

**“Beiwerk” der Bildungsexpansion:
Die soziale Entmischung der Hauptschule**

Heike Solga & Sandra Wagner

**Independent Research Group
“Lack of Training: Employment and Life Chances of the Less Educated”
Working Paper 1/2000**

Suggested Citation:

Solga, Heike & Sandra Wagner (2000).

Beiwerk der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule.

Independent Research Group working paper 1/2000.

Berlin: Max Planck Institute for Human Development

Max Planck Institute for Human Development
Lentzeallee 94 • 14195 Berlin • Germany
www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/nwg/

“Beiwerk” der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule

© 2000 Max Planck Institute for Human Development, Berlin

Zusammenfassung

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

Abstract

Educational expansion's paradoxical consequence: the twofold disadvantage of students in the lowest German secondary school track (Hauptschule)

Sociological research on the results of educational expansion focuses on the reduction in social inequality in terms of access to higher education institutions. A far less investigated question is: What are the consequences of the outflow to higher secondary school types for the lowest German secondary school track (the *Hauptschule*)? The paper examines to what extent a social “creaming-out” process has left behind children from less-privileged families at this lowest school type. One consequence of such a creaming out would be a deterioration of the school environment for these children. Ultimately, this could negatively influence these children's educational attainment and their acquisition of social competencies. The empirical analyses are based on life course data conducted at the Max Planck Institute for Human Development. The analyses show that children whose parents are employed in low-skill jobs and children who grow up in stressful family situations are over-proportionally left behind at the *Hauptschule*. In terms of the school environment this means that the lowest German school track is today far less a place of anticipatory socialisation than it was in the past.

Einleitung

Das Schulsystem ist in modernen Gesellschaften eine der wichtigsten Verteilungsinstanzen für soziale und berufliche Positionen. An die Stelle von Adelsbriefen traten Bildungspatente, statt ständischer Herkunft scheint nun die erbrachte Leistung über das Vorwärtskommen von Personen zu entscheiden (WEBER 1976, S. 577). Schullaufbahnen – in Deutschland institutionalisiert in Schultypen – mit jeweils spezifischen Übergängen und Abschlüssen, die unterschiedliche Optionswerte auf dem Arbeitsmarkt haben, bestimmen maßgeblich die späteren beruflichen Karrierewege und Arbeitsmarktchancen (vgl. COLEMAN 1965; 1966; BECK / BRATER / WEGENER 1977; DAHRENDORF 1979; BLOSSFELD 1989; BLOSSFELD / SHAVIT 1993; FISCHER u. a. 1996; KALLEBERG 1996; MAYER 1996; SOLGA / KONIETZKA 1999). Damit stellt die Schule eine – wenn nicht gar die – entscheidende „starting-gate“-Institution dar (FREEMAN 1999, S. 18; vgl. auch ALLMENDINGER 1989; BLOSSFELD 1989, 1990; PAPASTEFANOU 1990; LAMPRECHT 1991; MAYER 1991; 1996; TILLY 1998; FRIEBEL u. a. 2000).

Ein wesentliches Ziel der deutschen Bildungsdiskussionen der 60er und 70er Jahre war die Durchsetzung „Bildung als Bürgerrecht“ für alle (DAHRENDORF 1965). Nicht nur die Erschließung der Bildungsreserve, u. a. angestoßen durch die von PICHT (1964) diagnostizierte „deutsche Bildungskatastrophe“, sondern auch die Entschärfung der sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems sollten in der Formel *Chancengleichheit durch Bildung* ihre Lösung finden (FRIEDEBURG 1986, S. 189). In diesen Reformdiskussionen spielten Überlegungen, das vertikal gegliederte durch ein horizontal gestuftes Bildungssystem zu ersetzen – z. B. in Form einer „sozialübergreifenden Einheitsschule“ (SPEITKAMP 1998, S. 281) –, eine große Rolle. Einige Gesamtschulen wurden eingerichtet. Mit der wirtschaftlichen Krise 1972/73 und der zunehmenden Arbeitslosigkeit (auch der Jugendarbeitslosigkeit) gewannen jedoch partikulare Interessen der Mittel- und Oberschichten, nämlich Schullaufbahnen mit unterschiedlichen Positionsansprüchen im Beschäftigungssystem weiterhin institutionell getrennt zu halten, wieder die Oberhand (FRIEDEBURG 1986, S. 190). Die vertikale Gliederung und damit die Segmentierung des Bildungsmarktes (FRIEBEL u. a. 2000, S. 21) blieb erhalten. Bis auf wenige Relativierungen besteht damit das deutsche Schulsystem mit seinen institutionell getrennten Schulformen – wie wir es seit der Weimarer Verfassung von 1919 bzw. seit seiner vollständigen Wiederherstellung nach dem Zweiten Weltkrieg (Düsseldorfer Abkommen 1955) kennen – fort.¹

Wenn auch nicht strukturell, so setzten die Reformdiskussionen der 60er und frühen 70er Jahre doch einen deutlichen Impuls für den Drang nach höherer Bildung und führten zu einer starken Ausweitung der weiterführenden Realschulen und Gymnasien. Dagegen besuchen immer weniger, insbesondere deutsche Jugendliche eine Hauptschule. Bleibt zu fragen,

ob dies auch zu einer erhöhten Chancengleichheit beim Bildungserwerb geführt hat. In der wissenschaftlichen Debatte findet hierzu eine eher einseitige Diskussion statt, und zwar fast ausschließlich mit dem Blick nach „oben“. Der Erfolg oder Misserfolg der Bildungsreformen wird fast ausschließlich am Kriterium des Zugangs von Kindern aus sozial schwächeren Schichten² zum Gymnasium und zur Hochschule festgemacht. Der vorliegende Beitrag hält diese Sichtweise für defizitär, denn untersucht wurde bisher nicht, inwieweit sich aus der „Schrumpfung der Hauptschulen“ (REICHWEIN 1985, S. 236) auch qualitative Veränderungen in den Lernbedingungen von Kindern aus sozial schwächeren Familien ergeben haben, insbesondere dann, wenn sie auf Hauptschulen „isoliert“ werden. Die *zentrale Fragestellung* des Beitrages ist daher: Welche Konsequenzen hat die vermehrte Teilnahme an weiterführender Bildung für all jene, die am unteren Ende der Bildungshierarchie, sprich in der Hauptschule, verbleiben? Der Beitrag untersucht empirisch, inwieweit eine systematische Selektion der Population der Hauptschüler hinsichtlich ihrer familiären Umweltbedingungen stattgefunden hat.

Der Beitrag rekapituliert im ersten Abschnitt kurz die Ergebnisse der Bildungsexpansion und leitet daraus mögliche Konsequenzen für die Bildungsbeteiligung sozial schwächerer Schichten ab. Daran anschließend wird dargestellt, inwiefern der Schulkontext eine wichtige Determinante für den Schulerfolg darstellt und welche Bedeutung der sozialen Komposition dieses Kontextes in der soziologischen und pädagogischen Forschung zugesprochen wird (Abschnitt 2). Im dritten und vierten Abschnitt werden empirische Analysen zur historischen Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Schüler an Hauptschulen präsentiert. Abschließend werden die wesentlichen Befunde im Zusammenhang mit daraus antizipierbaren gesamtgesellschaftlichen Folgen diskutiert (Abschnitt 5).

1 Die Bildungsexpansion aus der Sicht „von unten“

Die Bildungsexpansion hat zu einem enormen Anstieg der Bildungsbeteiligung geführt. Der Besuch eines Gymnasiums und insbesondere der einer Realschule hat seit 1960 stark zugenommen. Im Zuge dieser Entwicklung wurde der mittlere Bildungsabschluss zur „faktischen Mindestnorm“ (DITTON 1996, S. 150). Der Anteil der 13jährigen, die ein Gymnasium besuchen, ist heute mehr als doppelt so hoch wie in den 50er Jahren; der Anteil der Realschüler ist noch stärker expandiert; er hat sich seit den 50er Jahren sogar vervierfacht (siehe Abbildung 1³). Im Gegenzug besuchten 1960 noch mehr als 70 % der 13jährigen eine Hauptschule, heute sind es – in Gesamtdeutschland – hingegen nur noch ca. 20 %.

1 Ca. 10 % der 13jährigen besuchen heute eine Gesamtschule. Ferner verbleiben trotz der Möglichkeit des Wechsels zwischen den Schultypen des Sekundarbereiches weit mehr als 90 % in dem nach der Grundschule „gewählten“ Schultyp (BLOSSFELD 1990, S. 169).

2 Schicht wird hier als deskriptiver Oberbegriff zur Kennzeichnung der familiären Umweltbedingungen und sozial unterschiedlichen Herkunft verwendet.

3 Die Interpretation der Linie im Diagramm erfolgt im dritten Abschnitt.

Abbildung 1

In der soziologischen Forschung herrscht noch Uneinigkeit darüber, ob diese Bildungsexpansion zur Reduzierung der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem, insbesondere in Bezug auf die Schichtunterschiede, beigetragen hat. Es gibt eine Vielzahl von Arbeiten, die *keine* Veränderungen in den Bildungschancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft finden (so z. B. MEULEMANN / WIESE 1984; HANDL 1985; KÖHLER 1992; RODAX 1995; BLOSSFELD / SHAVIT 1993). Der Grundtenor dieser Arbeiten ist: „Als Instrument einer Politik der Verminderung von Chancenungleichheit war die Bildungsexpansion erfolglos“ (MEULEMANN 1992, S. 123). Die Erfolgchancen der Kinder unterschiedlicher Herkunft haben sich strukturell nicht verändert, sondern nur auf höherem Niveau reproduziert und stabilisiert (MEULEMANN / WIESE 1984, S. 293; vgl. auch HALLER 1980; BLOSSFELD 1985; MEULEMANN, 1992). Auf der anderen Seite lassen sich jedoch auch empirische Analysen finden, die eine *Verringerung* der herkunftsbedingten Unterschiede in den Bildungschancen nahe legen (z. B. MÜLLER / HAUN 1994; HENZ / MAAS 1995).

