtigung der Kosten bestätigt werden. Die Differenzen zwischen den Jugendlichen, deren Mütter allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife haben, und allen anderen Jugendlichen resultieren zugunsten der ersteren und sind dabei hoch signifikant.

Da die Modelle hierarchisch aufgebaut sind, können mit den Werten von McFaddens  $R^2$  Aussagen über das Modellfit gemacht werden. Aus Tabelle 14 (S.133) wird deutlich, dass bereits Modell 1, das nur die Kontrollvariablen beinhaltet, mit 19,8% auf eine akzeptable Anpassung hindeutet. Das Gesamtmodell verbessert sich durch die schrittweise Einbeziehung der einzelnen Kovariaten. Der McFaddens  $R^2$  Wert von 40,9% in Modell 5 deutet auf eine gute Anpassung hin.

Da in die Analysen des tatsächlichen Abiturerwerbs ausschließlich die Erstbefragten im Zeitraum 2000-2003 einbezogen werden können, wurden Analysen der Intention zum Abiturwerb nur für diese Personen durchgeführt (siehe Anhang, Tab. A12, S.192). Das Ziel war zu überprüfen, ob sich der Einfluss der berücksichtigten Determinanten verändert. Die Ergebnisse werden hier nicht im Detail besprochen. Die Werte von Gütemaß McFaddens  $R^2$  sprechen für eine vergleichbare Modellanpassung. Einige Unterschiede in der Richtung und Stärke einzelner Kovariaten sind jedoch erwähnenswert. Für den Zeitraum 2000-2003 sind zum Beispiel keine geschlechtsspezifischen Differenzen in der Intention zum Abiturwerb feststellbar. Der Einfluss der ethnischen Herkunft zeigt sich in den geringeren Chancen aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund, obwohl die entsprechende Signifikanz sichtlich niedriger ist und von Modell zu Modell schwankt. Aber der an der besuchten Schulform gemessene institutionelle Effekt ist hier noch stärker ausgeprägt. Die Wirkung der sozialen Herkunft, der durchschnittlichen Schulleistungen, der erwarteten Bildungserträge und der tatsächlichen und antizipierten Kosten auf die Abiturintention ist annähernd gleich ihrer in den oben beschriebenen Modellen aufgedeckten Wirkung. Allerdings konnten hier keine signifikanten Unterschiede der wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit aufgedeckt werden. Was die elterliche Schulbildung angeht, weisen die Effekt-Koeffizienten (*odds ratios*) der mütterlichen und der väterlichen Schulabschlüsse ebenfalls auf bestehende Differenzen zum jeweils höchsten erworbenen Schulabschluss, die jedoch nicht mehr signifikant sind. Im Gegensatz zu den oberen Ergebnissen stellte sich hier heraus, dass die subjektive Norm bzw. das

Motiv des drohenden elterlichen Status die Intention zum Abiturerwerb beeinflussen. Wenn sich die Eltern um die Schulleistungen kümmern oder gekümmert haben, haben die Jugendlichen entsprechend größere Chancen, das Abitur anzustreben. Jedenfalls ist der festgestellte Unterschied nicht signifikant. Diese zusammenfassenden Ergebnisse sind vermutlich hilfreich bei der Interpretation der Ereignisanalysen zum Abiturerwerb, da sich das analysierte Verhalten auf Erstbefragten aus demselben Zeitraum bezieht. Aus den Differenzen in den institutionellen Effekten auf die Abiturintention der Erstbefragten aus beiden analysierten Zeiträumen (2000-2003 und 2000-2007) kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass der Einfluss der Schulform leicht abgeschwächt ist, wenn die Intention bei allen befragten Jugendlichen von 2000 bis 2007 analysiert wird. Dies zeigt eine langsame, aber spürbare Entkopplung der besuchten Schulform vom angestrebten Abitur. Zu prüfen ist jedoch inwieweit dies auch bei der Realisierung dieser Absicht zutrifft.

### **7.2.2 Determinanten der Intention zum Hochschulabschlusserwerb**

Um die Determinanten der Intention zum Hochschulabschlusserwerb aufzudecken, wurden Analysen der Studierabsicht von den Befragten durchgeführt, die angegeben haben, dass sie das Abitur anstreben. Ausgegangen wurde von der institutionellen Bedingung, dass ein Studium erst nach dem Erwerb der Hochschulberechtigung möglich ist. Hier kann diese Bedingung nicht direkt erfüllt werden, deshalb wurde die Abiturintention vorausgesetzt. Die Ergebnisse der hierarchisch geordneten Modelle sind in Tabelle 15 (S.140) zusammengestellt.

Modell 1 setzt sich nur aus den Kontrollvariablen Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulform zusammen. Die Annahme, dass Mädchen höhere Bildungsabschlüsse anstreben, konnte für die Studienintention nicht bestätigt werden. Obwohl der Effekt-Koeffizient sogar auf kleinere Chancen der weiblichen Studierwilligen hindeutet, werden keine signifikanten Unterschiede beobachtet.

Interessant sind die Ergebnisse zum Migrationshintergrund der Jugendlichen. Laut Hypothese 2 sollten Jugendliche mit Migrationshintergrund nach der letzten Schwelle in der Schule, d.h. nach dem Abitur, sogar höhere Chancen für die Intention zum Hochschulabschlusserwerb aufweisen als Jugendliche deutscher Herkunft. Diese Behauptung konnte nicht ganz bestätigt werden. Lediglich für die Jugendlichen mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund ergeben sich signifikanten und fast zweimal so hohe Chancen für das Anstreben eines Hochschulabschlusses (*odds ratio*=1,932) im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.



*Tabelle 15: Determinanten der Intention zum Hochschulabschlusserwerb – logistische Regressionsmodelle (odds ratios).*

	1	2	3	4	5
<b>Geschlecht</b> (RK: männlich)	,842	,855	,751 <sup>+</sup>	,801	,818
<b>Migrationshintergrund</b> (RK: kein Migr.)					
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund	1,932*	1,771*	1,998*	1,767 <sup>+</sup>	1,522
Beide Eltern mit Migrationshintergrund	1,007	1,191	1,196	1,052	1,088
<b>Schulform</b> (RK: Gymnasium)					
Realschule	,464***	,471***	,458***	,611*	,775
Gesamtschule	,574 <sup>+</sup>	,682	,611	,648	,739
Berufsschule	,158***	,160***	,156***	,186***	,257***
<b>Soziale Herkunft</b> (RK: Obere Dienstklasse)					
Untere Dienstklasse		,942	,931	1,075	,961
Routinedienstleistung		,744	,674	1,022	1,065
Selbstständige		,672	,648	,844	,953
Angelernte Arbeiter		,943	,932	1,472	1,609 <sup>+</sup>
Unangelernte Arbeiter		,456**	,478**	,700	,791
Nichterwerbstätige		,885	,882	1,216	1,432
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>					
Durchschnittsnote			,584***	,598***	,640***
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>					
Meinung zum Erfolg			1,060	1,078	1,074
<b>Erwartete Bildungserträge</b>					
Berufserwartungen			,913	,936	,942
<b>Bildung des Vaters</b> (RK: Hochschulabschluss)					
keine berufliche Ausbildung				,192***	,213***
berufliche Ausbildung				,370***	,502**
<b>Bildung der Mutter</b> (RK: Hochschulabschluss)					
keine berufliche Ausbildung				1,401	1,571
berufliche Ausbildung				,927	,895
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b> (RK: nein)				,999	1,026
<b>Kosten</b>					
Log. Einkommen					1,308

Opportunitätskosten					1,202***
Konstante	5,307***	6,382***	45,412***	39,048***	,044
-2 Log-Likelihood	1179,731	1162,637	1136,849	1099,396	1059,262
McFaddens R <sup>2</sup>	,076	,085	,106	,139	,170
Fallzahl	1246	1246	1246	1246	1246

Anmerkungen: \*\*\*  $\alpha < 0,001$ ; \*\*  $\alpha < 0,01$ ; \*  $\alpha < 0,05$ ; +  $\alpha < 0,10$ ; RK=Referenzkategorie.  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Der angenommene institutionelle Einfluss auf die Bildungsintention (Hypothese 3) ist auch unter den Studierwilligen nachzuweisen. Im Vergleich zu den Chancen der Gymnasiasten verringern sich die Chancen der Realschüler für die Studienintention um 53,6% (*odds ratio*=,464). Auch die Schüler an Gesamtschulen haben 42,6% (*odds ratio*=,574) kleinere Chancen haben, einen Hochschulabschluss anzustreben, als die Gymnasiasten, aber diese Differenz ist nur tendenziell signifikant. Der größte und hoch signifikante Unterschied konnte zwischen den Gymnasiasten und den Schülern an beruflichen Schulen festgestellt werden. Die Chancen der Berufsschüler, die einen Hochschulabschluss anzustreben, verringern sich um 84,2% (*odds ratio*=,158), verglichen mit den Chancen der Gymnasiasten. Dieser Befund unterstützt die Behauptungen über die berufsvorbereitende Funktion der beruflichen Schulen. Angeblich wollen die Berufsschüler meistens eine berufliche Ausbildung oder Lehre abschließen, die ihnen dann den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ermöglicht.

Hypothese 9 besagt, dass die soziale Herkunft weniger wirksam auf die Intention zum Hochschulabschlusserwerb sein sollte als auf die Intention zum Abiturerwerb. Breen und Goldthorpe (1997) nehmen an, dass sukzessive Entscheidungen die Klassenunterschiede in der Intention reduzieren. Diese Aussage wurde durch die Aufnahme der sozialen Herkunft in Modell 2 überprüft (Tab.15, S.140). Es ist nur ein einziger signifikanter Unterschied zu erkennen, der sich auf die Jugendlichen aus der Klasse der unangelernten Arbeiter bezieht. Verglichen mit Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse verringern sich ihre Chancen um 54,4% (*odds ratio*=,456). Die Effekt-Koeffizienten der Jugendlichen aus allen anderen Klassen sind zwar kleiner als 1, aber sie unterscheiden sich nicht signifikant von der Referenzgruppe. Die in Modell 1 beschriebenen Chancenverhältnisse hinsichtlich des Einflusses vom Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulform bleiben in den darauffolgenden Modellen nahezu identisch. Eine Ausnahme hiervon ist nur für die Schüler an Gesamtschulen zu sehen. Auch wenn ihre Chancen, einen Hochschulabschluss anzustreben, immer noch geringer als die Chancen der Gymnasiasten sind, ist dieser Unterschied nicht mehr signifikant.

In Modell 3 (Tab. 15, S.140) kommen die Kovariaten Durchschnittsnote, Meinung zum Erfolg und Berufserwartungen dazu. Hypothese 10a zufolge sollte sich die Schulleistung, die die tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit darstellt, auf das Anstreben eines Bildungsabschlusses aus dem Tertiärbereich so auswirken, dass die Chancen dafür umso höher werden, je besser die Schulnoten sind. Diese Annahme hat sich hier bestätigt. Je niedriger die durchschnittliche Note ist, umso kleiner werden die Chancen für die Studienintention. Wenn sich der Wert der hier als metrisch betrachteten Variable Durchschnittsnote um eine Einheit erhöht, bzw. wenn sich die Note verschlechtert, verringern sich die Chancen für die Intention zum Hochschulabschluss-erwerb signifikant um 41,6% (*odds ratio*=,584).

Hypothese 10b besagt, dass die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit, unter Kontrolle der sozialen Herkunft, größer für alle studierwilligen Jugendlichen sein sollte, da sie selbst und nicht ihre Eltern den Erfolg einschätzen. Wie in Modell 3 zu erkennen ist, können jedoch keine signifikanten Differenzen in der subjektiven Einschätzung des Erfolgs zwischen den Jugendlichen aufgespürt werden.

Auch der in Hypothese 11 begründete Einfluss der erwarteten Bildungserträge konnte nicht nachgewiesen werden. Erwartet wurde ein stark ausgeprägter Einfluss der Berufserwartungen auf die Studienintention, aber die Ergebnisse der logistischen Regression zeigen keinen signifikanten Unterschied zwischen den Studierwilligen und den Nichtstudierwilligen. Interessant ist der Befund, dass die Aufnahme der zuletzt genannten drei theoretischen Konstrukte die geschlechtsspezifischen Differenzen diesmal zugunsten der männlichen Befragten verstärkt, obwohl der Wert des Effekt-Koeffizienten nicht hoch signifikant ist. So verringern sich die Chancen der Mädchen, einen Hochschulabschluss zu erwerben, um 24,9% (*odds ratio*=,751) im Vergleich zu den Chancen der studierwilligen Jungen. In Bezug auf den Migrationshintergrund, die Schulform und die soziale Herkunft sehen die Chancenverhältnisse der Studierwilligen zu den Nichtstudierwilligen etwa wie in den vorherigen Modellen aus.

In Modell 4 (Tab. 15, S.140) wurden weiterhin die vermuteten Einflüsse der Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts und der subjektiven Norm bzw. des Motivs des elterlichen Stuserhalts geprüft, indem die Kovariaten zur elterlichen Bildung und zur elterlichen Kontrolle der Schulleistungen in die Analysen aufgenommen wurden. Das elterliche Bildungsniveau wird für die Untersuchung der Studienintention anhand der beruflichen Ausbildung vom Vater und von der Mutter dargestellt. Dabei wird zwischen Vätern bzw. Müttern mit einem Hochschulabschluss, mit einer beruflichen Ausbildung und mit keiner abgeschlossenen beruflichen Ausbildung unterschieden. Nach Hypothese 12a sollten Jugendliche, deren Väter oder Mütter selbst

akademische Abschlüsse besitzen, deutlich höhere Chancen für die Intention zum Hochschulabschlusserwerb haben. Betrachtet man die väterliche berufliche Ausbildung, lassen sich eindeutige und hochsignifikante Differenzen in den Chancenverhältnissen erkennen, die die vorteilhafte Position der Jugendlichen zeigen, deren Väter einen Hochschulabschluss erworben haben. Die Chancen derjenigen Studierwilligen, deren Väter keine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, sind um 80,8% geringer (*odds ratio*=,192) als die Chancen der Studierwilligen, deren Väter selbst Akademiker sind. Auch für die Jugendlichen, deren Väter eine berufliche Ausbildung haben, ergeben sich um 63% kleinere Chancen (*odds ratio*=,370) für die Intention zum Hochschulabschlusserwerb, verglichen mit den Studierwilligen, deren Väter eine akademische Ausbildung nachweisen können. Hingegen konnte kein signifikanter Einfluss der mütterlichen Ausbildung auf die Studienintention aufgezeigt werden, obwohl sich die Chancen für die Studienintention von Jugendlichen, deren Mütter keine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, überraschenderweise um das 1,4-fache erhöhen, verglichen mit den Chancen der Jugendlichen, deren Mütter Akademikerinnen sind. Zwischen den Studierwilligen mit Müttern, die einen Hochschulabschluss erworben haben, und den Studierwilligen, deren Mütter eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, sind ebenso keine signifikanten Differenzen feststellbar.

Außerdem kann der laut Hypothese 12b erwartete Einfluss des elterlichen Drucks auf die Studienintention nicht belegt werden. Es ergeben sich keine höheren Chancen für die Studienintention der Jugendlichen, deren Eltern sich um ihre Schulleistungen kümmern oder gekümmert haben.

Auffallend sind die Veränderungen in den Chancenverhältnissen für die Studienintention nach sozialer Herkunft in Modell 4. Es bestehen hier keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse und den anderen sozialen Klassen. Die Chancen, einen Hochschulabschluss anzustreben, sind bei Jugendlichen aus der Klasse der angelernten Arbeiter (*odds ratio*=1,472) und der Nichterwerbstätigen (*odds ratio*=1,216) sogar höher als bei Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse, aber die Effekt-Koeffizienten sind nicht signifikant. Die Schulform beeinflusst weiterhin die Studienintention, dennoch ist ihre Wirkung in Modell 4 abgeschwächt. Dies gilt insbesondere für die Realschüler, die immer noch um 38,9% (*odds ratio*=,611) geringere Chancen für die Intention zum Hochschulabschlusserwerb aufweisen als die Gymnasiasten. Der Unterschied sowie die Signifikanz haben sich allerdings im Vergleich zu den Modellen 1 bis 3 verkleinert. Im Hinblick auf den Migrationshintergrund der Befragten ergeben sich bei den Jugendlichen, die einen Elternteil mit Migrationshintergrund haben, zwar

höhere Chancen für die Studienintention im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, aber dieser Unterschied ist nur tendenziell signifikant. Geschlechtsbedingte Differenzen konnten auch nicht aufgedeckt werden.

