

Andr  Wolter: Soziale Disparitäten bei den Bildungschancen im Spiegel der Nationalen Bildungsberichterstattung

BILDUNGSSCHANCEN Nach wie vor ist offenkundig das familiäre Bildungskapital die wichtigste „Ressource“ für den Bildungsweg, nicht zuletzt für die Aufnahme eines Studiums. Die gesellschaftspolitische Hoffnung, mit der Bildungsexpansion ginge nicht nur eine Ausweitung der Bildungschancen, sondern auch ein Abbau sozialer Ungleichheit einher, hat sich bis jetzt nicht erfüllt.

Seit 2006 erscheint in Deutschland alle zwei Jahre ein Nationaler Bildungsbericht, der von einer Autorengruppe aus sechs Einrichtungen im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt wird. Er ist eine Komponente des in Deutschland nach der ersten PISA-Studie etablierten und in Artikel 91 des Grundgesetzes verankerten Bildungs(system)monitorings, das einer stärker evidenzbasierten Bildungspolitik dienen soll. Der Bericht gliedert sich in einen indikatorenbasierten Teil, der die Veränderungen (und die Stabilität) in der Bildungsentwicklung in Deutschland anhand ausgewählter Indikatoren analysiert, und einen thematisch wechselnden Schwerpunkt, der zuletzt die Themen Migration (2016) und Bildungsertr ge (2018) behandelte.

Eine differentia specifica des Nationalen Bildungsberichts gegenüber anderen in Deutschland vorhandenen Bildungsberichtsformaten[1] liegt darin, dass er das einzige systemisch angelegte und lebensverlaufsorientierte Berichtssystem ist, das vom frühkindlichen Lernen bis zur Weiterbildung alle Sektoren des Bildungssystems und alle Lebenszyklen umfasst (mit Einschränkungen in der nachberuflichen Phase).

Die Nationale Bildungsberichterstattung verfolgt mehrere Ziele: die Dauerbeobachtung der Bildungsentwicklung in Deutschland im internationalen Vergleich, die Abbildung systemischer Verlaufsprozesse und Interdependenzen (z.B. an Übergangsstellen), die systeminterne Problemanalyse, eine Art „Frühwarnsystem“ für zu erwartende Entwicklungen und Herausforderungen oder R ckmeldefunktion im Blick auf bildungspolitische Zielerreichung.

Die Nationale Bildungsberichterstattung erhebt, von ganz wenigen Schwerpunktthemen abgesehen, keine eigenen Daten, sondern verwendet die Daten der amtlichen Bildungsstatistik, aus den großen Untersuchungsreihen wie Mikrozensus, Sozio-ökonomisches Panel (SOEP), dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) oder aus sektorspezifischen Surveys und Studien (wie PISA oder im Hochschulbereich den Untersuchungsreihen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)). Repräsentativität (für die Bevölkerung als Ganzes oder ausgewählte Gruppen wie die jeweiligen Bildungspopulationen) und Fortschreibbarkeit sind einige der Voraussetzungen, welche die Daten erfüllen müssen.

In den folgenden Ausführungen werden einige Ergebnisse aus der Nationalen Bildungsberichterstattung zu den sozialen Disparitäten in der Bildungsentwicklung für die verschiedenen Sektoren des deutschen

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andrä Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Bildungssystems dargestellt, im Wesentlichen basierend auf den Bildungsberichten 2016 und 2018. Dabei wird zum Teil auf diejenigen Untersuchungen und Daten zurückgegriffen, auf denen auch die Bildungsberichterstattung beruht.

Da sich die hier referierten Daten alle (soweit nicht anders angegeben) auf die beiden genannten Bildungsberichte beziehen, wird auf Einzelnachweise verzichtet. Die hier vertretene bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Einordnung der Daten geht teilweise über die Nationale Bildungsberichterstattung hinaus. Aufgrund der besonderen Zuständigkeit des Autors wird auf den Hochschulbesuch etwas ausführlicher eingegangen.

Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung: Übergreifendes in der Nationalen Bildungsberichterstattung

Soziale Disparitäten in der Beteiligung an Bildung, in den Bildungsverläufen und im Bildungserfolg sind ein in Deutschland schon seit dem späten 19. Jahrhundert statistisch bekanntes Dauerproblem, mit dem sich die Bildungsforschung verstärkt seit den 1960er Jahren beschäftigt. Mit dem methodischen Fortschritt in der empirischen Bildungsforschung ist es heute möglich, soziale Ungleichheit in den Bildungsverläufen und Zusammenhänge zwischen sozialer bzw. familiärer Herkunft, Lernprozessen und Bildungsteilnahme sehr viel genauer abzubilden, als dies früher der Fall war, etwa in den 1960er Jahren in den bahnbrechenden Studien von *Ralf Dahrendorf*, *Hansgert Peisert* u.a. (zur Entwicklung der Forschung über soziale Disparitäten in der Bildung vgl. *Krais 1996*; *Hopf 2014*; *Ditton/Maaz 2015*). So wird sie heute in der Regel nicht mehr zweidimensional, sondern mit multivariaten Modellen dargestellt.