Es soll hier nicht diskutiert werden, wie diese unterschiedlichen Ergebnisse zu erklären sind. Diesbezüglich sei auf die ausführliche Diskussion von MÜLLER (1998) verwiesen. Gemeinsam ist diesen Analysen jedoch – unabhängig von ihrem jeweiligen Ergebnis –, dass sie den Begriff der Chancengleichheit auf den Zugang zu höherer Bildung verengen (FRIEDEBURG 1997, S. 43). Übergänge von der Grund- zur Hauptschule werden hingegen nicht analysiert, sodass die „Nebenfolgen“ der Bildungsexpansion ein Forschungsdefizit darstellen (ECKERT 2000, S. 9). In einigen dieser Arbeiten klingt an, dass auch die rein quantitativen Veränderungen im Zuge der Bildungsexpansion zu qualitativen Veränderungen der Bildungsinstitutionen geführt haben könnten, da durch die veränderte soziale Zusammensetzung der Schülerschaft der höheren Bildungseinrichtungen sich das Sozial- und Lernklima in diesen Bildungsinstitutionen gewandelt haben könnte (vgl. MEULEMANN 1992; MÜLLER / HAUN 1994). Unzureichend untersucht ist, ob es an den Hauptschulen nicht gleichfalls aufgrund einer veränderten sozialen Zusammensetzung der Schülerpopulation zu einer Veränderung des Schul- und Lernklimas gekommen ist. Es ist sehr wahrscheinlich davon auszugehen, dass die in Abbildung 1 sichtbare Verteilungsveränderung generell – und nicht nur in den höheren Bildungsinstitutionen – mit einem Wandel in der sozialen Komposition von Bildungsgruppen verbunden gewesen ist (LESCHINSKY / MAYER 1999, S. 31). Die heute zu beobachtende größere Heterogenität der Abiturienten könnte als logische Konsequenz auf der untersten Bildungsebene zu einer größeren sozialen Homogenität geführt haben. Es liegt nahe zu vermuten, dass diese Abwanderung an die weiterführenden Schulen nicht einer zufälligen sozialen Auswahl entspricht, sondern es sich hier um ein soziales „creaming out“ handelt. Es ist zu erwarten, dass vor allem Schüler mit deprivierten familiären Umweltbedingungen

weiterhin in der Hauptschule zu finden sind, während Kinder aus sozial besser gestellten Familienverhältnissen vermehrt den Weg in die Realschulen und Gymnasien beschritten. Damit hätte Deutschland eine soziale Isolation im Bildungssystem geschaffen, die weniger durch eine geographische (wie in den USA) als durch eine institutionelle Segregation verursacht wird (KLEMM 1991, S. 897). Diese wäre nur durch den vermehrten Besuch von „Gastarbeiter“-Kindern der 2. und 3. Generation und von Aussiedlerkindern der jüngeren Zeit „gebrochen“.

Diese bisher eher logische Ableitung einer zunehmenden Homogenisierung wird in der soziologischen und pädagogischen Literatur mit folgenden Begriffen charakterisiert: die Hauptschule als „Restkategorie“ (FEND u. a. 1976, S. 144), als „Restschule“ (TEICHLER 1985, S. 168) und als „bildungspolitisches Aus“ (HILLER 1989, S. 59). Für BECK (1986, S. 245) wird damit der „Gang durch die Hauptschule zur Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit“. Für KLEMM (1991, S. 887) sind die Hauptschüler „Die ‘Kellerkinder’ der Bildungsexpansion“, und nach FRIEDEBURG (1979, S. 105) erhält die Haupt- als Restschule in den großen Städten durch den wachsenden Anteil von Kindern nicht-deutscher Herkunft „einen zusätzlichen Minderheitsaspekt“, wodurch sie zur „ethnisch dominierten Restschule“ wird (BOLDER / HEINZ / RODAX 1996, S. 16).

Auch wenn diese Begriffe das Phänomen der sozialen Isolation und Stigmatisierung von heutigen Hauptschülern treffend zu beschreiben vermögen, so weisen die Arbeiten, in denen sie formuliert werden, doch zwei Mängel auf. Zum einen fehlt die empirische Untermauerung. Es handelt sich in der Regel um eine logische Ableitung – ähnlich wie sie bisher in diesem Beitrag vorgenommen wurde. Zum anderen wird zu wenig über die Konsequenzen, die eine derartige Homogenisierung der „Erfolglosen der Bildungsexpansion“ für die Hauptschüler mit sich bringen würde, reflektiert. Der vorliegende Beitrag möchte daher in zweifacher Weise über diese Phänomenbeschreibung hinausgehen. Zum einen soll empirisch analysiert werden, ob sich entlang der gängigen sozialen Kategorien, wie sozio-ökonomische Herkunft und familiäre Sozialisationsressourcen, eine Homogenisierung der Hauptschulpopulation aufzeigen lässt. Zum anderen werden diese Befunde nicht nur aus der Sicht der individuellen familiären Sozialisationsressourcen, sondern auch mit Blick auf die schulischen Sozialisationsbedingungen thematisiert. Bereits in den 60er Jahren wies COLEMAN (1966) auf die Bedeutung der sozialen Durchmischung von Schulklassen für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hin. Folgt man diesen Überlegungen, so hätte die Homogenisierung der Hauptschule negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen sowie die Aneignung sozialer Kompetenzen der Hauptschüler. Für einen Teil der Kinder hätte die Bildungsexpansion damit zu einer neuen Qualität von Benachteiligung geführt: nämlich zu einer doppelten Benachteiligung, nun in Elternhaus *und* Schule.

2. Die Schule als Sozialisationskontext

Durch die vertikale Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems erfolgt eine Trennung der Schülerpopulationen in unterschiedliche Schultypen. Diese Typen unterscheiden sich in ihren Bildungsinhalten, ihren Konzeptionen der schulischen Erziehung (FEND u. a. 1973, S. 887) sowie in ihren Schulabschlüssen, die Berechtigungen zu unterschiedlichen Ausbildungs- und Berufslaufbahnen bereitstellen. Erfolgt der Zugang zu diesen Schultypen herkunftsabhängig, dann sind nicht nur die Bildungsinhalte und Abschlüsse verschieden, sondern auch die Sozialkompositionen der Schultypen und damit die peer groups und Netzwerkressourcen. Im Folgenden sollen einige Überlegungen vorgestellt werden, warum gerade diesem Sachverhalt im Zusammenhang mit der Schrumpfung der Hauptschule besondere Bedeutung zukommen könnte.

Schulen und ihre Schulgemeinschaften als eigener Lebensraum in der Entwicklung junger Menschen sind ebenso Bestandteil der Lernumwelt und des Entwicklungsmilieus von Kindern wie die Familie und die Nachbarschaft (COLEMAN 1966, S. 20; COLEMAN / HOFFER / KILGORE 1981, S. 6; FISCHER u. a. 1996, S. 83ff.; FRIEDEBURG 1997, S. 47). Die Schule ist einer der wichtigsten Orte für die Formierung sozialer Netzwerke und außerschulischer Kontakte von Jugendlichen, die ihrerseits wiederum eine wichtige Grundlage für das Entstehen sowie die Realisierung einer Vielzahl von Lebensentwürfen bilden (BÜCHNER / KRÜGER 1996, S. 21; MANSEL / PALENTIEN 1998, S. 234).

Die deutschen Schultypen begünstigen unterschiedliche reale Erfahrungsräume der Schüler (FEND u. a. 1973, S. 890), da sie relativ abgeschlossene Subkulturen infolge einer weitgehenden Beschränkung der sozialen Kontakthäufigkeit auf Angehörige der jeweils eigenen Schulform formieren (FEND u. a. 1976, S. 26f.). Von daher stellen sie unterschiedliche sozialökologische Bedingungen und Anregungssituationen kindlicher Sozialisation bereit (MANSEL / PALENTIEN 1998, S. 236; vgl. HECKHAUSEN 1969, S. 216; KOHN 1959a; 1959b; BÜCHNER / KRÜGER 1996). FEND u. a. (1973, S. 900; 1976, S. 74, 119) konnten zeigen, dass sich schulformspezifische Aspirationsniveaus der Schüler herausbilden und diese Aspirationen (in Bezug auf den Bildungserwerb) nicht nur durch die familiäre Erwartung, sondern ganz wesentlich auch durch die Schule mitbestimmt werden. Diese Unterschiede im Anregungsgehalt der Schulumwelt tragen ihrerseits zu Unterschieden in Leistungstests und in der mit Tests messbaren Intelligenz bei (vgl. HECKHAUSEN 1974; FEND u. a. 1976). Entsprechend betont COLEMAN (1966, S. 325): „The social composition of the student body is more highly related to achievement, independently of the student's own social background, than is any school factor“. Da das soziale Klima „a potential force in shaping educational aspirations“ ist (MCDILL / COLEMAN 1965, S. 125f.), beeinflusst die Interaktion und Diskussion mit Mitschülern, aber auch die bloße Beobachtbarkeit anderer Lerneinstellungen und Lebensentwürfe die eigene Lernhaltung (COLEMAN 1966, S. 183, 325; MCDILL / COLEMAN 1965, S. 117).

Von daher sind Schulen für COLEMAN (1965, S. 12) interagierende Gruppen, in denen von bloßen Beobachtungen Modelleffekte ausgehen können. Die besuchte Schule ist damit eine aktivierbare soziale Ressource (MANSEL / PALENTIEN 1998, S. 237), sodass die eigene Familie und die Mitschüler zwei der wichtigsten Sozialisationsinstanzen im Leben der Heranwachsenden darstellen (MCDILL / COLEMAN 1965, S. 113).