Nach Hypothese 13 sollten die Kosten der stärkste Prädiktor der Studienintentionen sein. Es wurde davon ausgegangen, dass je mehr ökonomische Ressourcen verfügbar sind, umso mehr die Jugendlichen zum Studium tendieren. Denn die Kosten für eine Hochschulausbildung würden sich dadurch reduzieren. Eingeschlossen wurden in Modell 5 (Tab.15, S.140) sowohl die realen ökonomischen Ressourcen in Form des Nettoäquivalenzeinkommens als auch die Opportunitätskosten, die entstünden, wenn Jugendliche die Zeit bis zum Erreichen ihrer finanziellen Selbstständigkeit in Kauf nehmen. Das Einkommen hat jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die Studienintention, obwohl sein Effekt-Koeffizient auf eine positive Wirkung verweist (*odds ratio*=1,308). Wohl hoch signifikant ist aber der Einfluss der Opportunitätskosten. Die Chancen für die Intention zum Hochschulabschlusserwerb verbessern sich um das 1,2-fache, wenn sich das Alter der erwünschten wirtschaftlichen Unabhängigkeit um ein Jahr erhöht (*odds ratio*=1,202). In Modell 5 zeigt sich ein leicht abgeschwächter Einfluss der elterlichen Ausbildung auf die Studienintention. Die Chancen der Jugendlichen, deren Väter keine berufliche Ausbildung haben, sind immer noch um 78,7% (*odds ratio*=,213) geringer als die Chancen der Jugendlichen mit Vätern mit akademischen Abschlüssen, aber im Vergleich zu Modell 4 ist eine Verbesserung von ca. 2% zu erkennen. In dieser Hinsicht weisen die um 13,2% verbesserten Chancen der Jugendlichen, deren Väter eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, einen markanteren Unterschied zum vorherigen Modell auf. Dennoch haben diese Jugendlichen um 49,8% (*odds ratio*=,502) kleinere Chancen für die Studienintention als die Studierwilligen, deren Väter Akademiker sind. Die mütterliche Bildung hat auch in diesem Modell keine signifikante Wirkung. Verstärkt und hoch signifikant ist dagegen die Wirkung der Durchschnittsnote (*odds ratio*=,640). Der vermutete Einfluss der sozialen Herkunft ist unter Berücksichtigung der Kosten nicht evident. Entgegen den Erwartungen zeigen sich sogar tendenziell signifikante, 1,6-mal höhere Chancen der Studierwilligen aus der Klasse der angelernten Arbeiter und 1,4-mal höhere, aber nicht signifikante Chancen der Studierwilligen aus der Gruppe der Nichterwerbstätigen im Vergleich zu den Chancen für die Studienintention der Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse. Bezüglich der Schulform sind signifikante Unterschiede nur noch zwischen den Schülern an beruflichen Schulen und den Gymnasiasten festzustellen. Auch Geschlecht und Migrationshintergrund leisten keine signifikanten Beiträge zur Erklärung der Differenzen zwischen den einen Hochschulabschluss anstrebenden und den keinen Hochschulabschluss anstrebenden Jugendlichen.

Das Gütemaß McFaddens  $R^2$  (Tab.15, S.140) verweist darauf, dass die Vorhersagekraft der schrittweise aufgenommenen Kovariaten auf die Studienintention nicht so stark ist. In Modell 1 beträgt McFaddens  $R^2$  7,6%. Die Anpassung des Gesamtmodells im fünften Schritt gilt jedoch als akzeptabel, weil das Gütemaß 17% erreicht.

Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb wurde auch nur unter den Jugendlichen untersucht, die in der Zeitspanne von 2000 bis 2003 zum ersten Mal befragt wurden. Die Ergebnisse sind in Tabelle A16 (siehe Anhang, S.196) aufgelistet. In Anlehnung an diese Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die ausgewählten Kovariaten auf eine bessere Anpassung des Gesamtmodells hindeuten. Der McFaddens  $R^2$ -Wert steigt von anfänglich 8% auf 24,8%, die aus Modell 5 resultieren. Hier wird nicht umfassend über alle Modelle und Prädiktoren berichtet. Es werden lediglich Abweichungen in der Wirkung einzelner Variablen im Vergleich zu ihrer oben beschriebenen Wirkung für den Zeitraum 2000-2007 geschildert. Beachtlich sind zum Beispiel die in den verschiedenen Modellen variierenden, 6- bis 7-mal höheren Chancen der Studierwilligen, die einen Elternteil Migrationshintergrund haben, verglichen mit den Chancen der Studierwilligen ohne Migrationshintergrund. Nach Schulform wurden auch Abweichungen für die von 2000 bis 2003 erstbefragten Studierwilligen festgestellt. So sind die Chancen der Realschüler und der Schüler an Gesamtschulen geringer als die Chancen der Gymnasiasten, aber diese Differenzen sind nicht signifikant. Mit Aufnahme der Kosten in Modell 5 verbessern sich sogar die Chancen der studierwilligen Schüler an Berufsschulen. Vergleicht man den Einfluss der sozialen Herkunft, so sind kleinere Chancen der studierwilligen Jugendlichen aus der Klasse der unangelernten Arbeiter und aus den Klassen Routinedienstleistung und Selbstständige zu beobachten, die ihre Signifikanz bis zur Aufnahme der elterlichen Bildung in Modell 4 beibehalten. Die Durchschnittsnote, die die tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit wiedergibt, hat einen stärkeren Einfluss auf die Studienintention bei den Befragten von 2000 bis 2003. Die subjektive Norm bzw. das Motiv des elterlichen Stuserhalts zeigt eine unerwartete Wirkung auf die Studienabsicht. Jugendliche, deren Eltern sich um ihre Schulleistungen kümmern, weisen sogar geringere Chancen auf, einen Hochschulabschluss anzustreben. Allerdings ist die Signifikanz hierzu nur tendenziell. Hinsichtlich der Kostenwirkung kann noch angemerkt werden, dass das Einkommen einen unbeträchtlichen und nicht signifikanten Einfluss auf die Intention zum Hochschulabschlusserwerb hat, wohingegen die Opportunitätskosten in Form des Alters der erwünschten finanziellen Unabhängigkeit sich eindeutig und hoch signifikant darauf auswirken.

### 7.2.3 Determinanten des tatsächlichen Abiturerwerbs

Die folgenden Ergebnisse (Tab.16, S.147) beruhen auf zeitdiskreten Ereignisanalysen zum Abiturerwerb, die mithilfe von binären logistischen Regressionen durchgeführt wurden. Es wird daran erinnert, dass es sich hier um die von 2000 bis 2003 erstbefragten 17-Jährigen handelt. Die Ereignisanalysen fokussieren sich auf den Erwerb des Abiturs im Beobachtungszeitraum 2004-2007.

Vor der Aufnahme der anderen Kovariaten wurde zunächst die Verweildauerabhängigkeit der Übergangsrate untersucht. Hierfür wurde das Alter in Dummy-Variablen umkodiert. Als Referenzkategorie wurde die Gruppe der 21-Jährigen ausgewählt. Entsprechend enthält Modell 1 (Tab.16, S.147) nur die Variablen zur Verweildauer. Die Effekt-Koeffizienten zeigen hochsignifikante Unterschiede zwischen den 21-Jährigen und den anderen Altersgruppen. Dabei sind die bedingten Chancen für einen Abiturerwerb nur bei den 20-Jährigen größer, und zwar um 48,7% (*odds ratio*=1,487). Bei den restlichen Altersgruppen konnte ein negativer Effekt auf die Übergangsrate des Abiturerwerbs bemerkt werden. Die 18-Jährigen weisen um 91,8% geringere Chancen für den Abiturerwerb auf (*odds ratio*=,082), verglichen mit den Chancen der 21-Jährigen. Bei den 19-Jährigen liegen die bedingten Chancen um 70,4% niedriger (*odds ratio*=,296). Die 22-Jährigen haben eine um 77,9% kleinere Chancen für den Abiturerwerb (*odds ratio*=,221). Um 85,4% kleiner sind die bedingten Chancen der 23-Jährigen (*odds ratio*=,146), und um 89,9% geringer – die Chancen der 24-Jährigen (*odds ratio*=, 101). Zusammenfassend könnte man behaupten, dass die bedingte Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erreichen, im beobachteten Altersabschnitt bis zum 20. Lebensjahr ansteigt und danach sinkt. Dieser Befund verweist auf Übereinstimmungen mit den Abschlussquoten der Abiturientinnen und Abiturienten, die sich, den Bildungsberichten 2008 und 2010 zufolge, auf die 18- bis unter 21-Jährigen beziehen.

In Modell 2 (Tab.16, S.147) werden die Kontrollvariablen, Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulform sowie die soziale Herkunft aufgenommen. Gemäß Hypothese 14 sollten die Chancen der Befragten aus der oberen Klasse höher liegen als die Chancen der Befragten aus den anderen sozialen Klassen. Die Ergebnisse widerlegen jedoch diese Annahme. Es stellt sich heraus, dass etwa die bedingten Chancen für den Abiturerwerb bei Befragten aus der unteren Dienstklasse fast 3-mal so hoch sind (*odds ratio*=2,943) wie die Chancen der Befragten aus der oberen Dienstklasse. Sogar die Befragten aus der Klasse der angelernten Arbeiter haben um 72,1% höhere Chancen hierfür (*odds ratio*=1,721).

Tabelle 16: Determinanten des Abiturerwerbs – zeitdiskrete Ereignisanalysen (odds ratios).

	1	2	3	4
<b>Alter (RK:21-Jährige)</b>				
18-Jährige	,082***	,041***	,025***	,024***
19-Jährige	,296***	,143***	,091***	,089***
20-Jährige	1,487**	,919	,656*	,644*
22-Jährige	,221***	,242***	,338**	,367**
23-Jährige	,146***	,118***	,134***	,192**
24-Jährige	,101*	,079**	,107*	,127*
<b>Geschlecht (RK: männlich)</b>		1,677**	1,767**	1,896***
<b>Migrationshintergrund (RK: kein Migr.)</b>				
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund		1,494	1,595 <sup>+</sup>	1,535
Beide Eltern mit Migrationshintergrund		,458*	,460*	,490*
<b>Schulform (RK: Gymnasium)</b>				
Realschule		,102***	,356***	,416***
Gesamtschule		,393*	,704	,945
Berufsschule		,066***	,121***	,179***
<b>Soziale Herkunft (RK: Obere Dienstklasse)</b>				
Untere Dienstklasse		2,943***	1,876*	1,593
Routinedienstleistung		1,080	,934	,964
Selbstständige		1,165	,810	,761
Angelernte Arbeiter		1,721*	1,369	1,413
Unangelernte Arbeiter		,778	1,124	1,115
Nichterwerbstätige		,549 <sup>+</sup>	,945	,903
<b>Intention Abitur (RK: nein)</b>			26,864***	20,898***
<b>Kosten</b>				
Log. Einkommen vom Vorjahr				,802
Opportunitätskosten				1,134***
Konstante	,150***	,383***	,031***	,009**
-2 Log-Likelihood	1548,432	1180,108	983,245	968,012
McFaddens R <sup>2</sup>	,098	,310	,424	,431
Zahl der Beobachtungsjahre	2832	2832	2832	2832

Anmerkungen: \*\*\*  $\alpha < 0,001$ ; \*\*  $\alpha < 0,01$ ; \*  $\alpha < 0,05$ ; <sup>+</sup>  $\alpha < 0,10$ ; RK=Referenzkategorie.  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Ein auf dem 10%-Niveau signifikanter negativer Effekt ergibt sich nur bei Befragten, deren Eltern nicht erwerbstätig sind. Sie haben um 45,1% geringere Chancen (*odds ratio*=,549) für den



Abiturerwerb im Vergleich zur Referenzgruppe. Für die Befragten, die den anderen sozialen Klassen angehören, lassen sich keine signifikanten Differenzen in den Chancenverhältnissen feststellen, obwohl der Effekt-Koeffizient etwa der Personen aus der Klasse der unangelernten Arbeiter auch auf einen negativen Einfluss auf den Abiturwerb hindeutet.

In Modell 2 ist der institutionelle Effekt überzeugend, denn die im Alter von 17 Jahren besuchte Schulform beeinflusst stark die Wahrscheinlichkeit eines Abiturerwerbs. So haben insbesondere Berufsschüler (*odds ratio*=,066) und Realschüler (*odds ratios*=,102) sehr geringe bedingte Chancen für den Erwerb dieses Schulabschlusses im Vergleich zu den Gymnasiasten. Auch die bedingten Chancen der Schüler an Gesamtschulen verringern sich um 60,7%, verglichen mit den Chancen der Schüler an Gymnasien, wobei dieser Unterschied auf dem 5%-Niveau signifikant ist.

Für den Erwerb des Abiturs spielt die ethnische Herkunft eine bedeutende Rolle. Die bedingten Chancen der Befragten, deren beide Eltern Migrationshintergrund aufweisen, liegen um 54,2% niedriger (*odds ratio*=,458) als die Chancen der Befragten ohne Migrationshintergrund. Im Gegensatz dazu zeigt sich ein positiver, dennoch nicht signifikanter Effekt auf den Abiturwerb bei den Befragten, die einen Elternteil mit Migrationshintergrund haben. Die in Hypothese 1 formulierten geschlechtsbedingten Differenzen der Bildungsbeteiligung können hier verifiziert werden. Die bedingten Chancen der Frauen für den Abiturwerb liegen um 67,7% höher (*odds ratio*=1,677) als die Chancen der männlichen Befragten. Die Stärke des Einflusses der Variablen zur Messung der Verweildauer ändert sich nur geringfügig durch die Aufnahme der Kontrollvariablen und unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft. Nur der in Modell 1 aufgedeckte Einfluss auf den Abiturwerb bei den 20-Jährigen wird hier nicht mehr beobachtet. Die Veränderung in McFaddens  $R^2$  spricht für eine deutliche Modellverbesserung durch die in Modell 2 aufgenommenen Kovariaten.

Folgend der Hypothese 15 wird Modell 3 (Tab.16, S.147) durch die Intention zum Abiturwerb erweitert. Ajzen (1991) hat angenommen, dass die Intention den bedeutendsten Einfluss auf das Ausführen eines Handelns hat. Dies gilt offenbar auch für den Erwerb des Abiturs, wie der Wert des Effekt-Koeffizienten der Intention verdeutlicht. Denn Befragte, die im Alter von 17 Jahren das Abitur angestrebt haben, haben fast 27-mal höhere bedingte Chancen für die Verwirklichung ihrer Absichten (*odds ratio*=26,864). Wird die Intention einbezogen, schwindet der Einfluss der sozialen Klassenzugehörigkeit. Die bedingten Chancen der jungen Leute aus der unteren Dienstklasse liegen verhältnismäßig immer noch höher als die Chancen der Befragten aus der oberen Dienstklasse, aber dieser Unterschied ist im Vergleich zu Modell 2 kleiner geworden,

auch im Hinblick auf das Signifikanzniveau. Höhere Chancen für den Abiturwerb weisen auch die Befragten aus der Klasse der angelernten Arbeiter auf. Dennoch ist diese Differenz, wie die Chancenverhältnisse der restlichen Kategorien, nicht signifikant. In Modell 4 nimmt der Effekt der im Alter von 17 Jahren besuchten Schulform leicht ab. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Schüler an Gesamtschulen in der bedingten Wahrscheinlichkeit für den Abiturwerb nicht mehr signifikant von den Gymnasiasten. Unter Berücksichtigung der Intention ergeben sich bei den Befragten mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund um 59,5% höhere bedingte Chancen für die Realisierung dieser Intention, aber das Ergebnis ist auf dem 10%-Niveau signifikant. Die in Modell 2 beobachteten geschlechtsspezifischen Differenzen vergrößern sich hier. Bezogen auf das Alter der Befragten kann behauptet werden, dass die 21-Jährigen in Modell 3 signifikant höhere bedingte Chancen für den Abiturwerb haben.

Laut Hypothese 16 wirken sich die vorhandenen ökonomischen Ressourcen sowie die antizipierten Kosten auf die Chancen für den Abiturwerb. Um diese Aussage zu testen, wurden die Kovariaten Alter der erwünschten finanziellen Selbstständigkeit und Haushaltseinkommen aus dem Vorjahr in Modell 4 eingeschlossen. Im Sinne der soziologischen Entscheidungstheorien werden diese Variablen als Kosten und in Ajzens Theorie als Konstrukte der wahrgenommenen und tatsächlichen Verhaltenskontrolle definiert. Wie aus Modell 4 (Tab.16, S.147) ersichtlich wird, ist die Vorhersagekraft dieser Kovariaten nicht so groß wie erwartet. Das Haushaltseinkommen aus dem Vorjahr hat keinen Einfluss auf die bedingte Wahrscheinlichkeit für den Abiturwerb. Der Befund widerspricht der Behauptung, dass die tatsächlichen Kosten bzw. die tatsächliche Verhaltenskontrolle das Erreichen dieses Schulabschlusses bewirken. Dagegen zeigt der Effekt-Koeffizient der Opportunitätskosten bzw. der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle einen positiven, hoch signifikanten, jedoch nicht sehr stark ausgeprägten Einfluss auf den Abiturwerb. Wenn sich das erwünschte Alter der wirtschaftlichen Unabhängigkeit um ein Jahr erhöht, vergrößern sich die bedingten Chancen für Abitur um ca. 13% (*odds ratio*=1,134). Den stärksten Effekt auf das Erreichen des Abiturs hat in Modell 4 immer noch die Abiturintention. Die bedingten Chancen für ein Abitur sind bei Personen, die es angestrebt haben, immer noch fast 21-mal höher (*odds ratio*=20,898). Zudem kann kein signifikanter Einfluss der sozialen Herkunft auf den Abiturwerb auch in Modell 4 herausgefunden werden. Die Richtung des anhand der besuchten Schulform dargestellten institutionellen Effekts bleibt gleich, aber seine Stärke hat hier abgenommen. Das zeigen die Chancenverhältnisse der drei Schulformen zum Gymnasium auf. Der positive Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit für den Abiturwerb ist für die Befragten, bei denen ein Elternteil Migrationshintergrund hat, nicht mehr signifikant. Für Personen, deren beide Eltern mit Migrationshintergrund sind, bestehen weiterhin geringere

bedingte Chancen für den Erwerb dieses Schulabschlusses (*odds ratio*=,490). Die geschlechtsspezifischen Differenzen sind hier noch auffälliger.