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

Diese Ergebnisse zeigen, dass je nach Ausgestaltung der Lerngelegenheiten und schulischen Sozialisationskontexte die individuellen familiären Ungleichheiten verstärkt oder kompensiert werden können (LAMPRECHT 1991, S. 134). Für COLEMAN (1975, S. 29) bestand daher die Aufgabe von Schule und Bildungspolitik darin: „to reduce the unequalizing impact on adult life of these differential environments“. Folglich wäre gerade in den schulischen Sozialisationskontexten eine (staatliche) Kompensationsmöglichkeit für familiäre Benachteiligung zu

suchen.⁴ Mit der Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems sowie der Schrumpfung der deutschen Hauptschule im Zuge der Bildungsexpansion stellt sich angesichts dieser Überlegungen die Frage, ob die materielle Benachteiligung dieser Kinder durch ihre eigenen Familienverhältnisse und ihre stigmatisierte Identität als „Schulversager“ potentiell noch durch die Konsequenzen einer negativen Gruppensegregation – aufgrund der oben abgeleiteten sozialen Homogenisierung – verstärkt werden (vgl. FISCHER u. a. 1996, S. 20). Weist nicht nur die eigene Familienbiografie massive Belastungen auf, sondern auch die der Mitschüler, so wären die „aktivierbaren Ressourcen“ der Hauptschüler deutlich geringer als die der Realschüler und Gymnasiasten.

Die Konsequenz einer derartigen sozialen Segregation von schulischen Sozialisationskontexten durch unterschiedliche Schultypen wäre, dass „nicht die in der Herkunftsfamilie bestehende, sondern die in der schulischen Selektion *entstehende* Klassenlage offenbar das Problem“ wäre (ECKERT 2000, S. 4). Der Hauptschule als „Klassifikationsmaschine“ (vgl. SPENCE 1974; BOURDIEU 1982; BIDWELL 1989) käme damit ganz im Sinne des oben zitierten Begriffs der „Restschule“ eine neue Qualität in der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu. Das deutsche „tracking“ in Schultypen wäre weiterhin ein Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. BOWLES / GINTIS 1976) und würde sie zumindest für die heutige Hauptschulpopulation sogar noch verstärken (vgl. KERCKHOFF 1995; GAMORAN / MARE 1989).

3. Empirisches Design

Im Folgenden soll untersucht werden, inwieweit es zu der oben abgeleiteten „sozialen Verarmung“ der Schulumwelt an Hauptschulen infolge einer sozialen Homogenisierung dieses Schultyps gekommen ist. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten heute auch höhere Schultypen besuchen und hier zu einer größeren sozialen Heterogenität beigetragen haben. Eine zunehmende soziale Homogenisierung der Hauptschule kann daher nicht bedeuten, dass die Prozentanteile für nachteilige Herkunftsbedingungen bei den Hauptschülern gestiegen sind. Es ist somit ein relatives – und nicht ein absolutes – Konzept sozialer Homogenisierung zugrunde zu legen. Von einer zunehmenden Selektion der Kinder aus sozial benachteiligten Herkunftsfamilien in unseren Hauptschulen wäre dann zu sprechen, wenn sich zweierlei zeigt. *Erstens* sollte die relative soziale Distanz zwischen der Hauptschulpopulation und der Population höherer Schultypen hinsichtlich der Familienverhältnisse ihrer jeweiligen Schulpopulation über die Zeit größer geworden sein. Kinder aus benachteiligten Familienverhältnissen sollten *immer mehr überproportional* auf Hauptschulen zu finden sein. *Zweitens* ist zu vermuten, dass mit dem Abbau der Exklusivität von Realschulen (und der teilweisen Einführung von Gesamtschulen) selbst bei den Kinder

4 Auf diesen Sachverhalt wurde auch in der Begründung für die Einführung von Gesamtschulen in Deutschland Bezug genommen (KLAFFKI 1968, S. 539, 572).

mit qualifiziert beschäftigten Eltern eine Ausdifferenzierung stattgefunden hat. Bei den Hauptschülern könnte es sich um die sozial schwächeren Eltern aus der Gesamtgruppe der qualifiziert beschäftigten Eltern handeln.

Daten

Die nachfolgenden Analysen basieren auf den Daten der Lebensverlaufsstudie des Forschungsbereiches „Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIfB) sowie der im Rahmen des Forschungsprojekts „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“ erhobenen Lebensverlaufsdaten. Dieses Projekt wird vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin (Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung) in Kooperation mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg durchgeführt, welches hierfür mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds unterstützt wird.⁵⁶ Die Aggregatsicht auf die besuchten Schultypen durch die Befragten stellt ein Abbild der Sozialkomposition des jeweiligen Schultyps dar. Diese hier als Schülerschaften unterschiedlicher Schultypen definierten Personengruppen können dabei nicht als „die“ (wirklich konkreten) Mitschüler interpretiert werden, sondern geben eher die Bezugsgruppe an, aus der „die“ Mitschüler stammen könnten. Einbezogen werden nur Personen westdeutscher Herkunft; Personen mit ausländischer oder ostdeutscher Herkunft werden nicht betrachtet. Auch wenn Jugendliche mit ausländischer Herkunft eine sehr wichtige Personengruppe für die Untersuchung der heutigen Hauptschulrealität darstellen, so gibt es doch zwei Argumente, die unser Vorgehen rechtfertigen. Erstens ist bekannt, dass es eine regionale Ballung der ausländischen Bevölkerung gibt. Es gibt Hauptschulen, die nur wenige ausländische Schüler haben, sowie Hauptschulen, die in der Mehrheit von ausländischen Jugendlichen besucht werden. Insofern wären Daten notwendig, die regional differenzierte Analysen erlauben. Die in der Lebensverlaufsstudie befragten ca. 300 Personen mit ausländischer Herkunft der Geburtsjahrgänge 1964 und 1971 gestatten jedoch keine regionalen Analysen. Zweitens geht es um eine historische Betrachtung der Veränderung der sozialen Kompositionen von Hauptschulen vor und nach der Bildungsexpansion. Im Unterschied zu der Diskussion um die Hauptschule als „Problem der ethnischen Minderheiten“ möchten wir zeigen, dass das „Problem der Hauptschule“ auch ein Problem in der deutschen Population darstellt – und zwar in zweierlei Hinsicht. Zum einen können die Analysen der deutschen Population zeigen, dass das deutsche Schulsystem weit davon entfernt ist, selbst für die deutsche Bevölkerung Chancengleichheit zu gewährleisten. Zum anderen können die Resultate dieser Analysen mit zur Erklärung beitragen, warum in Deutschland – trotz der bekannten Missstände an Hauptschulen – keine Diskussion zur Abschaffung der Hauptschule stattfindet. Stammen die Eltern deutscher Hauptschüler eher aus einer sozial benachteiligten Gruppe, so wären auch sie in einer denk-

bar schlechten Lage, ihre Interessen zu vertreten. Nichtsdestotrotz hat der vermehrte Hauptschulbesuch von Kindern nicht-deutscher Herkunft sicherlich mit dazu beigetragen, dass deutsche Eltern vermehrt Anstrengungen unternommen haben, damit ihre Kinder nicht die Hauptschule besuchen – wie es die Analysen von BAKER u. a. (1985) nahe legen.

Von den in der MPIfB-Lebensverlaufsstudie zur Verfügung stehenden Kohorten werden fünf Geburtsjahrgangsguppen (im Folgenden: Kohorte) in die Analyse einbezogen (siehe Tabelle 1). Diese Kohorten weisen eine unterschiedliche zeitliche Lagerung zur Bildungsexpansion und der Reformperiode auf (siehe Abbildung 1). In der Kohorte 1949-51 fielen die Bildungsentscheidungen für den Schultyp der Sekundarstufe um 1960, d. h. vor der Reformphase und dem eigentlichen Schub der Bildungsexpansion. In den Kohorten 1954-56 und 1959-61 wurde diese Entscheidung während der Reformperiode getroffen (1965 bzw. 1970). Die Bildungsentscheidungen für die Kohorten 1964 und 1971 fanden nach der Reformperiode statt (1974 bzw. 1981). Wie man Abbildung 1 entnehmen kann, rekurren die im vorangegangenen Abschnitt abgeleiteten Vermutungen insbesondere auf die Geburtsjahrgänge nach 1976, als sich der Hauptschulanteil nochmals halbierte. Die jüngste der in der MPIfB-Lebensverlaufsstudie befragten Kohorten ist der Geburtsjahrgang 1971, damit können wir in unseren Analysen nur den *Beginn* der sozialen Homogenisierung der Hauptschule beobachten.

Tabelle 1

Abschließend eine Anmerkung zur Repräsentativität der verwendeten Daten. Wie in Abbildung 1 ersichtlich ist, liegt der Anteil der Hauptschüler je Geburtsjahrgangsguppe insbesondere ab bei den Kohorten vor 1940 und ab der 1960-Kohorte unter den Werten der amtlichen Statistik.⁷ Ferner zeigt Tabelle 1, dass der Frauenanteil (und damit für unsere Analysen der Mädchenanteil) insbesondere in der Kohorte 1971 zu gering ist. Da in den nachfolgenden Analysen jedoch relative Betrachtungen zwischen Hauptschülern und Schülern höherer Schultypen durchgeführt werden, sind diese Abweichungen weniger kritisch. Problematisch werden sie nur, wenn sie mit einer systematischen Nicht-Beteiligung an der Befragung einhergehen, wenn also gerade Personen aus besonders benachteiligten Familienverhältnissen nicht teilgenommen haben. Eine derartige Vermutung liegt nahe. Analysen mit dem Mikrozensus haben gezeigt, dass Antwortverweigerungen besonders bei den unteren und oberen Qualifikationsgruppen vorliegen (RIEDE / EMMERLING 1994). Dies in Rechnung stellend,

6 Da sich diese Daten derzeit noch im Prozess der Prüfung befinden, haben die vorgestellten Ergebnisse vorläufigen Charakter.

7 Die am Maßstab der Kohorte 1940 gemessenen geringeren Hauptschulanteile in den Kohorten 1920 und 1930 sind dem retrospektiven Design der Lebensverlaufsstudie geschuldet. Es handelt sich hierbei um eine „Positivauswahl“, da die Sterbewahrscheinlichkeit im 2. Weltkrieg nach Klassenherkunft variierte: z. B. für die 1920-Kohorte aufgrund der unterschiedlichen Gefahren im Schützengraben als einfacher Soldat versus im Bunker als Offizier – Positionen, die sozialstrukturell ungleich besetzt wurden (vgl. STUMPF 1982, S. 242, Tabelle 38).

wird in unseren Ergebnissen die Distanz zwischen Hauptschule und höheren Schultypen (etwas) unterschätzt.

Abhängige Variable: Entsprechend der Fragestellung des Beitrages ist die abhängige Variable der Besuch von *Schultypen* und nicht das Erreichen von Schulabschlüssen. Im Folgenden werden daher verschiedene sozio-ökonomische Ressourcen von Kindern, die die Hauptschule besuchen, mit den Ressourcen von Kindern, die einen konkurrierenden höheren Schultyp besuchen, verglichen. Der Vergleich zu den *konkurrierenden* Schultypen erscheint uns deshalb sinnvoller zu sein als der Vergleich zu allen höheren Schultypen, da erstens die Bildungsentscheidung zumeist zwischen dem „gewählten“ und dem nächst höheren Schultyp getroffen wird. Zweitens wäre eine vergleichende Analyse der *Schulkomposition*, wenn alle höheren Schultypen betrachtet werden, nicht möglich, da diese ein Konglomerat aus sehr unterschiedlichen Sozialkonstellationen der Schulen verschiedenen Typs darstellen würden. Drittens, selbst wenn man von diesem Einwand absieht, ist anzuführen, dass unsere Vergleiche zum konkurrierenden Schultyp statt zu allen höheren Schultypen eine eher konservative Schätzung darstellen.

Unter Berücksichtigung der historischen Veränderungen im Schulbesuch werden für die Kohorten folgende Schultypen als *konkurrierende* höhere Schultypen zur Hauptschule definiert:

- *Kohorte 1950: sowohl die Realschule als auch das Gymnasium.* Die primäre Bildungsentscheidung dieser Zeit war: der Besuch einer Hauptschule oder überhaupt eine höhere Schulbildung, und damit vergleichsweise weniger als heute danach differenziert, ob Realschule oder Gymnasium. Ferner ist die damalige eingeschränkte regionale Verbreitung dieser beiden Schultypen zu beachten (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1994, S. 179), sodass die Entscheidung nicht nur durch die Präferenzen für die Realschule oder das Gymnasium, sondern auch durch die örtliche Verfügbarkeit des einen oder des anderen Schultyps mit bestimmt wurde.
- *Kohorten 1955 bis 1971: Real- und Gesamtschulen.* In diesen Kohorten gestaltete sich die Bildungsentscheidung der Eltern zunehmend als „Wahl“ zwischen Hauptschule und Realschule bzw. Gesamtschule als den nächst höheren Schultypen. Die Kohorte 1955 nimmt mit der zeitlichen Lagerung ihres Schulwechsels von der Grundschule in die Sekundarstufe zu Beginn der Reform eine Zwischenposition ein. Angesichts der höheren Verfügbarkeit von Realschulen und des drastischen Rückgangs der Hauptschüler im Vergleich zur 1950-Kohorte im Zuge der fortschreitenden Bildungsexpansion rücken sie jedoch näher an die Kohorten 1960, 1964 und 1971 als an die Kohorte 1950.

Wenn im Folgenden von „höherer Schultyp“ gesprochen wird, so liegen dem stets diese Definitionen zugrunde.

Unabhängige Variablen: Für die Abbildung der sozio-ökonomischen familiären Ressourcen werden mehrere Indikatoren verwendet. Die schulische und berufliche Bildung der Eltern stehen als Indikator für die kulturellen Herkunftsressourcen (MÜLLER / HAUN 1994, S. 13), die sozial unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern (MCDILL / COLEMAN 1965, S. 119, WALPER 1988, S. 267) sowie für unterschiedliche familiäre Wertvorstellungen und Rollenbilder (MCDILL / COLEMAN 1965, S. 122). Indikatoren für die sozio-ökonomischen Herkunftsbedingungen sind die berufliche Stellung der Eltern während der Kindheit (MÜLLER / HAUN 1994, S. 13) und die Familiengröße (Kinderzahl) (COLEMAN 1966, S. 185; FISCHER u. a. 1996, S. 78, vgl. BLAKE 1981). Zusammen betrachtet geben diese Indikatoren Hinweise auf das elterliche Engagement für die Leistung ihrer Kinder (vgl. SEWELL / HAUSER 1975) sowie die „Modelleffekte“ für Mitschüler. Die Erwerbstätigkeit der Mütter beeinflusst gleichfalls die zeitlichen Ressourcen, sich in die Erziehung der eigenen Kinder sowie auch in schulische Aktivitäten einbringen zu können.

Ein zweiter betrachteter Faktorenkomplex ist die *Stabilität der Familienverhältnisse*. Forschung zu familiären Stresssituationen (wie z. B. der Tod eines Elternteils, die Trennung der Eltern, das damit teilweise verbundene Aufwachsen mit Stiefeltern) haben gezeigt, dass derartige kritische Lebensereignisse für Kinder vielfältige Anforderungen an die Alltagsgestaltung stellen (vgl. WALPER / SCHWARZ 1999). Ferner kann auch die frühe Geburt von Kindern zu einem problematischeren Aufwachsen führen, da sich bei diesen jungen Müttern bzw. Vätern eher Überforderungserscheinungen einstellen können und die berufliche Entwicklung dieser jungen Eltern behindert werden kann. Außerdem können junge Eltern Ausdruck unterschiedlicher Rollenmuster und Lebensvorstellungen sein (vgl. WILSON 1990 zum Problem der Teenage-Geburten in den USA). In den hier verwendeten Daten reichen die Fallzahlen für eine Einzelbetrachtung in den statistischen Analysen nicht aus, um robuste Ergebnisse zu liefern. Deshalb haben wir einen *Stressindikator* gebildet (siehe Übersicht der unabhängigen Variablen).

Schließlich wird die *personelle Stabilität von Schülerschaften* (COLEMAN 1966, S. 192), über die Wohnungswechsel zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr operationalisiert. Der Umzugsindikator wird aus den Wohngeschichten der Befragten generiert – die seit der Geburt der Zielpersonen erfragt wurden. Aus dieser Generierung ergeben sich drei Einschränkungen: Erstens können infolge des retrospektiven Designs der Lebensverlaufsstudie kurze Wohnepisoden „vergessen“ worden sein. Zweitens wurden für die Kohorten unterschiedliche Arten von Wohnungswechsel erfaßt (siehe Übersicht, Indikator 18). Drittens ergeben sich Instabilitäten in Schulklassen auch durch Sitzenbleiben. Hier ist die Wahrscheinlichkeit, dass man zumindest in der Schule verbleibt und sich damit zwar die Klassen- nicht jedoch die Schulkomposition verändert, außerordentlich hoch.

Übersicht: Unabhängige Variablen zur Messung der sozialen Zusammensetzung von Schultypen

Kompositionskomplex / Indikatoren	Operationalisierung
Sozio-ökonomische familiäre Ressourcen	
1 Schulbildung der (Stief-)Mutter (wenn länger bei Stiefmutter aufgewachsen)	1 = ohne Abschluss bzw. maximal einen Volks-/Hauptschulabschluss 2 = Schulabschluss höher als Volks-/Hauptschulabschluss
2 Schulbildung des (Stief-)Vaters (wenn länger bei Stiefvater aufgewachsen)	s. o.
3 Ausbildungsabschluss der (Stief-)Mutter	1 = ohne anerkannten Ausbildungsabschluss 2 = mit Ausbildungsabschluss (Lehre, Berufsfachschule, Fach-/Fachhochschule, Universität u. ä.)
4 Ausbildungsabschluss des (Stief-)Vaters	s. o.
5 Erwerbstätigkeit der (Stief-)Mutter bis zum 16. Lebensjahr der Zielperson	1 = nie erwerbstätig 2 = teilweise erwerbstätig 3 = immer erwerbstätig (eine Unterscheidung nach Voll- und Teilzeitarbeit ist nicht möglich)
6 Berufliche Stellung der (Stief-)Mutter, in der sie bis zum 16. Lebensjahr der Zielperson überwiegend beschäftigt gewesen ist	1 = einfache Tätigkeiten (un- und angelernte Arbeiterin, einfache Angestellte, Heimarbeiterin) 2 = qualifizierte Tätigkeiten (Facharbeiterin und aufwärts, qualifizierte Angestellte und aufwärts, Selbständige in Landwirtschaft, Dienstleistung und Handwerk, freie akademische Berufe) 3 = nicht erwerbstätig 4 = Tod In den bivariaten Auswertungen werden nur die erwerbstätigen Eltern betrachtet
7 Berufliche Stellung des (Stief-)Vaters im 15. Lebensjahr der Zielperson	s. o.
8 Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes im 15./16. Lebensjahr der Zielperson	= berufliche Stellung des (Stief-)Vaters → Ausnahme: wenn (Stief-)Vater nicht erwerbstätig oder bereits tot war, dann berufliche Stellung der (Stief-)Mutter
9 Familiengröße	0 = weniger als 4 Kinder in der Familie 1 = 4 und mehr Kinder
Stabilität der Familienverhältnisse	
10 Aufwachsen mit Stiefmutter	0 = hatte nie eine Stiefmutter 1 = hatte bis zum 16. Lebensjahr eine Stiefmutter
11 Aufwachsen mit Stiefvater	s. o.
12 Tod der Mutter bis zum 16. Lebensjahr	0 = leibliche Mutter lebt im 16. Lebensjahr der Zielperson 1 = leibliche Mutter ist bis zum 16. Lebensjahr der Zielperson gestorben
13 Tod des Vaters bis zum 16. Lebensjahr	s. o.
14 „Junge“ Mutter	0 = bei der Geburt des 1. Kindes älter als 21 Jahre 1 = bei der Geburt des 1. Kindes max. 21 Jahre alt
15 „Junger“ Vater	s. o.
16a Indikator „gestresste Familiensituation“ (einschl. Familiengröße) – verwendet in den deskriptiven Analysen	0 = maximal einer der Indikatoren 9 bis 15 trifft zu 1 = mehr als 2 der Indikatoren 9 bis 15 treffen zu
16b Indikator „gestresste Familiensituation“ (ohne Familiengröße) – verwendet in den multivariaten Analysen	0 = maximal einer der Indikatoren 10 bis 15 trifft zu 1 = mehr als 2 der Indikatoren 10 bis 15 treffen zu
17 Scheidung der Eltern (nur für die Kohorten 1950, 1964 und 1971 verfügbar)	0 = keine Scheidung der Eltern bis zum 16. Lebensjahr der Zielperson 1 = Scheidung der Eltern bis zum 16. Lebensjahr
Personelle Stabilität der Schulpopulation	
18 Wohnungswechsel zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr der Zielperson	0 = einen oder keinen Wohnungswechsel 1 = zwei und mehr Wechsel → Kohorten 1950, 1955, 1960: alle Wohnungswechsel (auch innerhalb des Ortes) → Kohorten 1964 und 1971: nur Wohnungswechsel, die mit einem Ortswechsel verbunden waren