Die Modellierung der eben diskutierten zeitdiskreten Ereignisanalysen zum Abiturerberfolg erfolgte in Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991). Neben der Variable zur Verweildauer und den Hintergrundfaktoren wie Geschlecht, ethnischer Herkunft, Schulform und sozialer Herkunft, wurden entsprechend die Intention zum Abiturerberwerb und die damit verbundenen tatsächlichen und wahrgenommenen Kosten als Ausdruck der Verhaltenskontrolle in die Analysen einbezogen. Ajzen zufolge kann das Verhalten durch diese theoretischen Konstrukte bestimmt werden. Aus mehreren, in Kapitel 4 besprochenen, empirischen Untersuchungen wird klar, dass die Prädiktoren der Bildungsentscheidung bzw. -intention, die in den soziologischen entscheidungstheoretischen Modellen vorgestellt wurden, auch für die Analyse von tatsächlichen Übergängen im Bildungssystem verwendet werden. Daher wäre eine Überprüfung des Einflusses entscheidungstheoretischer Konstrukte angebracht. Zu diesem Zweck wurden die in Tabelle 16 (S.147) präsentierten Modelle um die tatsächliche und die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeiten sowie um die elterliche Bildung und die erwarteten Bildungserträge erweitert. Die Ergebnisse sind in Tabelle A21 (siehe Anhang, S.199) dokumentiert. Geringfügige Abweichungen in den Werten der einzelnen Effekt-Koeffizienten in den ersten vier Modellen der Tabelle resultieren aus der unterschiedlichen Fallzahl der Beobachtungen, die sich aufgrund fehlender Angaben in den hinzugekommenen Kovariaten leicht reduziert. Die Richtung und die Stärke der Effekte sind in beiden Tabellen jedoch nahezu gleich.

In Modell 5 der Tabelle A21 werden die Kovariaten tatsächliche und wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit sowie erwartete Bildungserträge aufgenommen. Die Durchschnittsnote, die der tatsächlichen Erfolgswahrscheinlichkeit entspricht, beeinflusst zweifellos auch das Verhalten, hier den Abiturerberwerb. Die bedingten Chancen dafür verringern sich um 42,3%, wenn die Note um eine Notenstufe schlechter wird. Allerdings konnte die Wirkung der subjektiv eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit und der Berufserwartungen nicht nachgewiesen werden. Die Richtung und die Signifikanz der restlichen Effekt-Koeffizienten sind, trotz ihres leicht abgeschwächten Einflusses auf die Wahrscheinlichkeit für den Abiturerberwerb, ähnlich den bisher besprochenen Modellen.

Die in Modell 6 (Tab.A21, S.199) hinzugenommenen Kovariaten der elterlichen Bildung und der subjektiven Norm bzw. des Stuserhaltungsmotivs haben keinen Einfluss auf das Erreichen des Abiturs. So liegen die bedingten Chancen für den Abiturerberwerb von Personen, deren Väter einen

anderen, den hier berücksichtigten nicht gleichwertigen Schulabschluss haben, höher als die bedingten Chancen von Personen, deren Väter die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife erworben haben. Und die Chancen der Befragten, deren Mütter die mittlere Reife erreicht haben, haben sich ein bisschen verbessert. Trotzdem sind die Unterschiede in beiden Fällen nicht signifikant. Diese zusätzlichen Variablen haben auch zu keiner wesentlichen Modellverbesserung geführt, wie der McFaddens  $R^2$  zeigt. Es kann also festgehalten werden, dass die ursprünglich aufgebauten Modelle zur Analyse des Abiturserwerbs die Vorhersagekraft der Theorie von Ajzen (1991) bestätigen. Der Abiturserwerb wird hauptsächlich von der dazugehörigen Intention und von der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle bestimmt.

#### **7.2.4 Determinanten des tatsächlichen Studiums**

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zeitdiskreter Ereignisanalysen präsentiert, die eine Antwort auf die Frage geben sollen, welche der theoretisch abgeleiteten Determinanten ein Studium wahrscheinlicher machen. Für die Untersuchung des Übergangs ins Studium wurden Personen berücksichtigt, die im Zeitraum 2000-2003 an der Erstbefragung teilnahmen und im Zeitraum 2004-2007 bereits eine Hochschulberechtigung erworben haben. Da die Intention zum Hochschulabschlusserwerb untersucht wurde, wird noch daran erinnert, dass aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraums nur Analysen des Übergangs in ein Studium und nicht des Hochschulabschlusserwerbs möglich sind.

Modell 1 in Tabelle 17 (S.152) besteht nur aus dem in Dummy-Variablen umkodierten Alter der Befragten, das zwecks besserer Abbildung vom Effekt der Verweildauer in die Analysen einbezogen wurde. Die Effekt-Koeffizienten der Altersvariablen zeigen, dass sich lediglich die Gruppe der 20-Jährigen signifikant von der Referenzkategorie unterscheidet. Dabei sind die bedingten Chancen für den Übergang in ein Studium bei den 20-Jährigen etwa 2,8-mal so hoch (*odds ratio*=2,852) wie die bedingten Chancen der 21-Jährigen. Auch für die Gruppe der 23-Jährigen ergibt sich ein positiver, jedoch nicht signifikanter Einfluss auf die Übergangsrate des Studiums. Im Vergleich zu den 21-Jährigen haben die 18-jährigen keine Chancen, ein Studium aufzunehmen. Angesichts der Tatsache, dass die meisten Jugendlichen im Alter von 18 Jahren noch keine Hochschulberechtigung erworben haben, ist dieses Ergebnis nicht erstaunlich. Für die restlichen Alterskategorien sind negative und nicht signifikante Effekt-Koeffizienten zu erkennen. Es lässt sich sagen, dass der zuvor bestätigte Effekt der Verweildauer auf die Hazardrate des Abiturserwerbs hier nicht mehr so ausdrücklich behauptet werden kann.

Tabelle 17: Determinanten des Studiums – zeitdiskrete Ereignisanalysen (odds ratios).

	1	2	3	4
<b>Alter</b> (RK: 21-Jährige)				
18-Jährige	,000	,000	,000	,000
19-Jährige	,482	,864	,869	1,193
20-Jährige	2,852***	2,004*	2,172**	2,435**
22-Jährige	,836	,943	,997	1,000
23-Jährige	1,299	,589	1,342	1,214
24-Jährige	,538	,540	,438	,285
<b>Geschlecht</b> (RK: männlich)		1,542 <sup>+</sup>	1,517 <sup>+</sup>	1,887*
<b>Migrationshintergrund</b> (RK: kein Migr.)				
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund		1,662	1,629	1,629
Beide Eltern mit Migrationshintergrund		6,341***	8,284***	8,370***
<b>Schulform</b> (RK: Gymnasium)				
Realschule		,507 <sup>+</sup>	,566	,752
Gesamtschule		,239*	,259*	,365
Berufsschule		,024**	,022**	,029*
<b>Soziale Herkunft</b> (RK: Obere Dienstklasse)				
Untere Dienstklasse		4,392***	3,430**	3,023
Routinedienstleistung		1,420	1,581	1,823
Selbstständige		1,917	1,578	1,478
Angelernte Arbeiter		,642	,551	,861
Unangelernte Arbeiter		,650	,635	1,147
Nichterwerbstätige		1,706	1,317	2,382
<b>Intention Hochschulabschluss</b> (RK: nein)			2,429**	1,788 <sup>+</sup>
<b>Kosten</b>				
Log. Einkommen vom Vorjahr				2,524**
Opportunitätskosten				1,205**
Konstante	,357***	,216***	,120***	,000
-2 Log-Likelihood	566,223	478,015	472,613	450,547
McFaddens R <sup>2</sup>	,058	,197	,214	,247
Zahl der Beobachtungsjahre	476	476	476	476

Anmerkungen: \*\*\*  $\alpha < 0,001$ ; \*\*  $\alpha < 0,01$ ; \*  $\alpha < 0,05$ ; <sup>+</sup>  $\alpha < 0,10$ ; RK=Referenzkategorie.

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

Modell 2 umfasst neben der Verweildauer noch die Kontrollvariablen Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulform und die soziale Herkunft der Befragten. Gemäß Hypothese 17 sollte der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang in ein Studium nicht so groß sein, da die Studierenden bereits an früheren Bildungsübergängen selektiert worden sind. Diese Annahme konnte verifiziert werden. Ein einziger signifikanter Unterschied konnte bei Personen aus der unteren Dienstklasse beobachtet werden. Ihre bedingten Chancen für den Übergang ins Studium erhöhen sich sogar um das 4,3-fache im Vergleich zu den bedingten Chancen der Befragten aus der oberen Dienstklasse. Für die Befragten aus den Klassen der Routinedienstleistungen und der Selbstständigen und sogar aus der Gruppe der Nichterwerbstätigen ergeben sich positive Effekt-Koeffizienten, die jedoch nicht signifikant sind. Dagegen sind geringere bedingte Chancen für das Studium bei Befragten aus den Klassen der angelernten und unangelernten Arbeiter erkennbar, die aber keine Signifikanz aufweisen. Durch die Aufnahme der vier Kovariaten in Modell 2 schwächt sich der Einfluss der Verweildauer ein wenig ab. Die Kontrollvariablen beeinflussen die Chancen für ein Studium. Im Vergleich zu den Chancen der Männer erhöhen sich die bedingten Chancen der Frauen für ein Studium um 54,2%. Obwohl dieser Unterschied nur auf 10%-Niveau signifikant ist, kann die Gültigkeit Hypothese 1 auch in Bezug auf das Studium bestätigt werden. Der Einfluss des Migrationshintergrunds wechselt hier seine Richtung, wie in Hypothese 2 vermutet. Wenn nur ein Elternteil Migrationshintergrund hat, sind die bedingten Chancen der Befragten für den Übergang in ein Studium zwar höher als die Chancen der deutschen Befragten, aber die Differenz ist nicht signifikant. Hingegen resultieren hoch signifikante Effekt-Koeffizienten für Personen, deren beide Eltern mit Migrationshintergrund sind. Ihre bedingte Chancen für ein Studium liegen 6,3-mal höher (*odds ratio*=6,341) im Vergleich zu den Chancen der Personen ohne Migrationshintergrund. Der in Hypothese 3 angenommene, institutionelle Effekt auf den Übergang in das Studium liegt ebenso vor. Personen, die im Alter von 17 Jahren das Gymnasium besucht haben, weisen im Vergleich zu den Schülern an anderen Schulen höhere bedingte Chancen für die Aufnahme eines Studiums auf. Die Realschüler haben um 49,3% niedrigere Chancen zu studieren (*odds ratio*=,507), wobei der Unterschied nur tendenziell signifikant ist. Die bedingten Chancen der Schüler an Gesamtschulen sind um 76,1% kleiner (*odds ratio*=,239). Der größte Unterschied ergibt sich für die Berufsschüler (*odds ratio*=,024). Für sie ist ein Studium eher unwahrscheinlich. Wie auch der McFaddens  $R^2$  zeigt, verbessert sich das Gesamtmodell im zweiten Schritt deutlich.

In Modell 3 (Tab.17, S.152) wurde Hypothese 18 überprüft. Es wurde angenommen, dass der Einfluss der Intention zum Hochschulabschlusserwerb auf den Übergang in ein Studium möglicherweise nicht sehr groß ist, da der zeitliche Abstand zwischen Intention und Studien-

aufnahme größer sein kann und ein Studium mit Zwischenschritten wie dem Abiturerwerb verbunden ist. Tatsächlich zeigen sich signifikante Unterschiede in den Studierchancen, wenn die Studienintention berücksichtigt wird. Junge Leute, die im Alter von 17 Jahren einen Hochschulabschluss angestrebt haben, haben 2,4-mal höhere bedingte Chancen für den Übergang in ein Studium (*odds ratio*=2,429). Die Stärke und die Signifikanz der Wirkung der anderen Kovariaten verändern sich hier geringfügig. Nimmt man die Intention ins Modell auf, so ist die Differenz zwischen Realschülern und Gymnasiasten nicht mehr signifikant. Der Unterschied zwischen Befragten ohne und mit Migrationshintergrund hat sich vergrößert, wobei die bedingten Studierchancen der letzteren sogar 8,2-mal höher liegen. Ansonsten sind keine bedeutungsvollen Unterschiede in den Chancenverhältnissen der anderen Kovariaten zu erkennen.

In einem weiteren Schritt wurde in Modell 4 (Tab.17, S.152) die Gültigkeit der Hypothese 19 getestet. Erwartungsgemäß kann der Einfluss der Opportunitätskosten bzw. der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle und der tatsächlichen Kosten bzw. der tatsächlichen Verhaltenskontrolle bestätigt werden. Die tatsächliche Verhaltenskontrolle stellt sich als wirkungsvoller heraus. Wenn sich das Einkommen um eine Einheit erhöht, vergrößern sich die bedingten Chancen für ein Studium signifikant um das 2,5-fache (*odds ratio*=2,524). Die Opportunitätskosten haben auch einen negativen und signifikanten Effekt auf den Übergang in ein Studium (*odds ratio*=1,205).

In Modell 4 wird der Einfluss der Studienintention kleiner. Obwohl ihr Effekt-Koeffizient immer noch auf einen positiven Einfluss auf den Übergang in das Studium hindeutet (*odds ratio*=1,788), ist er nur tendenziell signifikant. Betrachtet man die Klassenzugehörigkeit der Befragten, können keine signifikanten Differenzen in den Chancenverhältnissen der einzelnen Klassen festgestellt werden. Auch bezüglich der im Alter von 17 Jahren besuchten Schulform lassen sich signifikante Unterschiede in der bedingten Wahrscheinlichkeit für ein Studium nur zwischen den Berufsschülern und den Gymnasiasten beobachten, die zugunsten der letzteren ausfallen. Vergrößert hat sich die geschlechtsspezifische Differenz in Modell 4. Demzufolge liegen die bedingten Chancen der Frauen für die Studienaufnahme um 88,7% höher (*odds ratio*=1,887) als die bedingten Chancen der Männer, wobei der Effekt-Koeffizient auf dem 5%-Niveau signifikant ist.

Wie für das Ereignis „Abiturerwerb“ wurden auch für das Ereignis „Studium“ Schätzungen mit allen entscheidungstheoretischen Konstrukten durchgeführt (siehe Anhang, Tab. A22, S.201). Dabei wurden zuerst die tatsächliche und die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit sowie

die erwarteten Bildungserträge in Modell 5 und danach auch die Variablen zur elterlichen Bildung und zur subjektiven Norm bzw. zum Motiv des elterlichen Statuserhalts in Modell 6 hinzugefügt. Der McFaddens  $R^2$  steigt auf 30,4% und spricht für eine Verbesserung des Gesamtmodells im Vergleich zu Modell 4 in Tabelle 17 (S.152). Durch die aufgenommenen Kovariaten verbessert sich das Gesamtmodell um etwa 5%.

In Modell 5 ist ein hochsignifikanter Einfluss der tatsächlichen Erfolgswahrscheinlichkeit erkennbar, der eine Verringerung der bedingten Chancen für ein Studium um 52,8% (*odds ratio*=0,472) mit jeder Verschlechterung der Durchschnittsnote um eine Einheit aufzeigt. Die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit hat hier überraschenderweise einen signifikanten positiven Effekt auf den Übergang in ein Studium (*odds ratio*=1,222). Weiterhin konnte kein Einfluss der Berufserwartungen bzw. der wahrgenommenen Bildungserträge festgestellt werden. Der geschlechtsspezifische Einfluss und der institutionelle Effekt unterscheiden sich in allen Modellen der Tabelle A22 (siehe Anhang, S.201) nicht wesentlich von den oben diskutierten. Der vermutete positive Einfluss des Migrationshintergrunds auf das Studium verstärkt sich mit der Aufnahme der Kovariaten Durchschnittsnote und Meinung zum Erfolg. Wenn beide Eltern einen Migrationshintergrund haben, sind die bedingten Chancen für ein Studium sogar 11,7-mal höher (*odds ratio*=11,778). Auch wenn ein Elternteil einen Migrationshintergrund aufweist, ergeben sich auf dem 5%-Niveau signifikante, um das 2,4-fache größere Chancen für ein Studium (*odds ratio*=2,407), verglichen mit den Chancen der Befragten ohne Migrationshintergrund. Die Wirkung der sozialen Herkunft auf die Studierwahrscheinlichkeit nimmt in Modell 5 nicht nur ab, sondern wechselt die Richtung. Entgegen den Erwartungen resultieren positive Effekt-Koeffizienten für alle, der oberen Dienstklasse hierarchisch unterordneten Klassen. Allerdings sind diese Differenzen signifikant nur für Personen aus der unteren Dienstklasse und den Klassen der Routinedienstleistungen und der Selbstständigen. Für die Befragten aus diesen Klassen zeigen sich 2- bis 3-mal höhere bedingte Chancen für den Übergang in ein Studium. Außerdem beeinflusst die Intention zum Erwerb eines Hochschulabschlusses das tatsächliche Studium nicht mehr. Aber der Einfluss der tatsächlichen Kosten bzw. der tatsächlichen Verhaltenskontrolle ist noch deutlicher – je höher das Einkommen im Vorjahr wird, umso größer sind die bedingten Chancen für ein Studium.

Modell 6 (siehe Anhang, Tab. A22, S.201) beinhaltet die Kovariaten zur Bildungsherkunft der Befragten und zur subjektiven Norm. Für die Studienaufnahme spielt es keine Rolle, ob sich die Eltern früher um die Schulleistungen ihrer Kinder gekümmert haben. Es kann auch hervorgehoben werden, dass fast alle Effekt-Koeffizienten zum Bildungsstatus des Vaters und der



Mutter keine signifikante Wirkung auf den Übergang ins Studium ausüben, obwohl die Werte auf kleinere Studierchancen verweisen, wenn die Eltern keinen Hochschulabschluss erworben haben. Nur wenn die Mutter eine berufliche Ausbildung abgeschlossen hat, liegen auf dem 5%-Niveau signifikante, um fast 50% niedrigere bedingte Chancen für eine Studienaufnahme im Vergleich zu den Befragten, deren Mütter Akademikerinnen sind. Die in Modell 5 beobachteten Differenzen bezüglich der sozialen Herkunft sind hier noch größer und hoch signifikant. Die Stärke des Einflusses der anderen Kovariaten auf die Studierwahrscheinlichkeit differiert in Modell 6 minimal.

Die in Kapitel 7.2 vorgestellten Ergebnisse der multivariaten Analysen werden im letzten Abschnitt dieser Arbeit zur Diskussion gestellt. Unter anderem soll der aufgedeckte Einfluss der sozialen Herkunft und der anderen entscheidungstheoretischen Kovariaten auf die einzelnen Intentionen und auf die Bildungsbeteiligung bzw. die erworbenen Bildungsabschlüsse nachvollziehbar gemacht werden.

## 8 Diskussion der Ergebnisse/Fazit

Die Bildungsforschung beschäftigt sich schon lange mit sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung. Die Befunde der PISA-Studien in den letzten Jahren haben die Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Untersuchungen wieder auf die Diskussion über die ungleichen Bildungschancen gelenkt. Für die theoretische Erklärung bestehender Bildungsungleichheiten wurden Ansätze entwickelt, die individuelle Bildungsentscheidungen als grundlegend für die Entstehung dieser Ungleichheiten auffassen und die Modellierung entsprechender entscheidungstheoretischer Mechanismen vorschlagen (vgl. Boudon 1974; Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999).

Der in den theoretischen Annahmen dargestellte Effekt der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidung und somit auch auf die Bildungsbeteiligung wurde in vielen empirischen Studien belegt. Fest steht, dass die ungleiche Teilnahme an Bildung schon in der vorschulischen Bildungsphase anwesend ist (vgl. Becker/Biedinger 2006; Becker/Lauterbach 2008b; Kratzmann/Schneider 2008; Kreyenfeld 2008). Im deutschen Bildungssystem wird der Übergang nach der Grundschule jedenfalls als entscheidend angesehen, da hier Bildungsungleichheiten mit langfristigen Folgen produziert werden. Unterdessen werden die Ungleichheit stiftenden Bildungsentscheidungen an diesem Übergang meistens von den Eltern getroffen (vgl. Becker 2000; Becker 2008; Stocké 2007; Ditton/Krüskén/Schauenberg 2005; Ditton/Krüskén 2009; Paulus/Blossfeld 2007). Außerdem können andauernde Bildungsungleichheiten an den Übergängen innerhalb der Sekundarbereiche I und II festgestellt werden, obwohl der Einfluss der sozialen Herkunft auf weiterführende Sekundarbildung im Laufe der Bildungsexpansion nachgelassen hat und die geschlechtsspezifischen Effekte ihre Wirkungsrichtung gewechselt haben (vgl. Müller-Benedict 2007; Klein et al. 2009; Schneider 2005; Schuchart/Maaz 2007; Schimpl-Neimanns 2000). Die Analysen tertiärer Bildungsphasen zeigen keine klare Tendenz zur Abnahme der Bildungsungleichheit. Chronologisch betrachtet, haben sich die Chancen für einen Abiturerwerb verbessert, aber der Erwerb eines Hochschulabschlusses hängt immer noch mit der sozialen Herkunft zusammen (vgl. Müller/Pollak 2008). Allerdings müssen Besonderheiten im institutionellen Bildungsverlauf nicht außer Acht gelassen werden. Unterschiedliche Untersuchungsperspektiven führen zu abweichenden Ergebnissen. Werden beispielsweise zwei aufeinanderfolgende Übergänge analysiert, die in einem gemeinsamen Altersabschnitt stattfinden, reduzieren sich die beobachteten Ungleichheiten (vgl. Hillmert/Jacob 2005). Dabei ist die Wirkung entscheidungstheoretischer Faktoren auf dieses Ergebnis nicht ausreichend untersucht worden. Überdies beziehen sich die meisten vorhandenen Studien zum Übergang in das Studium

nur auf die Gymnasiasten oder die Abiturienten (vgl. Becker/Hecken 2007; Maaz/Watermann 2007; Maaz 2006; Becker 2009b; Heine/Willich 2006; Heine/Spangenberg/ Willich 2007). Diese Studien können aufzeigen, dass soziale Disparitäten auch innerhalb dieser, von der Schulform ausgehend, als homogenen angesehenen Gruppen bestehen. Dennoch kann das Ausmaß des institutionellen Effekts nicht adäquat dargestellt werden. Es können keine Aussagen darüber gemacht werden, wie die Chancenverhältnisse anderer Schüler im Vergleich zu den Gymnasiasten aussehen.

Zudem sollte die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991, 2005) bei der Erklärung von Bildungsentscheidungen und ihren Folgen nicht übersehen werden, da solche Entscheidungen nicht intuitiv sind, sondern durchdacht werden müssen. Daher kann von Bildungsintentionen gesprochen werden, die in wenigen empirischen Abhandlungen geprüft worden sind (z.B. Watermann/Maaz 2006).

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, einige der lückenhaften Forschungsergebnisse über Bildungsintentionen, Bildungsbeteiligung und Bildungsabschlüsse an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule zu vervollständigen. Zu diesem Zweck wurde auf Daten aus dem sozio-ökonomischen Panel zurückgegriffen, die mit einem Jugendfragebogen im Zeitraum 2000-2007 bei 17-jährigen Jugendlichen erhoben worden sind. Die abgefragten jugendspezifischen Themen geben Auskunft über die Bildungssituation und Bildungsabsichten der Jugendlichen, was der Konstruktion entscheidungstheoretischer Determinanten zugutekam. Allerdings musste in Kauf genommen werden, dass es sich um Sekundäranalysen handelt. Insofern konnten manche der theoretischen Parameter nur annähernd dargestellt werden. Beispielsweise konnten die in den meisten Theorien postulierten primären und sekundären Herkunftseffekte nicht so untersucht werden, wie es die theoretischen Annahmen verlangen. Dennoch wurde der Einfluss von Bildungskosten, Bildungserträgen, Erfolgswahrscheinlichkeiten, Motiv des Stuserhalts und der dazugehörigen Wahrscheinlichkeit auf die Bildungschancen, unter Kontrolle der sozialen Herkunft, überprüft. Im Sinne der Werterwartungstheorie von Esser (1999) wurden die Folgen einer Bildungsalternative – Kosten, Erträge und Stuserhaltmotiv – sowie die entsprechenden Erwartungen dieser Folgen – Erfolgswahrscheinlichkeiten und Wahrscheinlichkeit des Statusverlusts – als Determinanten der untersuchten Intentionen zum Abiturierwerb und zum Hochschulabschlusserwerb definiert und schrittweise in die Analysen aufgenommen (vgl. Kapitel 3.6). Um die Prädiktoren des tatsächlichen Abiturierwerbs und des tatsächlichen Studiums zu finden, wurde auf die Annahmen der Theorie des geplanten Verhaltens

zurückgegriffen (Ajzen 1991, 2005). Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend erörtert.

### *Intentionen zum Abiturerwerb*

Die durchgeführten Analysen konnten weitgehend die abgeleiteten Hypothesen über die Determinanten der Intention zum Abiturerwerb bestätigen (vgl. Tab. 14, S.133 und Tab A12 im Anhang, S.192). Die soziale Herkunft der Jugendlichen beeinflusst signifikant und sehr stark ihre Absicht zum Abiturerwerb, obwohl der direkte Einfluss abnimmt, wenn die Familie über höhere ökonomische Ressourcen verfügt, d.h. wenn das verfügbare Einkommen hinzugenommen wird. Des Weiteren erweisen sich die wahrgenommene und vor allem die tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit als wichtige Prädiktoren der Intention. Je schlechter die Durchschnittsnote aus den Leistungen in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache wird, umso unwahrscheinlicher ist das Anstreben des Abiturs. Die erstellte Skala zur Messung der wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit hat einen schwachen positiven Effekt auf die Intention zum Abiturerwerb – je höher die eingeschätzte Meinung zum Erfolg ist, umso größer werden die Chancen für das Anstreben des Abiturs. Darüber hinaus wurde angenommen, dass sich die elterliche Bildung auf die Intention auswirkt, weil die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts für Eltern mit einem höheren Bildungsniveau größer sein soll, wenn ihre Kinder nicht mindestens den elterlichen Schulabschluss, in diesem Fall – das Abitur, anstreben. Obwohl es vermutet wurde, dass dieser Einfluss aufgrund der Bildungsexpansion nicht so stark ausgeprägt ist, zeigen die Ergebnisse dass die Bildungsherkunft der Jugendlichen immer noch eine erhebliche Auswirkung auf ihre Intentionen hat. Jugendliche, deren Väter und Mütter selbst die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben, weisen höhere Chancen für die Intention zum Abiturerwerb auf. Dabei ist der Effekt der mütterlichen Bildung stabiler als der Effekt der väterlichen Bildung. Bestätigt werden konnte auch der Einfluss der Bildungskosten auf die Intention. Das verfügbare Einkommen, als Maß für die tatsächlich entstehenden Bildungskosten, hat eine größere Bedeutung als die wahrgenommenen Kosten, die durch das gewünschte Alter der wirtschaftlichen Unabhängigkeit abgebildet wurden. Die Konstrukte der erwarteten Bildungserträge und des Motivs des Stuserhalts bzw. der sozialen Norm tragen in dieser Untersuchung nicht zur Trennung der Gruppen der das Abitur anstrebenden und der kein Abitur anstrebenden Jugendlichen bei. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede konnten ebenso herausgefunden werden, denn die Chancen der Mädchen für die Abiturintention liegen höher als die Chancen der Jungen. Auch der

institutionelle Effekt konnte bestätigt werden, da das Anstreben des Abiturs für die Gymnasiasten wahrscheinlicher ist im Vergleich zu den Schülern, die eine andere Schulform besuchen. Signifikante Unterschiede in der Abiturintention bestehen auch nach ethnischer Herkunft der Jugendlichen. Insbesondere wenn beide Eltern Migrationshintergrund haben, verringern sich die Chancen für die Intention zum Abiturwerb deutlich, obwohl die Signifikanz dieses Einflusses kleiner wird, wenn die tatsächlichen und wahrgenommenen Kosten berücksichtigt werden. Diese Befunde offenbaren bestehende soziale Disparitäten in den Bildungsintentionen im Sekundarbereich II. Die nachfolgende Betrachtung der Intention zum Hochschulabschlusserwerb zeigt allerdings, dass die erwartete Wirkung der aufgenommenen Prädiktoren nicht mehr so eindeutig bestätigt werden kann, wenn die Jugendlichen aussortiert werden und nur die Gruppe der Abiturwilligen für die Analysen ausgewählt wird.

#### *Intentionen zum Hochschulabschlusserwerb*

Da die Intention zum Hochschulabschlusserwerb zur gleichen Zeit wie die Intention zum Abiturwerb abgefragt wurde, konnten Abiturientinnen und Abiturienten nicht direkt in die Analysen eingeschlossen werden. Da nur diese Schulabsolventen zum Studium berechtigt sind, musste diese Voraussetzung beachtet werden. Deshalb besteht die Stichprobe für die Analyse der Studienintention nur aus Personen, die angegeben haben, dass sie einen Abiturwerb anstreben. Insgesamt deuten die Ergebnisse der multivariaten Analysen (vgl. Tab. 15, S.140 und Tab A16 im Anhang, S.196) auf eine Homogenisierung der untersuchten Population hin. Im Hinblick auf die Klassenzugehörigkeit (Hypothese 9) konnte festgestellt werden, dass zwar kleinere, aber nicht signifikante Chancen für die Studienabsicht der Jugendlichen in niedrigeren sozialen Positionen bestehen. Verglichen mit der Intention zum Abiturwerb, hat der Einfluss der sozialen Herkunft hier abgenommen. Es ist aber ein starker Einfluss der Durchschnittsnote zu erkennen. Je schlechter der schulische Erfolg ist, umso unwahrscheinlicher wird die Absicht zu studieren bzw. einen Hochschulabschluss zu erwerben. Dabei ist die Wirkung dieser sog. tatsächlichen Wahrscheinlichkeit auf die Studienintention sogar noch größer als auf die Intention zum Abiturwerb. Hingegen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierwilligen und den Nichtstudierwilligen hinsichtlich der wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit festgestellt werden, womit auch die Hypothese 10b nicht bestätigt werden konnte. Gleichzeitig ist dieses Ergebnis ein Zeichen dafür, dass die Erklärungskraft der subjektiven Erfolgseinschätzung bei den hier untersuchten, aufeinanderfolgenden Bildungsintentionen abnimmt. Die subjektiv eingeschätzten Erträge von Bildung haben ebenso keinen

Einfluss auf die Intention zum Hochschulabschlusserwerb. Es spielt auch keine Rolle, ob sich Eltern um die Schulleistungen ihrer Kinder gekümmert haben oder nicht. Also konnte der Einfluss der subjektiven Norm bzw. des Motivs des Stuserhalts nicht bewiesen werden. Relevant für die Studienintention ist das Ausbildungsniveau des Vaters. Jugendliche, deren Väter Akademiker sind, haben signifikant höhere Chancen hierfür. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch über die Wirkung der mütterlichen Ausbildung, aber die aufgedeckten Unterschiede sind nicht signifikant. Stellt man den Einfluss der elterlichen Bildung auf die Studienintention dem Einfluss der elterlichen Bildung auf die Intention zum Abiturerber gegenüber, so wird deutlich, dass die einzelnen Intentionen unterschiedlich vom elterlichen Bildungsniveau beeinflusst werden. Denn der höchste Schulabschluss der Mutter ist wichtiger für die Abiturintention und das höchste Ausbildungsniveau des Vaters – für die Studienintention. Die finanzielle Situation der Familie stellt sich als unbedeutend für das Anstreben eines Hochschulabschlusserwerbs heraus. Dies könnte daran liegen, dass es sich bei den Abiturwilligen, die für Analysen der Studienintention berücksichtigt wurden, bereits um Jugendlichen handelt, die aus ökonomisch besser ausgestatteten Familien kommen. Der negative Einfluss der Opportunitätskosten ist signifikant, aber nicht sehr auffällig. Je höher das gewünschte Alter der finanziellen Unabhängigkeit eingeschätzt wird, umso wahrscheinlicher ist das Anstreben eines Hochschulabschlusserwerbs, was auch für die Intention zum Abiturerber zutrifft. Diese Befunde bestätigen nur teilweise Hypothese 13, da lediglich der Einfluss der wahrgenommenen Kosten, aber nicht der Einfluss der tatsächlichen Kosten belegt werden konnte. Die vermutete Wirkung der herangezogenen Kontrollvariablen auf die Studienintention konnte auch nur partiell verifiziert werden. Im Hinblick auf die Schulform als Ausdruck des institutionellen Effekts bestehen nach wie vor Differenzen in den Chancen der verschiedenen Schüler. Die Gymnasiasten haben vergleichbar höhere Chancen, einen Hochschulabschlusserwerb anzustreben. Jedoch bleibt diese Differenz hoch signifikant nur für die Berufsschüler. Bei den Realschülern schwindet die Signifikanz mit der Aufnahme der Kosten in die Analysen. Die Chancen für die Studienintention der Schüler an Gesamtschulen sind zwar kleiner, aber sie unterscheiden sich nicht signifikant von den Chancen der Gymnasiasten. Entgegen den Erwartungen, dass das Anstreben eines Hochschulabschlusserwerbs für Mädchen wahrscheinlicher ist, ergeben sich in diesem Fall höhere Chancen für die Jungen. Der Unterschied ist allerdings unwesentlich und durchweg nicht signifikant. Die Behauptungen zum Einfluss der ethnischen Herkunft konnten nicht gänzlich bestätigt werden. Während zwischen den Jugendlichen, deren beide Eltern Migrationshintergrund haben, und den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund keine signifikanten Differenzen in den Chancen für die Studienintention

aufgedeckt wurden, ist die Studienabsicht der Jugendlichen, die ein Elternteil mit Migrationshintergrund haben, wahrscheinlicher im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dieses Ergebnis bekräftigt Hypothese 2, insbesondere wenn man auf die Wirkung des Migrationshintergrunds auf die Abiturintention zurückblickt. Dort sind die ungleichen Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bezüglich der Schulbildung klar zu erkennen. Kann die Barriere jedoch überwunden werden, scheinen diese Jugendlichen Bildungsangebote des tertiären Bereichs zielstrebig zu verfolgen.