4. Empirische Analysen

Zunächst werden bivariate Analysen vorgestellt (vgl. Abbildungen 2-15). Sie zeigen, wie sich die Anteilswerte der unterschiedlichen Kompositionsfaktoren über die Kohorten hinweg innerhalb des gleichen Schultyps verändert haben (dargestellt als Balken in den nachfolgenden Abbildungen).⁸ Ferner werden zur Untersuchung der Distanz zwischen Hauptschule und den konkurrierenden höheren Schultypen *Proporzindizes* berechnet (dargestellt als Linien). Sie berechnen sich aus der Verteilung der Kinder mit dem jeweils betrachteten Merkmal auf die unterschiedlichen Schultypen, dividiert durch den Anteil der Kinder einer Kohorte, die den jeweils betrachteten Schultyps besuchen.⁹ Ist der Proporzindex eines Schultyps gleich 1, so ist der Anteil der merkmalsstragenden Kinder, die diesen Schultyp besuchen, gleich dem Anteil des Schultyps an der Kohorte. Ist der Wert kleiner als 1, sind die merkmalsstragenden Kinder in diesem Schultyp unterproportional vertreten; ist er größer als 1, sind sie überproportional vertreten. Eine *gleiche* soziale Komposition von Schultypen ist dann gegeben, wenn die Proporzindizes *aller* Merkmale für *alle* Schultypen gleich 1 sind.

Abbildungen 2-15

Abbildungen 2 und 3 bestätigen den eingangs zitierten Befund, dass v. a. Mädchen mit der Bildungsexpansion vermehrt die Real- oder Gesamtschule besuchen. Die Abbildungen 4 bis 7 zeigen den *Bildungshintergrund der Eltern*. Deutlich wird, dass mit der Kohorte 1971 sowohl bei den höheren Schultypen als auch den Hauptschulen der Anteil der Eltern mit maximal einem Hauptschulabschluss um ca. 10 % zurückgegangen ist. Sie gehören mit zu den ersten Geburtsjahrgängen, bei denen die beginnende Bildungsexpansion in den 50er Jahren in der Elterngeneration sichtbar wird. Ferner zeigt sich ab der Kohorte 1955 für die Väter und ab der Kohorte 1960 für die Mütter ein Rückgang des Anteils der Eltern, die keinen anerkannten Ausbildungsabschluss haben – und zwar ebenfalls für die Schüler höherer Schultypen sowie bei den Hauptschülern. Vergleicht man hingegen die Proporzindizes, so ist in Bezug auf die Schulbildung der Eltern eine erstaunliche Konstanz und in Bezug auf deren Ausbildung sogar eine zunehmende Distanz der Hauptschulpopulation und der Schülerschaft an höheren Schultypen festzustellen. Interessant ist, dass mit der Bildungsexpansion die Proporzindizes für die Schülerpopulation der Real-/Gesamtschulen gleichfalls auf den Wert 1 – im Fall des Schulbesuches des Vaters sogar auf einen Wert etwas über 1 – gestiegen sind. D. h. Real-schüler haben auch überproportional Eltern, die selbst nur einen Volks- bzw. Hauptschulab-

⁸ Interpretationsbeispiel „Abbildung 4, erster Balken“: Von allen Hauptschülern hatten 95 % eine Mutter, die über keinen oder nur maximal einen Volks-/Hauptschulabschluss verfügte.

⁹ Interpretationsbeispiel „Abbildung 4, erstes Dreieck“ (Wert 1,16): Aus allen Familien mit Müttern, die nur maximal einen Hauptschulabschluss hatten, besuchen mehr Kinder die Hauptschule, als es dem Anteil der Hauptschüler in der Kohorte 1950 entsprechen würde.

schluss besitzen.¹⁰ Die einzige Ausnahme ist der Proporzindex bei der Ausbildung der Mütter. Auch in der Kohorte 1971 haben Hauptschüler deutlich überproportional Mütter ohne Ausbildungsabschluss, hingegen Real-/Gesamtschüler gerade mal entsprechend ihrem Proporz an der Gesamtkohorte. Wie sind diese Befunde zu erklären? Zu bedenken ist, dass die Elterngeneration der betrachteten Kohorten selbst noch in der überwiegenden Mehrheit einen Volks-/Hauptschulabschluss absolvierten. Mit dem Ausbau der Realschulen ab Mitte der 50er Jahre wurde die Realschule zu einem Schultyp, auf den nun auch Kinder gingen, deren Eltern selbst noch einen geringeren Schulabschluss besaßen. Die *formale* Schulbildung der Eltern erzeugte zwar immer noch eine Differenz im Schulbesuch ihrer Kinder – denn nach wie vor gibt es einen Abstand der Proporzindizes –, aber ihre Bedeutung hat scheinbar abgenommen. Wessen Kinder allerdings nun auf Real-/Gesamtschulen gingen, ob es sich hierbei um die „leistungsstärkeren Eltern“ innerhalb der formal gleich definierten Population der Eltern mit maximal einem Hauptschulabschluss gehandelt hat, wird im Folgenden deutlich.

Hinsichtlich der *beruflichen Stellung der Eltern* (Abbildungen 9 und 10) zeigt sich, dass sich der Anteil der Hauptschüler mit Eltern, die nur in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind, um 10 % bei den Müttern und mehr als 5 % bei den Vätern verringert hat. Die Proporzindizes signalisieren dennoch eine auseinanderklaffende Schere zwischen Hauptschülern und der Schülerpopulation an den höheren Schultypen (insbesondere bei den Vätern). Dies ist ein erster Hinweis dafür, dass es sich bei den Real-/Gesamtschülern, deren Eltern nur maximal einen Hauptschulabschluss besitzen, um die „leistungsstärkeren Eltern“ zu handeln scheint. D. h., sie waren eher die Kinder jener Eltern, die trotz ihres Hauptschulabschlusses eine qualifizierte Tätigkeit ausübten.

Hinsichtlich der *Erwerbstätigkeit der Mütter* (Abbildung 8) zeigen sich keine Unterschiede. Sie ist für beide Schultypen über die Kohorten hinweg gestiegen und pendelte sich auf eine proportionale Verteilung für beide Schulcluster ein. Dennoch kann es Unterschiede geben, denn es handelt sich hier um allgemeine Erwerbsbeteiligungsquoten, die nicht unterscheiden, ob die Mütter Vollzeit oder nur Teilzeit beschäftigt sind.

Das Bild hinsichtlich der *Familiengröße* (Abbildung 11) gleicht den Befunden zu Schulbildung und beruflicher Stellung der Eltern. Der Anteil der Hauptschüler, die aus kinderreichen Familien kommen, geht mit dem Pillenknicke beim Übergang von der Kohorte 1964 zu 1971 deutlich zurück; die Distanz zum konkurrierenden höheren Schultyp wird jedoch nichtsdestotrotz wieder größer.

¹⁰ Dies bedeutet auch, dass Kinder mit bildungsschwächeren Eltern weiterhin deutlich unterproportional das Gymnasium besuchen.

Abschließend einige Auswertungen zu *kritischen Lebensereignissen und problematischen Lebensumständen* (Abbildungen 12 bis 14): Der Anteil der Mütter, die bei der Geburt des 1. Kindes jünger als 21 Jahre alt waren, steigt sowohl bei den Hauptschülern als auch bei den Real- und Gesamtschülern. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich auch die Exklusivität der höheren Schultypen verändert hat. Gleichfalls ist jedoch zu konstatieren, dass sich der Abstand der Proporzindizes zwischen Hauptschule und Real- und Gesamtschule nicht verändert hat. Abbildung 13 zeigt deutlich, dass sich der Anteil der Kinder aus gestressten Familien an Hauptschulen kaum verändert hat, wenn überhaupt, so ist er etwas gesunken. Für die Real- und Gesamtschüler findet man sogar wachsende Anteile. Und dennoch, Kinder aus gestressten Familiensituationen sind auch weiterhin überproportional an Hauptschulen anzutreffen, und dies in der Kohorte 1971 mit steigender Tendenz. Verstärkt wird dieser Befund durch den gleichfalls deutlich höheren Proporzindex für Hauptschulen hinsichtlich der Trennung der Eltern vor dem 16. Lebensjahr für die Kohorte 1971 (Abbildung 14).

Hinsichtlich der *personellen Stabilität* (Abbildung 15) lassen sich, gemessen über Wohnungswechsel, keine systematischen Unterschiede in den Proporzindizes finden. Der drastische Rückgang der Wohnungswechsel bei den Kohorten 1964 und 1971 ist der unterschiedlichen Messung geschuldet (vgl. Variablenübersicht).

Resümierend zeigen die deskriptiven Auswertungen zunächst, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien auch noch nach der Bildungsexpansion *überproportional* Hauptschulen besuchen und diese Überproportionalität für manche Faktoren sogar gestiegen ist. Trotz zunehmend größer werdender Variation der Bildungsoptionen ist damit die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder in der Kohorte 1971 aus geringer qualifizierten Haushalten oder „gestressten“ Familienverhältnissen die Hauptschule besuchen, nicht geringer als früher. Die teilweise zunehmenden Abstände der Proporzindizes zeigen zugleich, dass die Sozialkompositionen von Hauptschulen und Real-/Gesamtschulen ungleicher geworden sind.

In einem nächsten Schritt werden diese Befunde durch eine Analyse der *Differenzierung der qualifiziert beschäftigten Eltern* von Hauptschülern und Schülern der konkurrierenden höheren Schultypen untermauert. Die Grundgesamtheit in den Abbildungen 16 a-d sind alle Familien, dessen Haushaltsvorstand (in der Regel der Vater) in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt ist und deren Kinder die Hauptschule oder die konkurrierenden höheren Schultypen besuchen.