### *Tatsächlicher Abiturerwerb*

Um die Analyse der vermuteten Prädiktoren des Abiturerwerbs zu ermöglichen, wurde der Bildungsweg der Erstbefragten von 2000 bis 2003 für den Beobachtungszeitraum 2004-2007 rekonstruiert (vgl. Tab.16, S.147). Dabei konnten keine herkunftsbedingten ungleichen Chancen beim Erwerb dieses Schulabschlusses festgestellt werden. Zwischen der oberen Dienstklasse und den in der Mitte des EGP-Klassenschemas positionierten sozialen Klassen wurden keine signifikanten Differenzen herausgefunden. Junge Leute, deren Eltern angelernte Arbeiter sind, haben sogar höhere, dennoch nicht signifikante Chancen für den Abiturerwerb. Für jene Jugendlichen, die aus ungünstigeren sozialen Verhältnissen kommen, sind die Chancen für das Abitur geringer, aber ebenfalls nicht signifikant. Dieses Ergebnis kann als Beweis für den abnehmenden Einfluss der sozialen Herkunft an dieser Bildungsstufe aufgefasst werden. Wie in der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991, 2005) angenommen wurde, erwies sich die Intention zum Erreichen des Abiturs als sein stärkster Prädiktor. Angesichts der Tatsache, dass die Mehrheit der Schüler bereits an einer Schulform (Gymnasium) teilnahm, die direkt mit diesem Schulabschluss absolviert werden könnte, ist der Einfluss der Intention hier nicht verwunderlich. Überdies hat Ajzen vermutet, dass die tatsächliche Verhaltenskontrolle dieses Verhalten beeinflusst. Hierfür wurde das Haushaltsnettoeinkommen vom jeweiligen Vorjahr als zeitveränderliche Kovariate einbezogen, die die ökonomischen Verhältnisse der Familie abbilden sollte. Als wahrgenommene Verhaltenskontrolle wurden die Opportunitätskosten festgelegt. Beide Elemente entsprechen den in den soziologischen Entscheidungstheorien formulierten tatsächlichen und wahrgenommenen Kosten. Während die verfügbaren ökonomischen Ressourcen die Übergangsrate des Abiturerwerbs nicht beeinflussen, ergibt sich ein signifikanter, jedoch weniger starker Einfluss der Opportunitätskosten. So wird der Abiturerwerb mit ansteigendem Alter der gewollten finanziellen Unabhängigkeit wahrscheinlicher. Darüber hinaus zeigen die Effekte der Verweildauervariablen, dass die Chancen für das Erreichen dieses

Schulabschlusses im Alter von 20-21 Jahren am höchsten sind. Dieses Ergebnis zeigt, dass der hier betrachtete Altersabschnitt – von 18 bis 24 Jahren – anscheinend der relevanteste für den Erwerb oder das Nachholen des Abiturs ist. Ansonsten offenbart sich die erwartete Wirkung der Kontrollvariablen auf die Übergangsrate der Abiturienten. Beispielsweise ist das Abitur wahrscheinlicher für Frauen als für Männer. Auch die durch den Migrationshintergrund bedingten Differenzen konnten bewiesen werden. Wenn beide Eltern einen Migrationshintergrund aufweisen, verringern sich die Chancen für den Abiturwerb. Die Chancen der Befragten, die einen Elternteil mit Migrationshintergrund haben, sind höher, aber nicht signifikant. Auch der institutionelle Effekt, der darauf hinweist, dass der Erwerb des Abiturs immer noch sehr stark am Gymnasialbesuch gekoppelt ist, wird offensichtlich. Nach den hier berücksichtigten Schulformen betrachtet, sind etwa die extrem geringen Abiturchancen der Berufsschüler auffällig. Auch für die Realschüler ist das Abitur weniger wahrscheinlich als für die Gymnasiasten. Nur für Schüler an Gesamtschulen schwankt die Signifikanz des negativen Einflusses auf den Abiturwerb. Um zu überprüfen, ob die durch die soziologischen entscheidungstheoretischen Ansätzen begründeten Prädiktoren doch das reale Bildungsverhalten bzw. den Abiturwerb erklären können, wurden die Modelle durch die entsprechenden Determinanten erweitert (vgl. Tab. A21, S.199). Es konnte festgestellt werden, dass allein die tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit bzw. die durchschnittliche Schulnote deutlich und hoch signifikant das Erreichen des Abiturs beeinflusst. Sowohl die subjektiven Einschätzungen zum Erfolg und zu den erwarteten Bildungserträgen als auch das Bildungsniveau der Eltern und das Stuserhaltungsmotiv wirken sich nicht auf die Wahrscheinlichkeit für den Abiturwerb aus.

### *Tatsächliches Studium*

Das Studienverhalten der Abiturienten und Abiturientinnen wurde ebenfalls im Zeitraum 2004-2007 untersucht (vgl. Tab.17, S.152). Wie in Hypothese 17 unterstellt, sind unter den Studierenden keine herkunftsspezifischen Unterschiede zu erkennen, die auf geringere Studierchancen junger Leute aus den unteren sozialen Klassen hindeuten. Im Vergleich zur oberen Dienstklasse haben alle anderen Klassen sogar einen positiven, auch wenn oft nicht signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit für ein Studium. Allerdings kann hier mit Vorbehalt von Selektivität innerhalb der Gruppe der Studierenden gesprochen werden, da die soziale Herkunft auch auf den Abiturwerb keine signifikante Wirkung hatte. Im Anschluss an Ajzens Annahme wurde ein positiver Einfluss der Studienintention auf das tatsächliche Studium erwartet, den die Ergebnisse dieser Untersuchung belegen konnten. Die Wirkung der Intention



ist dennoch nicht so stark ausgeprägt wie beim Abiturerwerb. In Anbetracht der Tatsache, dass Studenten zuerst eine Hochschulberechtigung erwerben müssen, was nach Ajzen als Zwischenschritt zum Verwirklichen der Intention gilt, sollte man mit einem solchen Ergebnis rechnen. Wie von Erikson und Jonsson (1996) vermutet, beeinflussen die tatsächlichen und die wahrgenommenen Bildungskosten am stärksten den Übergang in ein Studium. Diese Determinanten stimmen mit dem von Ajzen formulierten Konstrukt der Verhaltenskontrolle überein. Die Opportunitätskosten haben hier, wie auch beim Abiturerwerb, eine nicht sehr große, aber hoch signifikante negative Wirkung auf das Studium. Das Haushaltseinkommen kann als die bedeutendste Determinante des Studiums angesehen werden. Durch seine Aufnahme in die Analysen verliert sogar die Intention an Erklärungskraft. Auch wenn die soziale Herkunft das Studium nicht beeinflusst, ist die Wirkung der tatsächlichen Kosten ein Hinweis auf herkunftsspezifische ungleiche Chancen, da das Haushaltseinkommen die ökonomische Situation der Familie projiziert. Außerdem ist es wahrscheinlicher, dass wohlhabendere Familien höhere soziale Positionen besetzen. Weiterhin zeigten die Analysen zum Alter der Befragten, dass junge Leute gewöhnlich mit 20-21 Jahren ein Studium aufnehmen. Dennoch konnte im beobachteten Altersabschnitt der 18- bis 24-Jährigen kein eindeutiger Verlauf der Studierwahrscheinlichkeit erkannt werden. Dies lässt vermuten, dass die Altersspanne zu klein für die Analyse des Studienverhaltens ist. Aber die erwarteten Einflüsse der Kontrollvariablen haben sich im Allgemeinen bestätigt. Die Frauen weisen höhere Chancen für ein Studium auf. Die niedrigeren Chancen der Abiturienten und Abiturientinnen ohne Migrationshintergrund dienen als Beweis dafür, dass der Übergang in tertiäre Bildung für Personen mit Migrationshintergrund wahrscheinlicher ist, wenn sie die früheren Übergänge in ihren Bildungsbiographien erfolgreich realisiert haben. In dieser Untersuchung sind die Studierchancen insbesondere von Personen, deren beide Eltern einen Migrationshintergrund haben, viel besser als Studierchancen der Hochschulberechtigten ohne Migrationshintergrund. Schließlich kann der Einfluss institutioneller Regelungen auf den tertiären Bereich betont werden. Der Gymnasialbesuch im Alter von 17 Jahren ist ausschlaggebend für die Aufnahme des Studiums. Dieser Unterschied ist vor allem im Vergleich zu den Berufsschülern extrem groß und hoch signifikant. Für Realschüler und Schüler an Gesamtschulen sind die Differenzen in der Teilnahme an Tertiärbildung nicht signifikant. Analog zu den Analysen des Abiturerwerbs wurde die Vorhersagekraft entscheidungstheoretischer Determinanten auf das tatsächliche Studium überprüft (vgl. Tab. A22, S.201). Dass die Durchschnittsnote im Alter von 17 Jahren auch den späteren Übergang in ein Studium beeinflusst, ist in diesem Zusammenhang interessant. Überdies kristallisiert sich die wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit ebenfalls als Prädiktor der Wahrscheinlichkeit für

ein Studium heraus. Je höher der Erfolg subjektiv eingeschätzt wird, umso besser werden die Studierchancen. Es konnten keine signifikanten Unterschiede in den erwarteten Bildungserträgen, der subjektiven Norm und dem Bildungsniveau der Eltern gefunden werden. Insbesondere im Hinblick auf den von den Entscheidungstheorien betonten Effekt der Bildungsherkunft (Erikson/Jonsson 1996; Esser 1999) war dieser Befund nicht vorauszusehen.

## **Fazit**

Die eben besprochenen Ergebnisse sollten die zu Beginn der Arbeit gestellten Fragen nach dem Zusammenhang der sozialen Herkunft mit den Bildungsintentionen, den erworbenen Bildungsabschlüssen und der tatsächlichen Bildungsbeteiligung an der Schnittstelle zwischen Schule und Studium beantworten. Darüber hinaus sollten weitere mögliche Prädiktoren vor dem Hintergrund entscheidungstheoretischer Ansätze enthüllt werden. Dadurch sollten die Ursachen, die Bildungsungleichheiten in späteren Bildungsphasen produzieren, geklärt werden. Die nachfolgende Betrachtung soll die Wirkung der einzelnen, theoretisch fundierten Prädiktoren resümieren und somit erklären, welche Merkmale typisch für diese jungen Leute sind, die an späteren Bildungsübergängen herausgefiltert werden.

Der größere Zeitaufwand, den höherwertige Bildungsalternativen beanspruchen, ist von enormer Bedeutung bei der Wahl von Bildungsoptionen. Jugendliche, die sich die finanzielle Unabhängigkeit zu einem früheren Zeitpunkt ihres Lebens wünschen, haben keine Absicht, das Abitur oder einen Hochschulabschluss zu erwerben. In dieser Hinsicht kann behauptet werden, dass die durchgeführten Bologna-Reformen, die eine verkürzte Studienzeit vorgesehen haben, das Studium attraktiver gemacht haben. Ein Beweis hierfür ist etwa die dem Bildungsbericht 2010 zufolge gestiegene Studienanfängerquote (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Den bedeutsamsten Einfluss auf die Studienintention haben die verfügbaren ökonomischen Ressourcen der Familie. Es hat sich herausgestellt, dass das Einkommen keine Wirkung auf den Abiturerwerb hat, aber es ist der stärkste Prädiktor des Studiums. In diesem Zusammenhang kann der Vorteil der hier verwendeten SOEP-Daten unterstrichen werden, da diese Daten umfangreiche Informationen über die finanzielle Situation von privaten Haushalten anbieten, die in sehr wenigen Datensätzen zur Verfügung stehen.

Der tatsächliche schulische Erfolg ist als eine weitere wichtige Determinante der Bildungsintentionen und der Bildungsbeteiligung anzusehen. Das ist nicht erstaunlich, wenn man

bedenkt, dass gute Schulnoten die institutionelle Voraussetzung für den Übergang in ein Studium sind.

Der Effekt des gegliederten deutschen Bildungssystems auf die Teilnahme an weiterführenden Bildungsgängen bleibt ebenfalls nicht unbemerkt. Trotz des beobachteten Prozesses der Entkopplung von Schulform und Schulabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) eröffnet der Gymnasialbesuch nach wie vor den Weg zur Hochschulbildung. In der vorliegenden Untersuchung ergaben sich wesentlich geringere Chancen der Berufsschüler sowohl für die Bildungsintentionen als auch für den Abiturerwerb und die Aufnahme eines Studiums. Da diese Schulform eine berufsvorbereitende Funktion hat, ist das Ergebnis jedoch nachvollziehbar. Eine Überprüfung der von den Berufsschülern bereits erworbenen Schulabschlüsse zeigte, dass die meisten von ihnen früher Hauptschüler waren, die durch die Berufsbildungsalternative vermutlich vom Abitur bzw. vom Studium abgelenkt wurden, selbst bei vorhandenen guten Schulleistungen.

Was die Befunde über den positiven Einfluss der Bildungsintentionen auf das Bildungsverhalten anbelangt, treffen die theoretischen Aussagen von Fishbein und Ajzen (1975) zu. Die Intention zum Abiturerwerb scheint sein stärkster Prädiktor zu sein. Die Wirkung der Intention zum Hochschulabschlusserwerb auf den Übergang in ein Studium ist jedenfalls nicht mehr so deutlich, was nicht zuletzt auf den Abiturerwerb als notwendigen Zwischenschritt zurückzuführen ist.

In dieser Untersuchung konnte weiterhin festgestellt werden, dass der Einfluss der Bildungsherkunft der Jugendlichen auf die Intentionen zum Erwerb höherwertiger Bildungsabschlüsse überraschenderweise auf die reale Bildungsbeteiligung nicht übertragen werden konnte. Dieses Ergebnis widerlegt die entscheidungstheoretischen Annahmen. Aber die abgeschwächte direkte Wirkung der elterlichen Bildung steht im Einklang mit der im Zuge der Bildungsexpansion beobachteten Tendenz zum Erwerb höherwertiger Abschlüsse und entspricht weitgehend den Statistiken aus den deutschen Bildungsberichten (2006, 2008, 2010), insbesondere den Befunden, die sich auf den Abiturerwerb beziehen.

Die Ergebnisse verschiedener empirischer Studien (vgl. Budde 2008; Quenzel/Hurrelmann 2010) und die amtlichen Statistiken enthüllen geschlechtsspezifische Disparitäten der Bildungsbeteiligung, die hier ebenso bestätigt werden konnten. Für Frauen sind sowohl der Erwerb des Abiturs als auch die Teilnahme an tertiärer Bildung wahrscheinlicher als für Männer.

Übereinstimmend mit den empirischen Befunden zur ethnischen Herkunft (vgl. z.B. Stanat 2006; Segeritz/Walter/Stanat 2010; Diefenbach 2007) resultiert auch in dieser Arbeit eine geringere

Wahrscheinlichkeit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund für den Erwerb höherwertiger Schulabschlüsse. Diese Differenzen verschwinden, wenn ihre Bildungswege zur Hochschule verfolgt werden. Dabei zeigt sich sogar eine Umkehrung der ethnisch bedingten ungleichen Bildungschancen (vgl. Solga/Dombrowski 2009).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der direkte Einfluss der sozialen Herkunft auf die ungleiche Bildungschancen produzierenden, untersuchten Bildungsintentionen und Bildungsverläufe nicht nachgewiesen werden konnte. In Übereinstimmung mit Hillmert und Jacob (2005) und im Gegensatz zu den Befunden von Müller und Pollak (2008) konnte festgestellt werden, dass dieser Einfluss an aufeinanderfolgenden späteren Bildungsübergängen abnimmt. Dennoch wurden andere Prädiktoren aufgedeckt, die in einer oder anderen Weise in Zusammenhang mit der sozialen Klassenzugehörigkeit gebracht werden können. Bekannt ist, dass etwa die privilegierten Klassen mit mehr finanziellen Ressourcen ausgestattet sind. Besser gebildete Eltern haben ebenfalls höhere soziale Positionen und verfügen außerdem über mehr kulturelles Kapital, das ihren Kindern mehr Vorteile von der frühen Sozialisationsphase bis zum Studium bringt (vgl. Erikson/Jonsson 1996) und sich sicherlich auf die tatsächlichen Schulleistungen ihrer Kinder auswirkt. Ein weiterer indirekter Einfluss der sozialen Herkunft auf den Abiturerwerb kann hauptsächlich durch ihre Wirkung auf die Abiturintention vermutet werden, die sich ihrerseits als stärkste Determinante des Abiturerwerbs behauptet.

Ausgehend von diesen Befunden können im Anschluss an Lauterbach und Becker (2008: 434-435) sowie an Müller-Benedict (2008: 386-387) einige Schwachstellen des deutschen Bildungssystems benannt werden, die gezielte bildungspolitische Maßnahmen erfordern, damit bestehende Bildungsungleichheiten reduziert werden können. Wie bereits angedeutet, fördert die gegliederte Schulstruktur die Entstehung von Bildungsungleichheiten durch die vielen notwendigen Bildungsentscheidungen, die im Schulverlauf getroffen werden müssen. Daher würden strukturelle Reformen die Chancengleichheit begünstigen, indem frühe Bildungsentscheidungen beispielsweise zeitlich verlegt werden. Erforderlich sind auch unterrichtsbezogene Maßnahmen, die die Leistungen und die Kompetenzen der Schüler verbessern sollen. Von einer frühzeitigen Förderung könnten letztendlich sowohl Kinder aus unterprivilegierten sozialen Verhältnissen als auch Kinder mit Migrationshintergrund profitieren. Wie die Ergebnisse der Untersuchung gezeigt haben, ist die finanzielle Lage der Familie maßgeblich für die Teilnahme an Tertiärbildung. Daher wird dringend empfohlen, gesetzliche Regelungen über die Reduzierung der Bildungskosten einzuführen, die die kostenaufwendigeren Bildungsoptionen auch für die Jugendlichen aus unteren sozialen Klassen reizvoll machen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit müssen nichtsdestotrotz einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Bedingt durch die vorgenommenen Sekundäranalysen konnten nicht alle theoretisch definierten Prädiktoren rekonstruiert werden. Die gebildeten Proxy-Variablen zur wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit, zum Motiv des Statuserhalts bzw. zur subjektiven Norm und zu den erwarteten Bildungserträgen stimmen zwar sinngemäß überein, aber es ist unklar, inwieweit ihr hier nicht aufgedeckter Einfluss auf die Bildungsintentionen und das Bildungsverhalten auf die Daten zurückzuführen ist. Außerdem stößt diese Arbeit auf methodische Probleme, die aus der sich in jedem weiteren Schritt der Analysen reduzierenden Stichprobengröße resultieren. Es ist noch das Problem der Rechtszensierung bei Paneldaten zu erwähnen, das in diesem Fall vor allem die Analysen zum Übergang in ein Studium betrifft. Hierzu würde ein längeres Beobachtungsfenster vermutlich plausible Aussagen liefern. Zudem wurde hier nur ein Teil des Bildungsverlaufs untersucht. Obwohl die Konzeption, aufeinanderfolgende Übergänge in dieser Bildungsphase in einem gemeinsamen Altersabschnitt zu betrachten, sich als nützlich erwiesen hat, wäre das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten zweifelsohne besser zu erklären, wenn die Bildungsbiographie mindestens vom Schulbeginn verfolgt werden könnte. Dadurch könnte ein umfassenderer Überblick über den Einfluss der sozialen Herkunft im Zeitverlauf gewonnen werden. Wertvoll wäre noch die Erhebung weiterer Merkmale des schulischen und des privaten Lebens der Kinder, die sich nicht nur auf die entscheidungstheoretischen Aspekte beschränken. Diese Vorgehensweise verlangt geeignete und im gewünschten Spektrum noch nicht vorhandene Längsschnittdaten.