Abbildung 16: a-d

Es ist ersichtlich, dass die Anteile der Merkmale, die mit einer Einschränkung der familiären Ressourcen (wie geringe Schulbildung der Eltern, geringe Ausbildung der Mütter und das Aufwachsen in einer kinderreichen Familie) einhergehen, bei beiden Schultypen über die Kohorten hinweg geringer werden. Der Vergleich der Proporzindizes hingegen zeigt erneut, dass auch hier mit der Kohorte 1971 die Kinder mit „bildungsschwächeren Eltern“ eher auf die Hauptschulen gehen. Hinsichtlich des Aufwachsens in einer kinderreichen Familie ist der Abstand der Proporzindizes scherenähnlich sogar größer geworden.

Abschließend werden mittels multivariater Analysen Veränderungen in den Randverteilungen mit berücksichtigt (d.h. das historisch jeweils ungleiche „Angebot“ an Eltern aus deprivierten sozio-ökonomischen Verhältnissen). Da es sich um eine dichotome abhängige Variable handelt, wurden binäre logistische Regressionen geschätzt (vgl. ALDRICH / NELSON 1984). Die abhängige Variable ist 1, wenn die Hauptschule besucht wurde, die Referenzkategorie ist der Besuch der konkurrierenden höheren Schultypen. Geschätzt wird der Einfluss der unterschiedlichen Kompositionsmerkmale auf den Logarithmus des Verhältnisses der Wahrscheinlichkeit, eine Hauptschule zu besuchen, und der Wahrscheinlichkeit, die konkurrierenden höheren Schultypen zu besuchen (genannt Odds Ratios):

$$\text{Ln}(P_{\text{HS}}/P_{\text{Höher}}) = \beta_0 + \sum (\beta_k X_k)$$

mit P_{HS} = Wahrscheinlichkeit, eine Hauptschule zu besuchen
 $P_{\text{Höher}}$ = Wahrscheinlichkeit, eine höhere Schule (vgl. Tabelle 1) zu besuchen
 β_0 = Konstante
 β_k = Logit-Koeffizienten der unabhängigen Variablen

Die Grundgesamtheit bilden alle Zielpersonen, die sich in ihrer letzten Schulepisode der allgemeinen Schulzeit auf einer Hauptschule oder einem der konkurrierenden höheren Schultypen befunden haben. Die so berechneten Logit-Koeffizienten β_k stellen in ihrer exponierten Form $\text{Exp}(\beta_k)$ Odds Ratios dar. Die Interpretation erfolgt dabei als Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie.¹¹

Tabelle 2

Zunächst werden für die fünf Kohorten die Ergebnisse separater Regressionsmodelle vorgestellt, die kohortenspezifisch die Bedeutung der verschiedenen Kompositionsmerkmale¹² untersuchen. In Tabelle 2 sind die statistisch besten Modelle der schrittweise und separat

11 Interpretationsbeispiel „Tabelle 2, erster Wert“ (1.5): Die Wahrscheinlichkeit, dass Mädchen in der Kohorte 1950 eher an Hauptschulen als an den konkurrierenden Schultypen anzutreffen waren, war um 50 % höher als bei den Jungen.

12 In allen geschätzten Modellen wurde für jede Variable, wenn notwendig eine Missing-Kategorie mitgeschätzt (jedoch nicht mit ausgewiesen). Damit wird für eventuell systematische Ausfälle kontrolliert.

geschätzten Kohortenmodelle präsentiert. Ein Vergleich der Ergebnisse der fünf Modelle zeigt:

- Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf den Besuch einer Hauptschule statt dem eines höheren Schultyps hat deutlich abgenommen. In den Kohorten 1964 und 1971 erwies sich sogar die Wahrscheinlichkeit, dass nun Jungen eher als Mädchen die Hauptschule statt höherer Schultypen besuchten, als größer.
- Die Schulbildung der Mutter, des Vaters und die Ausbildung der Mutter spielten in allen fünf Kohorten eine signifikante Rolle. Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Stärke des Einflusses der Schulbildung des Vaters zwischen den Kohorten variiert. In der Kohorte 1971 ist dabei die Distanz zwischen Kindern mit Vätern, die maximal einen Hauptschulabschluss besitzen, und Kindern, deren Väter einen Realschulabschluss oder Abitur haben, geringer als in den anderen Kohorten. Hierin scheint sich die abnehmende Differenzierungskraft der Schulbildung des Vaters unter den Bedingungen der expandierenden Realschule seit Mitte der 50er Jahre widerzuspiegeln. Dies wird nachfolgend mit dem gepoolten Modell überprüft.
- Die berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes ist nur in den beiden jüngeren Kohorten signifikant, in den drei älteren Kohorten spielte sie nach Kontrolle der Schul- und Ausbildung der Eltern keine differenzierende Rolle. In den Kohorten 1964 und 1971 tragen Kinder mit Eltern in qualifizierten Tätigkeiten ein deutlich geringeres Risiko als Kinder mit Eltern, die nur in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind.
- Das Aufwachsen in einer kinderreichen Familie erwies sich in allen Kohorten – mit Ausnahme der Kohorte 1955¹³ – nahezu gleichermaßen als signifikant. Dies wird auch durch die nicht signifikante Kohorteninteraktion im gepoolten Modell bestätigt.
- Eine „gestresste Familiensituation“ erhöhte nur in den drei älteren Kohorten das Risiko eines Hauptschulbesuches. In den Kohorten 1964 und 1971 war dies nicht der Fall.¹⁴ Dies könnte, vorsichtig formuliert, ein Indiz für die zunehmende Homogenisierung der Gruppe der unqualifizierten Eltern über die Kohorten hinweg sein. In den beiden jüngeren Kohorten ist mit der gering qualifizierten beruflichen Stellung bereits eine höhere Wahrscheinlichkeit „gestresster Familiensituationen“ gegeben.¹⁵ Im gepoolten Modell erwies sich die Kohorteninteraktion mit dem Stressindikator allerdings als insignifikant.
- Bestätigt wurde die zunehmende Distanz zwischen Hauptschülern und Real- und Gesamtschülern hinsichtlich der Trennung ihrer Eltern (vgl. Abbildung 14). Während in der Kohorte 1950 und 1964 die Trennung der Eltern keinen zusätzlichen Einfluss hatte,

13 Der nicht signifikante Wert bei der Kohorte 1955 könnte auf ein klassenindifferenteres Geburtsverhalten in der Aufschwungseuphorie des deutschen Wirtschaftswunders – beginnend mit dem „Korea-Boom“ ab Mitte 1952 (CONERT 1998, S. 261) – hinweisen.

14 Dieses Ergebnis ist mit den fertig edierten Daten zu überprüfen.

15 Chi-Quadrat-Tests nach Pearson für den Zusammenhang von Schulbildung des Vaters und „gestresster Familiensituation“ zeigen, dass der Chi-Quadrat-Wert der Kohorte 1950 mit 6.43 nur halb so hoch ist wie der Wert für die Kohorte 1971 (13.91). Gleiche Befunde erhält man für die Untersuchung des Zusammenhangs von beruflicher Stellung des Vaters und „gestresster Familiensituation“ (Chi-Quadrat-Wert Kohorte 1950 = 7.21, Kohorte 1971 = 15.80).

ist in der Kohorte 1971 die Wahrscheinlichkeit, Kinder aus Scheidungsfamilien auf Hauptschulen statt an höheren Schulen anzutreffen, doppelt so hoch wie die Wahrscheinlichkeit der Kinder aus zumindest formal intakten Familienverhältnissen.

Die Ergebnisse der separaten Kohortenmodelle werden nun durch eine gepoolte Kohortenregression mit dem Versuch einer *Dekomposition der Kohorteneffekte* fundiert (Tabelle 3).¹⁶ Diese Dekomposition hilft zu erklären, welche Abwanderungsprozesse die „Schrumpfung der Hauptschule“ begleiteten und wer damit trotz sinkender Besucherzahl überproportional auf der Hauptschule verblieb. Der Vergleich der Modelle 1 bis 6 zeigt, dass es selbst nach Einführung einer Vielzahl von wichtigen Einflussgrößen kaum Veränderungen in den Kohorteneffekten gegeben hat. Hervorzuheben ist allerdings, dass die Schrumpfung der Hauptschule im Hinblick auf die *zertifizierte* Schulbildung des Vaters in den 80er Jahren nicht homogener gewesen ist als in den 50er bis 70er Jahren.¹⁷ Dies bestätigt den Befund der separaten Kohortenmodelle: Die Differenzierungskraft dieser Sozialkategorie ist geringer geworden. Ob es dafür ein funktionales Äquivalent in den jüngeren Kohorten gibt, wird mit Modell 8 untersucht.

Tabelle 3

Der Vergleich der Modelle 6 und 7 zeigt zunächst eine erste Dekomposition der Kohorteneffekte. Mit der Einführung der kohortenspezifischen Effekte für Mädchen und Jungen ist nur noch der Unterschied zwischen den drei älteren und den beiden jüngeren Kohorten signifikant. Die Werte dieser Effekte bestätigen den Befund, dass die Schrumpfung der Hauptschule mit einem deutlich geringeren Besuch von Hauptschulen durch Mädchen verbunden gewesen ist.

Schließlich bewirkt die Einführung des Merkmals „berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes“ für die beiden jüngeren Kohorten eine vollständige Auflösung der Kohorteneffekte. Das heißt, während – wie bereits die separaten Kohortenmodelle nahegelegt haben – die berufliche Stellung in den drei älteren Kohorten keinen differenzierenden Einfluss hinsichtlich des Hauptschulbesuches hatte, spielt sie in den beiden jüngeren Kohorten eine signifikante Rolle. Dies ist deutlicher Ausdruck einer Homogenisierung der Schülerschaft an unseren Hauptschulen. Kinder, deren Eltern qualifizierte Tätigkeiten ausüben, sind in der Kohorte 1971 seltener an Hauptschulen zu finden als früher. Kinder, deren Eltern nur einfache

16 Nur die hier ausgewiesenen Haupt- und Interaktionseffekte erwiesen sich als signifikant.

17 Das gleiche Ergebnis findet sich auch, wenn man für die Referenzkategorie 1950 nur die Realschule als konkurrierenden höheren Schultyp zulässt. Lediglich die Magnituden werden geringer, sind aber immer noch signifikant (Odd Ratios zwischen 2 und 3).

Tätigkeiten ausüben, haben damit im Vergleich zu Real- und Gesamtschülern deutlich seltener Klassenkameraden aus sozial höheren Familien. Die berufliche Stellung hat damit die Differenzierungsfunktion der formalen Schulbildung des Vaters übernommen. Ob dies allerdings für spätere Elterngenerationen in gleicher Weise gilt, ist zu untersuchen. Für die hier untersuchten Kohorten ist in Rechnung zu stellen, dass alle Elterngenerationen ihre Schulausbildung noch vor der Bildungsexpansion erhielten. Mit dem Übergang zur Elterngeneration, die selbst ihre Schulbildung unter den hier beschriebenen Prozessen der Ausdifferenzierung der Schülerschaft an Haupt- und Realschulen erhalten haben, könnte die formale Schulbildung des Vaters ihre Strukturierungskraft zurückgewinnen und sich die der Mutter verstärken – da ihre Differenzierung nun selbst mit der Ausdifferenzierung der Bildungsoptionen der Kinder wieder kompatibel ist. Gleichfalls sollten die Resultate der hier vorgelegten Analysen für nachfolgende Geburtskohorten noch drastischer ausfallen, da es nach der Geburtskohorte 1971 nochmals einen deutlichen Schub der Abwanderung von der Hauptschule gegeben hat.

5. Die Kehrseite der Bildungsexpansion: Die Schrumpfung der Hauptschule und ihre Folgen

Der vorliegende Beitrag hat versucht aufzuzeigen, dass sich mit der Bildungsexpansion die Bedingungen des Bildungserfolgs von Hauptschülern verschlechterten. Eine wichtige Erklärung für diese Verschlechterung wurde in einer über die Zeit sozial homogener und zwar im Sinne einer sozial schwächer gewordenen Schülerschaft von Hauptschulen vermutet. Ursachen für das „Schulversagen“ von Kindern mit sozial schwächerer Herkunft wurden damit nicht nur in der eigenen Familie, sondern auch im Schulsystem selbst gesucht. Aus der Ausweitung der höheren Schultypen bei gleichzeitiger Beibehaltung der Hauptschule wurde die Gefahr abgeleitet, dass die „positiven Mobilitätschancen der einen [Realschüler] zu ‘Negativkarrieren’ von anderen [sprich Hauptschülern] geführt“ haben (ECKERT 2000, S. 3). Diese Gefahr wurde nicht nur mit einer abnehmenden sozialen Akzeptanz des Hauptschulbesuches begründet. Vielmehr wurde herausgestellt, dass auch die „Positivabwanderung“ und die damit verbundene soziale Entmischung der Hauptschule in einer Verringerung der sozialen Ressourcen für den Bildungserwerb von Hauptschülern mündete (vgl. ENTWISLE / ALEXANDER / OLSEN 1997, S. 94).

Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass der Abstand zwischen Hauptschule und Real-/Gesamtschule größer geworden ist. Betrachtet man das relative Verhältnis der Sozialkomposition von Hauptschulen und Real-/Gesamtschulen, so untermauern die Analysen die These: „The social distance between educational groups has narrowed toward the top but has widened toward the bottom“ (LESCHINSKY / MAYER 1999, S. 31). Die multivariaten Analysen zeigten, dass die Schrumpfung der Hauptschule im Wesentlichen durch eine Abwan-

derung von Mädchen und insbesondere von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind, erzeugt wurde. Zurück blieben vermehrt Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind. Bezogen auf den Schulkontext heißt dies zweierlei: Erstens, die Hauptschule ist weniger als früher ein Feld „antizipatorischer Sozialisation“ (FEND u. a. 1976, S. 63), da die soziale Homogenität der Elternschaft, die sich mit der Schrumpfung der Hauptschule herauskristallisiert hat, mit einer *weiteren Verringerung* des Anspruchsniveaus, der Kompensationsmöglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung durch Mitschüler sowie der Möglichkeit von (positiven) Modelleffekten in Hauptschulen verbunden ist. Zweitens, „Bildung wird im Fall der Hauptschule vom erwerbbaaren zum askriptiven Merkmal“ (BECK 1986, S. 245) – da die „Treffsicherheit“, dass ein Hauptschulkind aus einer sozial schwächeren Familie kommt, heute größer als früher ist. Gleichzeitig wird soziale Benachteiligung damit deutlicher als früher als „individuelles Versagen“ legitimierbar (vgl. LAMPRECHT 1991, S. 136; HEID 1988, S. 7; ECKERT 2000, S. 4).

Die Bildungsexpansion war erfolgreich bei der Beseitigung der Niveauunterschiede in den Bildungschancen von Mädchen und Jungen, von Stadt und Land sowie in Bezug auf die Konfession (HENZ / MAAS 1995; BLOSSFELD 1990). In Bezug auf die Klassen- und Schichtunterschiede hat sie hingegen im Zusammenhang mit der Nichtvollendung der Bildungsreform der 60er Jahre zu paradoxen Folgen geführt. Am unteren Ende der Bildungshierarchie ist, wie der Beitrag zeigen konnte, die soziale Homogenität größer geworden. Von daher ist zu vermuten, dass die Entscheidung über den weiteren Lebensverlauf für Hauptschüler heute früher stattfindet: statt beim Zugang zur Berufsausbildung, bereits beim Wechsel in die Hauptschule.¹⁸

Die in diesem Beitrag präsentierten Befunde unterstützen die These einer sozialen Segregation der Hauptschulpopulation. Dauerkonflikte in der Herkunftsfamilie, die Erfahrung dieser Jugendlichen, im Bildungssystem gescheitert zu sein, und – wie in unseren Analysen deutlich wurde – abnehmende Kompensationsmöglichkeiten im Schulkontext lassen den Anstieg der Delinquenz zur „Kehrseite der Meritokratie“ werden (ECKERT 2000, S. 4). Von daher sollte das Bildungsproblem der Kinder aus sozial schwächeren Familien nicht nur entsprechend dem verfassungsrechtlichen Auftrag der Chancengleichheit, sondern auch aus diesem Grund weiterhin ein sozialpolitisches Problem sein. Was kann man aus den hier vorgestellten Analysen für ein derartiges bildungspolitisches Unterfangen lernen? Staatlich finanzierte Programme für „Problemjüngliche“, deren Startchancen gegenüber den sogenannten Normaljünglichen aufgrund von gesellschaftlich wie auch individuell bedingten Entwicklungen erheblich beeinträchtigt sind (STRAUS / HÖFER 1994, S. 20) – und als solche ver-

18 Für die Zeit ab Mitte der 70er Jahre scheint daher der Befund von BLOSSFELD (1990, S. 174), basierend auf den Geburtskohorten 1929-31, 1939-41 und 1949-51, nicht mehr zutreffend zu sein: „educational reforms may, at least partially, break up the determining character of early educational decisions.“

lassen heute viele Hauptschüler die allgemeinbildende Schule¹⁹ –, setzen als nachholende Entwicklungsbemühungen um diese Jugendlichen zu spät ein (CORDES 1997, S. 78; SCHIERHOLZ 1990, S. 16). Gemäß den Überlegungen von FREEMAN (1999, S. 64): “the most effective long-run policy is to target intervention early in life”, weisen unsere Analysen darauf hin, dass das „Bildungsproblem“ dieser Jugendlichen weit früher beginnt und bereits in der Schulzeit verstärkt wird. Da dieses Problem durch eine soziale Entmischung der Hauptschule mit verursacht wird, könnte eine „wiederkehrende“ soziale Durchmischung ihres Schulalltages zur Lösung beitragen. Nimmt man dies ernst, so ist man erneut bei den Reformdiskussionen der 60er und 70er Jahre und der Frage nach der Abschaffung der Hauptschule als separatem Schultyp. Denn um dem verfassungsrechtlichen Auftrag der gleichen Zugangschancen zu den verschiedenen Bildungslaufbahnen erfüllen zu können, ist „im öffentlichen Bildungswesen die erste Voraussetzung, dass die heranwachsenden Bürger nicht im Kindesalter voneinander getrennt werden, ...“ (FRIEDEBURG 1979, S. 110).

19 Mehr als 70 Prozent der Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluss haben höchstens einen Hauptschulabschluss, darunter befinden sich insbesondere Haupt- und Sonderschüler (KLEMM 1991, S. 895f.).

Literatur

- ALDRICH, J. H. / NELSON, F. D. (1984): Linear probability, logit and probit models. Beverly Hills.
- ALLMENDINGER, J. (1989): Educational Systems and Labor Market Outcomes. In: *European Sociological Review* 5. Jg., S. 231-250.
- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT des MPI für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek b. Hamburg.
- BAKER, D. / ESMER, Y. / LENHARDT, G. / MEYER, J. (1985): Effects of Immigrant Workers on Educational Stratification in Germany. In: *Sociology of Education* 58. Jg., S. 213-227.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt.
- BECK, U. / BRATER, M. / WEGENER, B. (1977): Berufswahl und Berufszuweisung. Frankfurt.
- BIDWELL, C. E. (1989): The Meaning of Educational Attainment. In: *Research in the Sociology of Education and Socialization* 8. Jg., S. 117-138.
- BLAKE, J. (1981): Family Size and the Quality of Children. In: *Demography* 18. Jg., S. 421-442.
- BLOSSFELD, H.-P. (1985): Bildungsexpansion und Berufschancen. Frankfurt.
- BLOSSFELD, H.-P. (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Frankfurt.
- BLOSSFELD, H.-P. (1990): Changes in Educational Careers in the Federal Republic of Germany. In: *Sociology of Education* 63. Jg., S. 165-177.
- BLOSSFELD, H.-P. / SHAVIT, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39. Jg., S. 25-52.
- BOLDER, A. / HEINZ, W. R. / RODAX, K. (1996): Brücken bauen zwischen Bildung und Arbeit. In: BOLDER, A. / HEINZ, W. R. / RODAX, K. (Hrsg.): *Jahrbuch Bildung und Arbeit*. Opladen, S. 7-19.
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt.
- BOURDIEU, P. / PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- BOWLES, S. S. / GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York.
- BÜCHNER, P. / KRÜGER, H.-H. (1996): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte B* 11, S. 21-30.
- COLEMAN, J. S. (1965): *Adolescents and the Schools*. New York.
- COLEMAN, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington.
- COLEMAN, J. S. (1975): What is Meant by 'Equal Educational Opportunity'? In: *Oxford Review of Education* 1. Jg., S. 27-29.
- COLEMAN, J. S. (1990): *Equality and Achievement in Education*. Boulder.
- COLEMAN, J. S. / HOFFER, TH. / KILGORE, S. (1981): *Public and Private Schools. Report to the National Center for Education Statistics*. Washington.
- CONERT, H. (1998): *Vom Handelskapital zur Globalisierung*. Münster.
- CORDES, A. (1997): Die schlüsselqualifizierte, allseits gebildete Persönlichkeit. In: *Neue Praxis* 26. Jg., S. 77-84.
- DAHRENDORF, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg.