Die vorliegende Untersuchung zeigt jedoch die Relevanz der Bildungsintentionen für das darauffolgende Bildungsverhalten auf. Dieser Fakt könnte auch zukünftigen Untersuchungen den Anstoß geben, nicht erst nach den Determinanten der Bildungsentscheidungen zu suchen, sondern frühzeitig die Bildungsintentionen zu analysieren, da diese der tatsächlichen Bildungsbeteiligung zugrunde liegen. Möglicherweise könnte die Frage nach der Entstehung von Bildungsungleichheiten somit besser beantwortet werden.

## Literatur

- Ajzen, Icek (1991): Attitudes, personality and behavior. Milton Keynes: Open Univ. Press (Mapping social psychology).
- Ajzen, Icek (2005): Attitudes, personality and behavior. 2. ed. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Alheit, Peter; Rheinländer, Kathrin & Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11, H. 4, S. 577–606.
- Allison, Paul D. (1982): Discrete-time methods for the analysis of event histories. In: Sociological Methodology, S. 61–98.
- Allison, Paul D. (1984): Event history analysis. Regression for Longitudinal Event Data. Beverly Hills u.a: Sage Publications (Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences).
- Asmussen, Jenniver (2006): Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl. In: Schmidt, Uwe (Hg.): Übergänge im Bildungssystem. Motivation, Entscheidung, Zufriedenheit. Hochschulforschung 3, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 94–155.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im Kontext der demografischen Entwicklung. 1., Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff & Weiber, Rolf (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11. überarb. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Baumert, Jürgen; Cortina, Kai S. & Leschinsky, Achim (2008): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinen Schulwesen. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Meyer, Karl Ulrich & Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollst. überarb. Neuauflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-

Verlag, S. 53–129.

- Baumert, Jürgen & Maaz, Kai (2006a): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–29.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (2006b): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 96–188.
- Becker, Birgit & Biedinger, Nicole (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 58, H. 4, S. 660–684.
- Becker, Gary (1993): *Human capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 3. Aufl. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 52, H. 3, S. 450–474.
- Becker, Rolf (2008): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–189.
- Becker, Rolf (2009a): The transmission of educational opportunities across three generations. Prospects and limits of the SOEP data. In: *Schmollers Jahrbuch, Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Jg. 129, H. 2, S. 155–167.
- Becker, Rolf (2009b): Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 61, H. 1, S. 563–593.
- Becker, Rolf & Hecken, Anna Etta (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische

- Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 36, H. 2, S. 100–117.
- Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (2008a): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–45.
- Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (2008b): Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 129–159.
- Blossfeld, Hans-Peter (1986): Ereignisanalyse. Statistische Theorie und Anwendungen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Blossfeld, Hans-Peter & Rohwer, Götz (2002): Techniques of event history modeling. New Approaches to causal Analysis. Second Edition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2. Göttingen (Soziale Welt), S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl., Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Stuttgart: Klett.
- Brauns, Hildegard; Steinmann, Susanne & Haun, Dietmar (2000): Die Konstruktion des Klassenschemas nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP) am Beispiel nationaler Datenquellen aus Deutschland, Großbritannien und Frankreich. In: ZUMA-Nachrichten, Jg. 46, S. 7–63.
- Breen, Richard & Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society, Sage Publications, Jg. 9, H. 3, S. 275–305.
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/



- männlichen Jugendlichen. Bildungsforschung Band 23. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).  
<http://www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf>; (Zugriff: 19.05.2008).
- Coleman, James S. (1988): Social capital in creation of human capital. In: American Journal of Sociology, Jg. 94, H. (Supplement), S. 95–120.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart, 302/303, Tübingen: Mohr.
- Deckl, Silvia (2006): Indikatoren der Einkommensverteilung in Deutschland 2003. Ergebnisse der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe. Statistisches Bundesamt. (Auszug aus Wirtschaft und Statistik, 11).  
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/WirtschaftsrZeitbudget/IndikatorenEinkommensverteilung2003,property=file.pdf>; (Zugriff: 16.01.2010).
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Zugl.: Chemnitz, Techn. Univ., Habil-Schr., 2006. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike (2008): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–245.
- Diekmann, Andreas (1988): Ereignisdatenanalyse - Beispiele, Probleme und Perspektiven. In: ZUMA-Nachrichten, Jg. 23, November 1988, S. 7–25.
- Diekmann, Andreas & Mitter, Peter (1984): Methoden zur Analyse von Zeitverläufen. Anwendungen stochastischer Prozesse bei der Untersuchung von Ereignisdaten. Studienskripten zur Soziologie, 122. Stuttgart: Teubner.
- Ditton, Hartmut (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247–275.
- Ditton, Hartmut & Krüsken, Jan (2009): Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem -

- Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai & Trautwein, Ulrich (Hg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr. 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74–102.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan & Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 2, S. 285–304.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1992): The constant flux: A study of class mobility in industrial societies. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R.; Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979): Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. In: British Journal of Sociology, H. 30, S. 341–415.
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (1996): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Social inequality series, Boulder, Colo.: Westview Press.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) (2009): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105DE.pdf);  
 (Zugriff: 27.09.2010).
- Fishbein, Martin & Ajzen, Icek (1975): Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Frick, Joachim R. & Grabka, Markus M. (2007): Item Non-response and Imputation of Annual Labor Income in Panel Surveys from a Cross-National Perspective. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 49, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.  
[http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.65965.de/diw\\_sp0049.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.65965.de/diw_sp0049.pdf);  
 (Zugriff: 25.10.2010).
- Fuchs, Marek & Sixt, Michaela (2008): Die Bildungschancen von Aussiedlerkindern. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research, 105, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.  
[http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.85419.de/diw\\_sp0105.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.85419.de/diw_sp0105.pdf);

(Zugriff: 11.03.2009).

- Füssel, Hans-Peter & Leschinsky, Achim (2008): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Meyer, Karl Ulrich & Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Orig.-Ausg., vollst. überarb. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 131–203.
- Galler, Heinz P. (1987): Zur Längsschnittgewichtung des Sozio-oekonomischen Panels. In: Krupp, Hans-Jürgen Krupp & Im Hanefeld, Ute: Lebenslagen Wandel: Analysen 1987. Sozio-ökonomische Daten und Analysen für die Bundesrepublik Deutschland, Band 2, S.295–317.
- Geißler, Rainer & Weber-Menges, Sonja 2009: Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem – ein skandalöser Mechanismus sozialer Ausgrenzung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Bd. 40, S. 34–46.
- Glocker, Daniela (2009): The effect of student aid on the duration of study. Discussion papers, 893, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.  
<http://www.diw.de/documents/publikationen/73/98082/dp893.pdf>/<http://hdl.handle.net/10419/29774>; (Zugriff: 15.07.2009).
- Göbel, Jan; Krause, Peter; Pischner, Rainer; Sieber, Ingo & Wagner, Gert G. (2008): Daten- und Datenbankstruktur der Längsschnittstudie Sozio-oekonomisches Panel (SOEP). SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research, 89. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.  
[http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.79473.de/diw\\_sp0089.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.79473.de/diw_sp0089.pdf);  
(Zugriff: 01.06.2008).
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2008): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–74.
- Guo, Guang (1993): Event-history analysis for left-truncated data. In: Sociological Methodology, Jg. 23, S. 217–243.
- Harazd, Bea & van Ophuysen, Stefanie (2008): Was bedingt die Wahl eines nicht empfohlenen höheren Bildungsgangs? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11, H. 4, S. 626–

647.

- Heine, Christoph; Spangenberg, Heike & Willich, Julia (2007): Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. Forum Hochschule, 12. Hannover: HIS.
- Heine, Christoph & Willich, Julia (2006): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Studienberechtigte 2005 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. Forum Hochschule, 3. Hannover: HIS.
- Heineck, Guido & Riphahn, Regina T. (2007): Intergenerational transmission of educational attainment in Germany. The last five decades. Discussion paper series, 2985. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Bonn.  
<http://ftp.iza.org/dp2985.pdf>; (Zugriff: 04.04.2009).
- Hillmert, Steffen (2005): Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 2, S. 173–186.
- Hillmert, Steffen (2008): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–102.
- Hillmert, Steffen & Jacob, Marita (2002): Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang. Wen führt das System der Berufsausbildung zu Universität, wen nicht ... und warum? Überlegungen aus einer humankapitaltheoretischen Perspektive. Arbeitspapier Nr. 5 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland. Arbeitsberichte/Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich Bildung, Arbeit und Gesellschaftliche Entwicklung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hillmert, Steffen & Jacob, Marita (2005): Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 57, H. 3, S. 414–442.
- Horvitz, Daniel G. & Thompson, Donovan J. (1952): A Generalisation of Sampling without Replacement From a Finite Universe. In: Journal of the American Statistical Association, H. 47, S. 663–685.

- Hyman, Herbert H. (1953): *Value Systems of Different*. US: Ardent Media.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor & Wolter, Andrä (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars & Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Jackson, Michelle; Erikson, Robert; Goldthorpe, John H. & Yaish, Meir (2007): *Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales*. In: *Acta Sociologica*, Sage Publications, Jg. 50, H. 3, S. 211–229.  
<http://asj.sagepub.com/cgi/content/abstract/50/3/211>; (Zugriff: 09.07.2008).
- Jæger, Mads Meier (2007): *Economic and Social Returns to Educational Choices*. In: *Rationality and Society*, Sage Publications, Jg. 19, H. 4, S. 451–483.  
<http://rss.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/4/451>; (Zugriff: 09.07.2008).
- Keller, Suzanne & Zavalloni, Marisa (1964): *Ambition and social class: A respecification*. In: *Social Forces*, Jg. 43, H. 1, S. 58–70.
- Klein, Markus; Schindler, Steffen; Pollak, Reinhard & Müller, Walter (2009): *Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung*. In: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai & Trautwein, Ulrich (Hg.): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr.12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–73.
- Kobarg, Mareike & Prenzel, Manfred (2009): *Stichwort: Der Mythos der nordischen Bildungssysteme*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 12, H. 4, S. 597–615.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kratzmann, Jens & Schneider, Thorsten (2008): *Soziale Ungleichheiten beim Schulstart*.

- Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data Research, 100. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.
- [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/82423/diw\\_sp0100.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/82423/diw_sp0100.pdf); (Zugriff: 03.06.2008).
- Kreyenfeld, Michaela (2008): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–127.
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapier Nr.5, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Krüger, Heinz-Hermann & Deppe, Ulrike (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–201.
- Kühnel, Steffen & Krebs, Dagmar (2004): Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kunz, Volker (2004): Rational choice. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Lauterbach, Wolfgang & Becker, Rolf (2008): Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 421–437.
- Lohmann, Henning & Goroncy, Andreas (2008): BIOAGE17: The Youth Questionnaire, S.149-158. In: Frick, Joachim R.; Groh-Samberg, Olaf & Lohmann: Henning (Hg.): Biography and life history data in the German socio economic panel (up to wave X, 2007). Data Documentation, 36. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.

- [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/88000/diw\\_datadoc\\_2008-036.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/88000/diw_datadoc_2008-036.pdf);  
(Zugriff: 31.07.2010).
- Lohmann, Henning; Spieß, C. Katharina; Groh-Samberg, Olaf & Schupp, Jürgen (2008): Analysepotenziale des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. Research Notes 28, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.  
[http://www.diw.de/documents/publikationen/73/85817/diw\\_sp0110.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/85817/diw_sp0110.pdf);  
(Zugriff: 30.07.2010).
- Lohmar, Brigitte & Eckhardt, Thomas (2009): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Herausgegeben von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/hintergrund.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/hintergrund.pdf)  
(Zugriff: 15.09.2010).
- Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2005. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen & Cortina, Kai S. (2008): Soziale und regionale Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Meyer, Karl Ulrich & Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Orig.-Ausg., vollst. überarb. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 205–243.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen & Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30, 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–102.
- Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele & Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungs-

wissenschaft, Jg. 9, H. 3, S. 299–327.

- Maaz, Kai & Watermann, Rainer (2007): Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 27, H. 3, S. 285–303.
- Mare, Robert D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. In: Journal of the American Statistical Association, Jg. 75, S. 295–305.
- Marks, Gary N. (2005): Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education. In: International Sociology, Sage Publications, Jg. 20, H. 4, S. 483–505. <http://iss.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/4/483>; (Zugriff: 09.07.2008).
- Mayer, Karl Ulrich (2008): Das Hochschulwesen. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Meyer, Karl Ulrich & Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Orig.-Ausg., vollst. überarb. Neuausg., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 599–645.
- Menard, Scott (2010): Logistic regression. From introductory to advanced concepts and applications. Los Angeles: Sage Publications.
- Müller, Walter & Pollak, Reinhard (2008): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 307–346.
- Müller-Benedict, Volker (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59, H. 4, S. 615–639.
- Müller-Benedict, Volker (2008): Intendierte und nicht intendierte Folgen von Bildungspolitik – eine Simulationsstudie über die sozialstrukturellen Grenzen politischer Einflussnahme. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 386–419.
- Need, Ariana & de Jong, Uulkje (2001): Educational Differentials in the Netherlands: Testing Rational Action Theory. In: Rationality and Society, Sage Publications, Jg. 13, H. 1, S. 71–98.



- <http://rss.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/1/71>; (Zugriff: 10.07.2008).
- Neuenschwander, Markus P.; Malti, Tina (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 12, H. 2, S. 216–232.
- OECD (2006): *Education at a Glance. OECD Indicators 2006: Organization for Economic Cooperation and Development*.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/37376068.pdf>; (Zugriff: 12.04.2008).
- OECD (2008): *Education at a Glance. OECD Indicators 2008. Organization for Economic Cooperation and Development*.  
[www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf); (Zugriff: 15.10.2008).
- Paulus, Wiebke & Blossfeld, Hans-Peter (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53, H. 4, S. 491–508.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Studien zur Soziologie 7*, München.
- Pfeffer, Fabian T. (2008): Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. In: *European Sociological Review*, Jg. 24, H. 5, S. 543–565.
- Pfeiffer, Friedhelm (2010): Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30*, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pischner, Rainer (2007): Die Querschnittsgewichtung und die Hochrechnungsfaktoren des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) ab Release 2007 (Welle W). Modifikationen und Aktualisierungen. *Data Documentation 22*, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.  
[http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.60091.de/diw\\_datadoc\\_2007-022.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.60091.de/diw_datadoc_2007-022.pdf); (Zugriff: 08.10.2008).
- Powell, Justin J. W.; Coutrot, Laurence; Graf, Lukas; Bernhard, Nadine; Kieffer, Annick & Solga, Heike (2009): Comparing the Relationship between Vocational and Higher

- Education in Germany and France. Discussion Paper SP I 2009-506. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).  
<http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/2009/i09-506.pdf>; (Zugriff: 11.01.2010).
- Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klieme, Eckhard & Pekrun, Reinhard (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (2010): Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 62, H. 1, S. 61–91.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–54.
- Riphahn, Regina T.; Schieferdecker, Florian (2008): The Transition to Tertiary Education and Parental Background over Time. BGPE Discussion Paper 63. Friedrich-Alexander-University Erlangen-Nuremberg.  
<http://www.lsw.wiso.uni-erlangen.de/userfile/riphahn/Study04.pdf>;  
 (Zugriff: 25.03.2010).
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Hat die Bildungsexpansion zum Abbau der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung geführt? Methodische Überlegungen zum Analyseverfahren und Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle für den Zeitraum 1950 - 1989. ZUMA-Arbeitsbericht 02. Mannheim: ZUMA.
- Schmitt, Monja (2009): Innerfamiliäre Beziehungen und Bildungserfolg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 12, H. 4, S. 715–732.
- Schneider, Thorsten (2005): Erfolgreich durchs deutsche Schulsystem. Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Diss. Univ. Zürich, 2005/06.  
<http://edudoc.ch/record/3625/files/zu07027.pdf>; (Zugriff: 03.06.2008).
- Schuchart, Claudia & Maaz, Kai (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. In: Kölner

- Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59, H. 4, S. 640–666.
- Schulze, Alexander; Wolter, Felix & Unger, Rainer (2009): Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 61, H. 3, S. 411–435.
- Segeritz, Michael; Walter, Oliver & Stanat, Petra (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 62, H. 1, S. 113–138.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2006): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland - Diagramm.  
<http://www.schuldorf.de/source/service/download/dt-2006.pdf>; (Zugriff: 12.03.2008).
- Solga, Heike & Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.  
[http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_171.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf); (Zugriff: 16.05.2010).
- Solga, Heike & Powell, Justin J. W. (2006): Gebildet – Ungebildet. In: Lessenich, Stephan & Nullmeier, Frank (Hg.): Deutschland - eine gespaltene Gesellschaft. Schriftenreihe 572, Lizenzausg. Berlin: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 175–190.
- Spieß, Christa Katharina & Wrohlich, Katharina (2008): Does distance determine who attends a university in Germany? Discussion paper series 3615, Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.  
<http://ftp.iza.org/dp3615.pdf>; (Zugriff: 09.04.2010).
- Stanat, Petra (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–219.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.) (2007): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich 2007. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.  
<https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/B0300E%20200700/B0300E%20200700.pdf>; (Zugriff: 15.03.2008).

- Steiner, Viktor & Wrohlich, Katharina (2008): Financial student aid and enrollment into higher education. New evidence from Germany. Discussion papers 805, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.  
<http://ftp.iza.org/dp3601.pdf>; (Zugriff: 09.10.2008).
- Stocké, Volker (2007): Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. In: *European Sociological Review*, Jg. 23, H. 4, S. 505–519.
- Strauß, Hubert & Boarini, Romina (2008): Der Einfluss von Bildungs- und Wirtschaftspolitik auf den Ertrag des Hochschulstudiums in 21 OECD-Ländern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11, H. 2, S. 183–213.
- Trautwein, Ulrich; Maaz, Kai; Lüdtke, Oliver; Nagy, Gabriel; Husemann, Nicole; Watermann, Rainer & Köller, Olaf (2006): Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 3, S. 393–412.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006): ISCED 1997. International Standard Classification of Education.  
[http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_A.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf) ; (Zugriff: 06.10.2010).
- Watermann, Rainer & Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe: Institutionelle und individuelle Einflussgrößen. In: Georg, Werner (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK-Verlag, S. 227–263.
- Wenzel, Hartmut (2010): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeleitete Forderung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 30*, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–67.
- Yamaguchi, Kazuo (1991): *Event history analysis. Applied social research methods series 28*, Newbury Park, California [u.a.]: Sage Publications.