- DAHRENDORF, R. (1979): *Lebenschancen: Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt.
- DATENREPORT 1985, hrsg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn.
- DATENREPORT 1999, hrsg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn.
- DITTON, H. (1996): *Zyklen, Grundlagen und Perspektiven der Gesamtschuldiskussion*. In: BOLDER, A. / HEINZ, W. R. / RODAX, K. (Hrsg.): *Jahrbuch Bildung und Arbeit*. Opladen, S. 147-169.
- ECKERT, R. (2000): *Negativkarrieren und Bildungspolitik*; In: BACKES, O. / ALBRECHT, G. / KÜHNEL, W. (Hrsg.): *Gewaltkriminalität – zwischen Mythos und Realität*. Frankfurt (erscheint Herbst 2000 bei Suhrkamp, Manuskript).
- ENTWISLE, D. R. / ALEXANDER, K. L. / OLSON, L. S. (1997): *Children, Schools, and Inequality*. Boulder.
- FEND, H. / KNÖRZER, W. / NAGL, W. / SPECHT, W. / VÄTH-SZUSDZIARA, R. (1973): *Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19. Jg., S. 887-903.
- FEND, H. / KNÖRZER, W. / NAGL, W. / SPECHT, W. / VÄTH-SZUSDZIARA, R. (1976): *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Stuttgart.
- FISCHER, C. S. / HOUT, M. / SANCHEZ JANKOWSKI, M. / LUCAS, S. R. / SWIDLER, A. / VOSS, K. (1996): *Inequality by Design*. Princeton.
- FREEMAN, R. B. (1999): *The New Inequality*. Boston.
- FRIEBEL, H. / EPSKAMP, H. / KNOBLOCH, B. / MONTAG, S. / TOTH, S. (2000): *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken*. Opladen.
- FRIEDEBURG, L. v. (1979): *Bildungsgerechtigkeit unter dem Zwang des Beschäftigungssystems*. In: *Zeitschrift für Gesellschaftspolitik* 8. Jg., H. 40/41, S. 96-110.
- FRIEDEBURG, L. v. (1986): *Bildung als Instrument etatistischer Gesellschaftsorganisation. Notizen zur Geschichte des deutschen Bildungssystems*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6. Jg., H. 2, S. 173-191.
- FRIEDEBURG, L. v. (1997): *Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17. Jg., H. 1, S. 42-54.
- GAMORAN, A. / MARE, R. D. (1989): *Secondary School Tracking and Educational Inequality*. In: *American Journal of Sociology* 94. Jg., S. 1146-1183.
- GRUND- UND STRUKTURDATEN 1997/98, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.
- HALLER, M. (1980): *Bildungsexpansion und die Entwicklung der Strukturen sozialer Ungleichheit*. In: BECK, U. / HÖRNIG, K. H. / THOMSEN, W. (Hrsg.): *Bildungsexpansion und betriebliche Beschäftigungspolitik. Aktuelle Entwicklungstendenzen im Vermittlungszusammenhang von Bildung und Beschäftigung*. Frankfurt, S. 21-59.
- HANDL, J. (1985): *Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem: Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37. Jg., S. 698-722.
- HECKHAUSEN, H. (1969): *Förderung der Leistungsmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeit*. In: ROTH, H. (Hg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart, S. 193-228.
- HECKHAUSEN, H. (1974): *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen.
- HEID, H. (1988): *Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34. Jg., S. 1-17.
- HENZ, U. / MAAS, I. (1995): *Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47. Jg., S. 605-633.

- HILLER, G. G. (1989): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Langenau-Ulm.
- HÜFNER, K. / NAUMANN, J. (1977): Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Band 1. Stuttgart.
- KALLEBERG, A. (1996): Changing Contexts of Careers: Trends in Labor Market Structures and Some Implications for Labor Force Outcomes. In: KERCKHOFF, A. C. (Hrsg.): *Generating Social Stratification*. Boulder, S. 343-358.
- KERCKHOFF, A. C. (1995): Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. In: *Annual Review of Sociology* 15. Jg., S. 323-347.
- KLAFKI, W. (1968): Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 14. Jg., S. 521-581.
- KLEMM, K. (1991): Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37. Jg., S. 887-898.
- KÖHLER, H. (1992): *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik*. Studien und Berichte 53. Berlin.
- KOHN, M. L. (1959a): Social Class and Parental Values. In: *American Journal of Sociology* 65. Jg., S. 337-351.
- KOHN, M. L. (1959b): Social Class and the Exercise of Parental Authority. In: *American Sociological Review* 24. Jg., S. 352-366.
- LAMPRECHT, M. (1991): Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In: BORNSCHIER, V. (Hrsg.): *Das Ende der sozialen Schichtung?* Zürich, S. 126-153.
- LESCHINSKY, A. / MAYER, K. U. (1999): Comprehensive Schools and Inequality of Opportunity in the Federal Republic of Germany. In: LESCHINSKY, A. / MAYER, K. U. (Hrsg.): *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Frankfurt, S. 13-39.
- MANSEL, J. / PALENTIEN, C. (1998): Vererbung von Statuspositionen: Eine Legende aus vergangenen Zeiten? In: BERGER, P. A. / VESTER, M. (Hrsg.): *Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen*. Opladen, S. 231-253.
- MAYER, K. U. (1991): Lebenslauf und Bildung. In: *Unterricht* 19. Jg., S. 313-332.
- MAYER, K. U. (1996): Ausbildungswege und Berufskarrieren. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Dokumentation der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Bielefeld, S. 113-145.
- MCDILL, E. L. / COLEMAN, J. S. (1965): Family and Peer Influences in College Plans of High School Students. In: *Sociology of Education* 38. Jg., S. 112-126.
- MEULEMANN, H. (1992) : Expansion ohne Folgen? In: GLATZER, W. (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur*. Frankfurt, S. 123-157.
- MEULEMANN, H. / WIESE, W. (1984): Bildungsexpansion und Bildungschancen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4. Jg., S. 287-306.
- MÜLLER, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: FRIEDRICHS, J. / LEPSIUS, M. R. / MAYER, K. U. (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen, S. 81-112.
- MÜLLER, W. / HAUN, D. (1994): Bildungsgleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46. Jg., S. 1-42.
- OFFE, C. (1975): *Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Bestimmung des Bildungswesens*. Stuttgart.
- PAPASTEFANOU, G. (1990): *Familiengründung im Lebensverlauf*. Studien und Berichte 50. Berlin.

- PICHT, G. (1964): Die Deutsche Bildungskatastrophe. Olten.
- REICHWEIN, R. (1985): Das deutsche Schulsystem im Reproduktionsprozeß der Gesellschaft. In: BUER, F. (Hrsg.): Zur Gesellschaftsstruktur der BRD. Münster, S. 234-300.
- RIEDE, T. / EMMERLING, D. (1994): Analysen zur Freiwilligkeit der Auskunftserteilung im Mikrozensus. Sind Stichprobenergebnisse bei freiwilliger Auskunftsverteilung verzerrt? In: *Wirtschaft und Statistik* 46. Jg., S. 733-742.
- RODAX, K. (1995): Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 20. Jg., S. 3-27.
- SCHIERHOLZ, H. (Hrsg.) (1990): Berufsausbildung für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche. Loccumer Protokoll 17. Rehburg-Loccum.
- SEWELL, W. H. / HAUSER, R. M. (1975): Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career. New York.
- SOLGA, H. (1996): Lebensverläufe und historischer Wandel in der ehemaligen DDR. In: *ZA-Information* 38, S. 28-38.
- SOLGA, H. / KONIETZKA, D. (1999): Occupational Matching and Social Stratification. In: *European Sociological Review* 15. Jg., S. 25-47.
- SPENCE, M. A. (1974): Market Signaling. Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes. Cambridge.
- STRAUS, F. / HÖFER, R. (1994): Halbe Chancen, doppelte Risiken: Die veränderte Bedeutung von Erwerbsarbeit und Qualifizierungsprozessen für die Identitätsarbeit benachteiligter Jugendlicher. In: *Mitteilungen H. 8* (Entwicklungsperspektiven von Arbeit, Teilprojekt A8 des SFB 333), S. 19-32.
- STUMPF, R. (1982): Die Wehrmacht-Elite: Rang- und Herkunftsstruktur der deutschen Generale und Admirale 1933 – 1945. Boppard am Rhein.
- SPEITKAMP, W. (1998): Jugend in der Neuzeit: Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Göttingen.
- TEICHLER, U. (1985): Zum Wandel von Bildung und Ausbildung in den 70er und 80er Jahren. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 18. Jg., S. 167-176.
- TILLY, C. (1998): Durable Inequality. Berkeley.
- TURNER, R. H. (1964): The Social Context of Ambition. San Francisco.
- WAGNER, M. (1996): Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Die westdeutschen Teilstudien. In: *ZA-Information* 38, S. 20-38.
- WALPER, S. (1988): Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. München.
- WALPER, S. / SCHWARZ, B. (Hrsg.) (1999): Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien. Weinheim.
- WEBER, M. (1976 [1922]): *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. Auflage. Tübingen.
- WILSON, W. J. (1990): The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy. Chicago.