## Anhang

### Tabellen im Anhang

*Tabelle A1: Bildungsteilnehmer nach Bildungsbereichen und Beteiligungsquoten bezogen auf die alterstypische Bevölkerung 1975 bis 2004.*

Jahr <sup>1)</sup>	Kindergärten <sup>2)</sup>		Allgemein bildende Schulen				Berufliche Schulen		Hochschulen	
			insgesamt		Darunter Sekundarbereich II					
	Anzahl	Quote <sup>3)</sup> in %	Anzahl	Quote <sup>4)</sup> in %	Anzahl	Quote <sup>5)</sup> in %	Anzahl	Quote <sup>6)</sup> in %	Anzahl	Quote <sup>7)</sup> in %
<b>Früheres Bundesgebiet</b>										
1975	1.609.000	59,4	10.128.258	79,6	476.140	17,4	2.180.465	27,9	836.002	9,1
1976	1.502.000	60,7	10.137.209	80,2	466.107	16,5	2.147.583	27,0	872.125	9,3
1977	1.491.000	65,1	10.011.484	80,0	476.860	16,3	2.209.809	27,1	905.897	9,5
1978	1.423.000	66,2	9.776.457	79,5	506.829	16,9	2.349.801	28,0	938.752	9,7
1979	1.424.000	67,9	9.489.497	79,0	582.283	18,8	2.492.450	28,8	972.068	9,9
1980	1.426.000	68,8	9.186.427	78,5	641.689	20,1	2.576.244	28,7	1.036.303	10,3
1981	1.473.000	71,7	8.865.531	78,4	679.223	21,0	2.598.246	28,3	1.121.434	10,9
1982	.	.	8.472.132	78,3	694.288	21,6	2.601.247	28,0	1.198.330	11,4
1983	.	.	8.042.612	78,3	694.971	22,2	2.616.767	28,0	1.267.263	11,8
1984	1.424.000	68,6	7.590.386	78,0	682.363	22,4	2.657.778	28,4	1.311.699	12,0
1985	1.555.000	73,4	7.212.581	77,9	663.289	22,8	2.668.513	28,7	1.336.674	12,0
1986	1.546.000	72,7	6.954.724	78,2	634.289	23,4	2.600.822	28,5	1.366.057	12,0
1987	1.532.000	73,2	6.777.778	79,5	606.408	24,0	2.508.515	28,3	1.409.042	12,4
1988	1.597.000	76,0	6.707.376	80,6	578.814	25,0	2.401.090	28,0	1.464.994	12,8
1989	1.628.000	74,4	6.734.495	81,2	550.602	25,6	2.256.951	27,2	1.504.563	12,9
<b>Deutschland</b>										
1992	2.396.000	74,3	9.344.364	83,5	634.255	25,7	2.473.329	27,1	1.834.341	13,3
1993	2.401.000	73,4	9.557.729	84,0	662.826	26,5	2.453.398	28,0	1.867.264	14,0
1994	2.212.000	69,1	9.759.711	84,1	692.176	27,1	2.434.593	28,9	1.872.490	14,6
1995	2.314.000	74,6	9.931.111	84,3	705.733	27,1	2.445.925	29,7	1.857.906	15,1
1996	2.333.000	78,2	10.070.211	84,3	721.117	26,8	2.490.246	30,6	1.838.099	15,5
1997	2.290.000	80,1	10.146.472	84,8	741.710	27,0	2.549.897	31,5	1.824.107	16,0
1998	2.264.000	81,5	10.107.641	84,7	761.163	27,2	2.600.918	31,8	1.801.233	16,4
1999	2.230.000	80,7	10.048.395	84,8	765.822	27,5	2.656.450	32,2	1.773.956	16,6
2000	2.334.000	84,0	9.960.447	85,0	752.902	27,3	2.681.837	32,1	1.799.338	17,1
2001	2.387.000	85,3	9.870.445	85,0	759.427	27,7	2.694.175	31,9	1.868.666	17,9
2002	2.383.000	85,3	9.780.277	84,8	766.982	27,6	2.699.669	31,6	1.939.233	18,5
2003	2.269.000	82,3	9.727.034	84,9	789.700	27,9	2.725.523	31,5	2.019.831	19,2
2004	.	.	9.624.854	84,8	825.209	28,4	2.762.608	31,7	1.963.598	18,6

Anmerkungen: 1) 1975 entspricht Schuljahr bzw. Wintersemester 1975/76, für Kindergärten Angaben für März/April des Folgejahres; Quoten basieren auf der Bevölkerung zum 31.12. des Jahres. 2) Altersabgrenzung erfolgt über das Alter der Kinder zum Erhebungszeitpunkt. 3) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 3 bis 6,5 Jahren. 4) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 6 bis unter 19 Jahren. 5) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 19 Jahren. 6) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 25 Jahren. 7) Bezogen auf die Bevölkerung im Alter von 19 bis unter 30 Jahren.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus; Schulstatistik; Hochschulstatistik; Bevölkerungsstatistik, zitiert nach Bildungsbericht 2006, S.223.

*Tabelle A2: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen und insgesamt (einschließlich beruflicher Schulen) 1996 bis 2006 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter).*

Abschlussart	1996		2001		2006	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Mit Hauptschulabschluss	241.930	26,9	236.127	26,1	236.531	24,6
einschl. beruflicher Schulen	275.439	30,6	282.318	31,2	273.481	28,5
Mit Mittlerem Abschluss <sup>1)</sup>	349.399	40,1	376.545	41,4	398.171	41,0
einschl. beruflicher Schulen	404.239	46,4	441.395	48,6	481.845	49,6
Mit Fachhochschulreife	6.512	0,8	11.286	1,2	14.260	1,5
einschl. beruflicher Schulen	73.328	8,5	100.395	10,6	129.662	13,6
Mit allgemeiner Hochschulreife	215.008	25,1	214.013	22,5	244.010	25,5
einschl. beruflicher Schulen	242.013	28,2	243.068	25,6	285.456	29,9
Absolventen insgesamt	813.649	x	837.971	x	892.972	x
einschl. beruflicher Schulen	995.019	x	1.067.176	x	1.170.444	x

Anmerkung: Die Absolventenzahl wird auf die Wohnbevölkerung (am 31.12. des Vorjahres) im jeweils typischen Abschlussalter bezogen. Je nach Abschlussart werden unterschiedliche Altersjahrgänge zugrunde gelegt (Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fachhochschulreife und Allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre).

1) Mit Realschulabschluss oder gleichwertigem Abschluss.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik, zitiert nach Bildungsbericht 2008, S.269.

*Tabelle A3: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen und insgesamt (einschließlich beruflicher Schulen) 2004 bis 2008 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter).*

Abschlussart	2004		2006		2008	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Mit Hauptschulabschluss	246.237	25,3	237.247	24,7	210.311	24,4
einschl. beruflicher Schulen	288.124	29,6	274.197	28,5	244.887	28,5
Mit Mittlerem Abschluss <sup>1)</sup>	419.790	43,9	398.176	41,0	373.500	40,5
einschl. beruflicher Schulen	499.140	52,2	481.850	49,6	468.528	50,8
Mit Fachhochschulreife	11.683	1,3	14.260	1,5	14.179	1,4
einschl. beruflicher Schulen	123.396	13,2	129.662	13,6	131.814	13,5
Mit allgemeiner Hochschulreife	226.395	24,3	244.018	25,5	266.550	27,2
einschl. beruflicher Schulen	263.509	28,3	285.464	29,9	310.417	31,7
Absolventen insgesamt	904.105	x	893.701	x	864.540	x
einschl. beruflicher Schulen	1.174.169	x	1.171.173	x	1.155.646	x

Anmerkung: Die Absolventenzahl wird auf die Wohnbevölkerung (am 31. 12. des Vorjahres) im jeweils typischen Abschlussalter bezogen. Je nach Abschlussart werden unterschiedliche Altersjahrgänge zugrunde gelegt (Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre).

1) Mit Realschulabschluss oder gleichwertigem Abschluss.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik, zitiert nach Bildungsbericht 2010, S.269.

*Tabelle A4: Studienberechtigte und Studienberechtigtenquote 1995 bis 2008 nach Art der Hochschulreife und Geschlecht.*

Jahr	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon	
		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife
	Anzahl	in %				
<b>Insgesamt</b>						
1995	307.772	76,3	23,7	36,4	27,7	8,6
2000	347.539	73,2	26,8	37,2	27,6	9,6
2001	343.453	70,8	29,2	36,1	25,6	10,6
2002	361.498	70,1	29,9	38,2	26,7	11,4
2003	369.046	69,2	30,8	39,2	27,1	12,1
2004	386.906	68,1	31,9	41,5	28,3	13,2
2005	399.372	67,8	32,2	42,5	28,8	13,7
2006	415.008	68,8	31,2	43,4	29,9	13,6
2007	434.181	69,7	30,3	44,5	31,0	13,5
2008	442.091	70,2	29,8	45,1	31,7	13,4
<b>Männer</b>						
1995	150.636	72,6	27,4	34,7	25,2	9,5
2000	161.162	71,3	28,7	33,8	24,2	9,6
2001	160.576	68,0	32,0	33,0	22,5	10,6
2002	169.545	66,0	34,0	35,0	23,1	11,9
2003	174.670	65,1	34,9	36,3	23,6	12,7
2004	183.188	63,5	36,5	38,5	24,4	14,0
2005	189.648	63,1	36,9	39,4	24,9	14,6
2006	196.421	65,0	35,0	40,2	26,1	14,1
2007	202.601	66,4	33,6	40,5	26,9	13,6
2008	205.829	67,4	32,6	41,1	27,7	13,4
<b>Frauen</b>						
1995	157.136	79,9	20,1	38,1	30,5	7,7
2000	186.377	74,8	25,2	40,9	31,2	9,7
2001	182.877	73,2	26,8	39,3	28,8	10,5
2002	191.953	73,7	26,3	41,5	30,5	10,9
2003	194.376	72,8	27,2	42,3	30,8	11,5
2004	203.718	72,2	27,8	44,7	32,3	12,4
2005	209.724	72,0	28,0	45,6	32,8	12,8
2006	218.587	72,2	27,8	46,8	33,8	13,0
2007	231.580	72,5	27,5	48,6	35,2	13,4
2008	236.262	72,7	27,3	49,4	35,9	13,5

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, zitiert nach Bildungsbericht 2010, S.288.

*Tabelle A5: Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger, Frauenanteil und Studienanfängerquote 1975 bis 2009 nach Geschlecht.*

Studienjahr <sup>1)</sup>	Studienanfänger			Studienanfängerquote <sup>2)</sup>		
	Insgesamt	Weiblich	Anteil FH	Insgesamt	Männlich	Weiblich
	Anzahl	in %				
<b>Früheres Bundesgebiet</b>						
1975	163.447	36,9	26,2	•	•	•
1980	189.953	40,4	27,2	19,5	22,6	16,2
1985	206.823	39,8	30,1	19,3	22,6	15,8
1990	277.868	39,4	28,8	30,4	36,1	24,5
<b>Deutschland</b>						
1995	261.427	47,8	31,2	26,8	26,6	27,0
1998	271.999	48,5	31,3	29,2	29,3	29,2
1999	290.983	49,4	31,4	31,3	30,9	31,7
2000	314.539	49,2	31,3	33,5	33,4	33,6
2001	344.659	49,4	31,3	36,1	35,9	36,3
2002	358.792	50,6	32,0	37,1	35,9	38,3
2003	377.395	48,2	32,2	38,9	39,5	38,3
2004	358.704	48,8	33,2	37,1	37,2	37,1
2005	355.961	48,8	33,1	37,0	37,1	36,9
2006	344.822	49,4	34,0	35,7	35,5	35,9
2007	361.360	49,8	35,2	37,1	36,6	37,6
2008	396.610	49,6	38,4	40,3	39,9	40,8
2009 <sup>3)</sup>	422.705	49,8	39,1	43,3	42,5	44,2

Anmerkungen: Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester. 2) Berechnung nach dem OECD-Verfahren, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen; 1986 bis 1989: Bezugsgröße Durchschnitt der 18- bis unter 22-Jährigen. 3) Vorläufige Zahlen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, zitiert nach Bildungsbericht 2010, S.291.



*Tabelle A6: EGP-Klassenschema.*

Classes	Include
I	Higher-grade professionals, administrators, and officials, managers in large industrial establishments; large proprietors
II	Lower-grade professionals, administrators, and officials; higher-grade technicians; managers in small industrial establishments; supervisors of non-manual employees
IIIa	Routine non-manual employees, higher grade (in administration and commerce)
IIIb	Routine non-manual employees, lower grade (sales and services)
IVa IVb	Small proprietors and artisans with or without employees
IVc	Farmers and smallholders; other self-employed in primary production
V	Lower-grade technicians; supervisors of manual workers
VI	Skilled manual workers
VIIa	Semi- and unskilled manual workers (not in agriculture)
VIIb	Agricultural and other workers in primary production

Quelle: Erikson/Goldthorpe 1992: 38f.

*Tabelle A7: Monatliches Nettoäquivalenzeinkommen nach Intentionen.*

Abhängige Variable		Einkommen	
		$\bar{x}$	sd
<b>Abitur angestrebt</b>	nein	1017,31	445,12
	ja	1358,08	689,83
<b>Hochschulabschluss angestrebt</b>	nein	1187,38	534,46
	ja	1411,44	723,67

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung.

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

*Tabelle A8: Monatliches Nettoäquivalenzeinkommen vom Vorjahr nach Abiturerwerb und Studium.*

Abhängige Variable		Einkommen	
		$\bar{x}$	sd
<b>Abiturerwerb</b>	nein	1139,32	618,84
	ja	1352,26	627,69
<b>Studium</b>	nein	1316,64	607,06
	ja	1537,47	793,12

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung.  
 Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

*Tabelle A9: Die Intention zum Abiturerwerb für Befragte 2000-2003 (n=1092).*

Intention Abitur	n	%
nein	569	52,1
ja	523	47,9

Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A10: Die Intention zum Abiturerwerb nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=1092).*

		<b>Intention Abitur</b>		
		nein	ja	
<b>Geschlecht</b>	männlich	55,1	44,9	
	weiblich	49,4	50,6	
<b>Migrationshintergrund</b>	kein M.	50,4	49,6	
	Ein Elternteil mit M.	47,8	52,2	
	Beide Eltern mit M.	65,8	34,2	
<b>Soziale Herkunft</b>	Obere Dienstklasse	24,3	75,7	
	Untere Dienstklasse	17,9	82,1	
	Routinedienstleistung	43,9	56,1	
	Selbstständige	46,1	53,9	
	Angelernte Arbeiter	58,6	41,4	
	Unangelernte Arbeiter	69,8	30,2	
	Nichterwerbstätige	61,6	38,4	
	Fehlende Angaben	63,6	36,6	
<b>Schulform</b>	Realschule	74,8	25,2	
	Gesamtschule	53,8	46,2	
	Berufsschule	77,3	22,7	
	Gymnasium	1,2	98,8	
<b>Bildung</b>	Vater höchst. Hauptschulabschluss	72,3	27,7	
	Vater mittlere Reife	43,9	56,1	
	Vater FHR/AHR	20,9	79,1	
	Vater anderer Schulabschluss	52,1	47,9	
	Mutter höchst. Hauptschulabschluss	74,4	25,6	
	Mutter mittlere Reife	43,5	56,5	
	Mutter FHR/AHR	15,4	84,6	
	Mutter anderer Schulabschluss	56,8	43,2	
	<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>	nein	50,7	49,3
		ja	52,4	47,6

Anmerkung: FHR/AHR = Fachhochschulreife/Allgemeine Hochschulreife  
 Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A11: Die Intention zum Abiturwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=1092).*

	<i>Intention Abitur</i>			
	nein		ja	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Durchschnittsnote	3,16	,67	2,82	,67
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Meinung zum Erfolg <sup>a</sup>	13,67	1,63	13,89	1,56
<b>Erwartete Bildungserträge</b>				
Berufserwartungen <sup>b</sup>	12,76	1,85	12,62	1,64
<b>Kosten</b>				
Log. Einkommen	6,80	,42	7,10	,45
Opportunitätskosten	20,66	2,26	24,04	2,78

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung, <sup>ab</sup> Skala mit min. Wert 4 und max. Wert 16.  
 Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A12: Determinanten der Intention zum Abiturerwerb (logistische Regressionsmodelle, odds ratios).*

	1	2	3	4	5
<b>Geschlecht</b> (RK: männlich)	1,132	1,188	1,052	1,102	1,225
<b>Migrationshintergrund</b> (RK: kein Migr.)					
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund	,699	,612 <sup>+</sup>	,619 <sup>+</sup>	,589	,535 <sup>+</sup>
Beide Eltern mit Migrationshintergrund	,434 <sup>**</sup>	,616 <sup>+</sup>	,619 <sup>+</sup>	,510 <sup>+</sup>	,503
<b>Schulform</b> (RK: Gymnasium)					
Realschule	,091 <sup>***</sup>	,103 <sup>***</sup>	,096 <sup>***</sup>	,113 <sup>***</sup>	,136 <sup>***</sup>
Gesamtschule	,243 <sup>***</sup>	,299 <sup>***</sup>	,292 <sup>***</sup>	,341 <sup>**</sup>	,478 <sup>+</sup>
Berufsschule	,088 <sup>***</sup>	,103 <sup>***</sup>	,099 <sup>***</sup>	,125 <sup>***</sup>	,168 <sup>***</sup>
<b>Soziale Herkunft</b> (RK: Obere Dienstklasse)					
Untere Dienstklasse		1,361	1,303	1,194	1,293
Routinedienstleistung		,617 <sup>*</sup>	,664 <sup>+</sup>	,699	,747
Selbstständige		,770	,797	,879	1,006
Angelernte Arbeiter		,471 <sup>**</sup>	,468 <sup>**</sup>	,572 <sup>*</sup>	,607 <sup>+</sup>
Unangelernte Arbeiter		,412 <sup>***</sup>	,412 <sup>***</sup>	,577 <sup>*</sup>	,637 <sup>+</sup>
Nichterwerbstätige		,418 <sup>***</sup>	,389 <sup>***</sup>	,480 <sup>**</sup>	,826
Fehlende Angaben		,467 <sup>*</sup>	,449 <sup>*</sup>	,518 <sup>+</sup>	,991
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>					
Durchschnittsnote			,455 <sup>***</sup>	,484 <sup>***</sup>	,546 <sup>***</sup>
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>					
Meinung zum Erfolg			1,067	1,073	1,060
<b>Erwartete Bildungserträge</b>					
Berufserwartungen			1,045	1,040	1,069
<b>Bildung des Vaters</b> (RK: FHR/AHR)					
höchst. Hauptschulabschluss				,364 <sup>***</sup>	,822
mittlere Reife				,665	1,377
anderer Schulabschluss				,808	1,535
<b>Bildung der Mutter</b> (RK: FHR/AHR)					
höchst. Hauptschulabschluss				,211 <sup>***</sup>	,235 <sup>***</sup>
mittlere Reife				,492 <sup>*</sup>	,518 <sup>+</sup>
anderer Schulabschluss				,374 <sup>*</sup>	,448

<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>				1,294	1,317
<i>(RK: nein)</i>					
<b>Kosten</b>					
Log. Einkommen					2,204**
Opportunitätskosten					1,449***
Konstante	3,893***	6,494***	17,880**	40,415***	,000
-2 Log-Likelihood	1069,491	1023,248	976,137	899,718	762,572
McFaddens R <sup>2</sup>	,215	,249	,283	,340	,440
Fallzahl	1092	1092	1092	1092	1092

Anmerkungen: \*\*\*  $\alpha < 0,001$ ; \*\*  $\alpha < 0,01$ ; \*  $\alpha < 0,05$ ; +  $\alpha < 0,10$ ; RK=Referenzkategorie, FHR/AHR = Fachhochschulreife/Allgemeine Hochschulreife  
Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A13: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb für Befragte 2000-2003 (n=523).*

Intention Hochschulabschluss	n	%
nein	144	27,6
ja	379	72,4

Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A14: Die Intention zum Hochschulabschluss nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=523).*

		<i>Intention Hochschulabschluss</i>	
		nein	ja
<b>Geschlecht</b>	männlich	26,6	73,8
	weiblich	25,4	74,6
<b>Migrationshintergrund</b>	kein M.	27,4	72,6
	Ein Elternteil mit M.	9,6	90,4
	Beide Eltern mit M.	31,6	68,4
<b>Soziale Herkunft</b>	Obere Dienstklasse	7,3	92,7
	Untere Dienstklasse	15,1	84,9
	Routinedienstleistung	39,2	60,8
	Selbstständige	32,3	67,1
	Angelernte Arbeiter	30,2	69,8
	Unangelernte Arbeiter	34,9	65,1
	Nichterwerbstätige	21,7	78,3
<b>Schulform</b>	Realschule	27,1	72,9
	Gesamtschule	34,7	65,3
	Berufsschule	53,5	46,5
	Gymnasium	19,3	80,7
<b>Ausbildung</b>	Vater berufliche Ausbildung	32,5	67,5
	Vater Hochschulabschluss	8,3	91,7
	Vater keine berufliche Ausbildung	55,8	44,2
	Mutter berufliche Ausbildung	30,9	69,1
	Mutter Hochschulabschluss	15,9	84,1
	Mutter keine berufliche Ausbildung	22,2	77,8
	<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>	nein	21,9
	ja	26,9	73,1

Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A15: Die Intention zum Hochschulabschlusserwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=523).*

	<b>Intention Hochschulabschluss</b>			
	nein		ja	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Durchschnittsnote	2,96	,55	2,78	,70
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Meinung zum Erfolg <sup>a</sup>	13,70	1,61	13,96	1,54
<b>Erwartete Bildungserträge</b>				
Berufserwartungen <sup>b</sup>	12,83	1,74	12,55	1,60
<b>Kosten</b>				
Log. Einkommen	6,95	,46	7,15	,43
Opportunitätskosten	22,31	2,43	24,60	2,66

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung, <sup>ab</sup> Skala mit min. Wert 4 und max. Wert 16.  
 Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.



*Tabelle A16: Determinanten der Intention zum Hochschulabschlusserwerb (logistische Regressionsmodelle, odds ratios).*

	1	2	3	4	5
<b>Geschlecht</b> (RK: männlich)	,691	,726	,608*	,649 <sup>+</sup>	,671
<b>Migrationshintergrund</b> (RK: kein Migr.)					
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund	7,293**	6,255**	7,015**	6,661*	6,528*
Beide Eltern mit Migrationshintergrund	,736	,741	,808	,705	,701
<b>Schulform</b> (RK: Gymnasium)					
Realschule	,739	,731	,772	1,110	1,806
Gesamtschule	,428 <sup>+</sup>	,472	,459	,756	1,190
Berufsschule	,223***	,190***	,200***	,287***	,451*
<b>Soziale Herkunft</b> (RK: Obere Dienstklasse)					
Untere Dienstklasse		,888	,871	,930	,801
Routinedienstleistung		,444 <sup>+</sup>	,432 <sup>+</sup>	,657	,730
Selbstständige		,401*	,390*	,546	,562
Angelernte Arbeiter		,547	,604	,982	,922
Unangelernte Arbeiter		,420*	,449*	,809	,930
Nichterwerbstätige		1,344	1,354	2,270	2,636 <sup>+</sup>
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>					
Durchschnittsnote			,606***	,628*	,676 <sup>+</sup>
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>					
Meinung zum Erfolg			1,116	1,138 <sup>+</sup>	1,133
<b>Erwartete Bildungserträge</b>					
Berufserwartungen			,888	,896	,913
<b>Bildung des Vaters</b> (RK: Hochschulabschluss)					
keine berufliche Ausbildung				,063***	,068***
berufliche Ausbildung				,246***	,358**
<b>Bildung der Mutter</b> (RK: Hochschulabschluss)					
keine berufliche Ausbildung				1,634	2,051
berufliche Ausbildung				,840	,791
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b> (RK: nein)				,567 <sup>+</sup>	,544 <sup>+</sup>
<b>Kosten</b>					
Log. Einkommen					1,176
Opportunitätskosten					1,308***

Konstante	4,846***	7,339***	32,159*	65,036**	,017
-2 Log-Likelihood	506,771	491,113	479,616	441,446	412,773
McFaddens R <sup>2</sup>	,080	,107	,130	,195	,248
Fallzahl	523	523	523	523	523

Anmerkungen: \*\*\*  $\alpha < 0,001$ ; \*\*  $\alpha < 0,01$ ; \*  $\alpha < 0,05$ ; +  $\alpha < 0,10$ ; RK=Referenzkategorie.

Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A17: Abiturerwerb nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=2832 Beobachtungsjahre).*

		<i>Abiturerwerb</i>	
		nein	ja
<b>Bildung</b>	Vater höchst. Hauptschulabschluss	96,6	3,4
	Vater mittlere Reife	89,2	10,8
	Vater FHR/AHR	78,7	21,3
	Vater anderer Schulabschluss	86,7	13,3
	Mutter höchst. Hauptschulabschluss	97,6	2,4
	Mutter mittlere Reife	90,7	9,3
	Mutter FHR/AHR	70,4	29,6
	Mutter anderer Schulabschluss	88,3	11,7
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>	nein	90,1	9,9
	ja	91,6	8,4

Anmerkung: FHR/AHR = Fachhochschulreife/Allgemeine Hochschulreife.

Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A18: Abiturerwerb – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=2832 Beobachtungsjahre).*

	<i>Abiturerwerb</i>			
	nein		ja	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Durchschnittsnote	3,03	,68	2,60	,70
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Meinung zum Erfolg <sup>a</sup>	13,73	1,62	13,76	1,67
<b>Erwartete Bildungserträge</b>				
Berufserwartungen <sup>b</sup>	12,73	1,95	12,34	1,60

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung, <sup>ab</sup> Skala mit min. Wert 4 und max. Wert 16.

Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A19: Studium nach Ausprägungen der kategorialen unabhängigen Variablen (%-Angaben, Zeilenwerte, n=476 Beobachtungsjahre).*

		<i>Studium</i>	
		nein	ja
<b>Ausbildung</b>	Vater berufliche Ausbildung	79,3	20,7
	Vater Hochschulabschluss	45,9	54,1
	Vater keine berufliche Ausbildung	73,1	26,9
Mutter berufliche Ausbildung	Mutter berufliche Ausbildung	76,6	23,4
	Mutter Hochschulabschluss	51,3	48,7
	Mutter keine berufliche Ausbildung	72,0	28,0
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>	nein	68,0	32,0
	ja	69,7	30,3

Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A20: Studium – Mittelwerte der unabhängigen metrischen Variablen (n=476 Beobachtungsjahre).*

	<i>Studium</i>			
	nein		ja	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Durchschnittsnote	2,77	,74	2,43	,65
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>				
Meinung zum Erfolg <sup>a</sup>	13,77	1,68	13,70	1,70
<b>Erwartete Bildungserträge</b>				
Berufserwartungen <sup>b</sup>	12,46	1,52	12,19	1,65

Anmerkungen:  $\bar{x}$  - Mittelwert, sd – Standardabweichung, <sup>ab</sup> Skala mit min. Wert 4 und max. Wert 16.  
Quelle: SOEP 2000-2003, eigene Berechnungen.

*Tabelle A21: Determinanten des Abiturerwerbs – zeitdiskrete Ereignisanalysen mit allen Kovariaten (odds ratios).*

	1	2	3	4	5	6
<b>Alter (RK:21-Jährige)</b>						
18-Jährige	,078***	,040***	,025***	,024***	,021***	,021***
19-Jährige	,285***	,142***	,092**	,089***	,077***	,075***
20-Jährige	1,453*	,911	,655*	,638*	,582*	,560**
22-Jährige	,235***	,257***	,349**	,383*	,452*	,428*
23-Jährige	,155***	,121***	,133***	,192**	,231**	,216**
24-Jährige	,111*	,076**	,106*	,126*	,149 <sup>+</sup>	,139*
<b>Geschlecht (RK: männlich)</b>		1,577**	1,735**	1,859**	1,488*	1,531*
<b>Migrationshintergrund (RK: kein M.)</b>						
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund		1,388	1,524	1,441	1,431	1,340
Beide Eltern mit Migrationshintergrund		,569 <sup>+</sup>	,495*	,539 <sup>+</sup>	,627	,438
<b>Schulform (RK: Gymnasium)</b>						
Realschule		,102***	,352***	,411***	,398***	,405**
Gesamtschule		,377*	,671	,923	,984	1,000
Berufsschule		,069***	,120***	,182***	,145***	,183***
<b>Soziale Herkunft (RK: Obere Dienstklasse)</b>						
Untere Dienstklasse		2,597***	1,804*	1,526	1,349	1,284
Routinedienstleistung		,886	,860	,873	,762	,804
Selbstständige		1,032	,777	,726	,743	,727
Angelernte Arbeiter		1,484	1,335	1,389	1,358	1,361
Unangelernte Arbeiter		,738	1,061	1,038	,993	,942
Nichterwerbstätige		,498*	,905	,860	,767	,734
<b>Intention Abitur (RK: nein)</b>			24,517***	18,920***	17,964***	15,974***
<b>Kosten</b>						
Log. Einkommen vom Vorjahr				,800	,828	,840
Opportunitätskosten				1,140***	1,120**	,1,111**
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>						
Durchschnittsnote					,577***	,598***
<b>Wahrgenommene</b>						

<b>Erfolgswahrscheinlichkeit</b>						
Meinung zum Erfolg					1,036	1,039
<b>Erwartete Bildungserträge</b>						
Berufserwartungen					,924	,929
<b>Bildung des Vaters (RK: FHR/AHR)</b>						
höchst. Hauptschulabschluss						,757
mittlere Reife						1,021
anderer Schulabschluss						1,523
<b>Bildung der Mutter (RK: FHR/AHR)</b>						
höchst. Hauptschulabschluss						,779
mittlere Reife						1,205
anderer Schulabschluss						,967
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>						
<i>(RK: nein)</i>						
Konstante	,162***	,456**	,036***	,009**	,110	,109
-2 Log-Likelihood	1500,990	1153,442	971,338	954,991	937,527	927,215
McFaddens R <sup>2</sup>	,098	,304	,413	,421	,433	,437
Zahl der Beobachtungsjahre	2832	2832	2832	2832	2638	2638

Anmerkungen: \*\*\*  $\alpha < 0,001$ ; \*\*  $\alpha < 0,01$ ; \*  $\alpha < 0,05$ ; +  $\alpha < 0,10$ ; RK=Referenzkategorie, FHR/AHR = Fachhochschulreife/Allgemeine Hochschulreife  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

*Tabelle A22: Determinanten des Studiums – zeitdiskrete Ereignisanalysen mit allen Kovariaten (odds ratios).*

	1	2	3	4	5	6
<b>Alter (RK: 21-Jährige)</b>						
18-Jährige	,000	,000	,000	,000	,000	,000
19-Jährige	,469	,848	,854	1,197	1,201	1,002
20-Jährige	2,856***	1,993*	2,156**	2,438**	2,171*	2,174*
22-Jährige	,829	,910	,961	,967	1,014	1,145
23-Jährige	1,331	1,193	1,306	1,156	1,221	1,569
24-Jährige	,524	,453	,391	,259	,289	,436
<b>Geschlecht (RK: männlich)</b>		1,582 <sup>+</sup>	1,542 <sup>+</sup>	1,935*	1,673 <sup>+</sup>	1,868*
<b>Migrationshintergrund (RK: kein Migr.)</b>						
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund		2,244*	2,079 <sup>+</sup>	2,089 <sup>+</sup>	2,407*	1,942
Beide Eltern mit Migrationshintergrund		5,947***	7,554***	7,637***	11,778***	11,586***
<b>Schulform (RK: Gymnasium)</b>						
Realschule		,510 <sup>+</sup>	,570	,740	,759	,778
Gesamtschule		,353	,398	,508	,371	,494
Berufsschule		,026**	,024**	,031*	,030*	,046*
<b>Soziale Herkunft (RK: Obere Dienstklasse)</b>						
Untere Dienstklasse		4,409***	3,553**	3,106**	3,851**	4,279**
Routinedienstleistung		1,939	2,012	2,356 <sup>+</sup>	2,376 <sup>+</sup>	3,091*
Selbstständige		1,949	1,631	1,539	2,526 <sup>+</sup>	3,291*
Angelernte Arbeiter		,660	,575	,893	1,316	1,861
Unangelernte Arbeiter		,671	,652	1,167	1,444	1,866
Nichterwerbstätige		1,590	1,254	2,350	2,208	2,958 <sup>+</sup>
<b>Intention Abitur (RK: nein)</b>			2,255**	1,644	,978	,829
<b>Kosten</b>						
Log. Einkommen vom Vorjahr				2,530**	3,128**	2,514*
Opportunitätskosten				1,196**	1,223***	1,203**
<b>Tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit</b>						
Durchschnittsnote					,472***	,493***
<b>Wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit</b>						
Meinung zum Erfolg					1,222*	1,272*

<b>Erwartete Bildungserträge</b>						
Berufserwartungen					,853	,886
<b>Bildung des Vaters</b>						
<i>(RK: Hochschulabschluss)</i>						
keine berufliche Ausbildung						,442
berufliche Ausbildung						,610
<b>Bildung der Mutter</b>						
<i>(RK: Hochschulabschluss)</i>						
keine berufliche Ausbildung						,645
berufliche Ausbildung						,501*
<b>Eltern kümmern sich um Schulleistung</b>						
<i>(RK: nein)</i>						
Konstante	,366***	,207***	,122***	,000	,000	,000
-2 Log-Likelihood	559,763	469,743	465,891	445,099	427,662	420,944
McFaddens R <sup>2</sup>	,055	,204	,218	,251	,286	,304
Zahl der Beobachtungsjahre	476	476	476	476	468	468

Anmerkungen: \*\*\*  $\alpha < 0,001$ ; \*\*  $\alpha < 0,01$ ; \*  $\alpha < 0,05$ ; +  $\alpha < 0,10$ ; RK=Referenzkategorie.  
Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

*Tabelle A23: Reliabilitätsstatistiken für Skala „Meinung zum Erfolg“ (Cronbachs  $\alpha$  = ,600).*

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
<b>Meinung zum Erfolg:</b>				
Man muss sich anstrengen und fleißig sein	10.1114	2.207	.310	.576
Man muss begabt und intelligent sein	10.5512	1.776	.408	.506
Man muss gute Fachkenntnisse haben	10.2875	1.834	.420	.496
Man muss einen möglichst guten Schulabschluss haben	10.1561	1.968	.384	.525

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.

*Tabelle A24: Reliabilitätsstatistiken für Skala „Berufserwartungen“ (Cronbachs  $\alpha$  = ,624).*

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
<b>Wichtig für die Berufswahl ist...</b>				
eine sichere Berufsstellung	9.0525	2.445	.300	.620
ein hohes Einkommen	9.5703	2.093	.417	.545
gute Aufstiegsmöglichkeiten	9.5522	1.811	.522	.459
ein Beruf, der anerkannt und geachtet wird	9.7083	1.923	.389	.571

Quelle: SOEP 2000-2007, eigene Berechnungen.