[caption id="attachment_8103" align="alignleft" width="4458"] **Familie ist wichtig bei Tieren und Menschen:** Andre Wolter schreibt zu seinem Artikel: "*Das ist der 'merkwürdigste' Beitrag, den ich je geschrieben habe, nicht wegen des Inhaltes, sondern der Umstände. Er ist komplett weit nördlich des Polarkreises entstanden, in den späten Abendstunden in der kanadischen Nordwestpassage. Die letzte Korrektur habe ich auf Grönland eingefügt.*" Das 'Familienfoto Eisbärmutter mit Kinder' entstand auch bei dieser Gelegenheit. **Danke, lieber Andrä Wolter für beides sagt die DENK-doch-MAL.de Redaktion.**[/caption]

Innerhalb des Nationalen Bildungsberichts sind soziale Disparitäten natürlich ein zentrales Thema, das zwar nicht in einem speziellen Indikator behandelt wird, sondern sich wie ein roter Faden durch alle Kapitel und (fast alle) Indikatoren des Bildungsberichts hindurchzieht. Ein methodisches Problem besteht darin, dass in den verschiedenen Untersuchungsreihen und Datenquellen soziale Herkunft, Bildungsherkunft oder sozio-ökonomischer Status und damit auch soziale Ungleichheit theoretisch unterschiedlich definiert und empirisch operationalisiert werden (z.T. mit dem EGP-Schema, z.T. mit dem ISEI oder in anderer Form; vgl. dazu *Ditton/Maaz 2015*) und damit nicht immer direkt anschlussfähig und vergleichbar sind.

Unabhängig von solchen methodischen Differenzierungen bleibt als ein übergreifendes Gesamtbild, dass soziale Disparitäten

- alle Bildungsphasen im Lebensverlauf und alle institutionellen Sektoren im Bildungssystem

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

deutlich, wenn auch in unterschiedlichen Mustern prägen,

- im Bildungssystem offensichtlich nur sehr langsam abgebaut werden, eher eine erklärungsbedürftige erstaunliche Kontinuität über alle gesellschaftlichen und politischen Veränderungen hinweg aufweisen,
- sich in unterschiedlichen Dimensionen darstellen – Bildungsherkunft, Migration, Geschlechtszugehörigkeit, regionale Herkunft^[2] – und sich diese Faktoren oft wechselseitigverst rken (Intersektionalität),
- und sich frühere Ungleichheiten im Lebensverlauf, insbesondere an Übergangsstellen, in späteren fortpflanzen. Soziale Selektivität wird dadurch biographisch kumulativ im Bildungssystem aufgebaut.

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass in den verschiedenen Sektoren des Bildungssystems, besonders im Schulsystem und im postschulischen Qualifizierungssystem, primäre und sekundäre Herkunftseffekte zusammenwirken und soziale Selektivität durch diese Interaktion erzeugt wird. Mit der schon vor beinahe vier Jahrzehnten eingeführten Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten (*Boudon 1974*) lassen sich die Größenordnungen genauer angeben, in denen Allokation im Bildungssystem von kompetenzunabh ngigen sozialen Einflüssen abhängig ist.

Als primäre Ungleichheit werden – zugespitzt formuliert – die Einflüsse der sozialen Herkunft auf die individuelle Kompetenzentwicklung (z.B. kognitive oder sprachliche Fähigkeiten), und auf Schulleistungen bezeichnet. Sekundäre Ungleichheit bezieht sich dagegen auf die Unterschiede in den familiären Bildungsentscheidungen, die durch soziale Zugehörigkeit hervorgerufen werden, oder in schulischen Bildungsentscheidungen. Beide Komponenten sind also nicht unabhängig von intervenierenden schulischen Faktoren. Auf der Basis der verschiedenen PISA-Studien lässt sich sagen, dass unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz die relative Chance eines Kindes aus der oberen Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, etwa zwei- bis fast dreimal so hoch ist wie die eines Facharbeiterkindes – anders formuliert: bei gleicher kognitiver Fähigkeit und Lesekompetenz.

Offensichtlich entscheiden entgegen der Selbstlegitimation des gegliederten deutschen Schulsystems nicht allein Begabung und Eignung, sondern eben auch die soziale Herkunft über den Bildungsverlauf. Dabei zeigt sich immer wieder, dass unter den verschiedenen Faktoren der sozio-ökonomischen Herkunft für die Bildungsverläufe der Kinder vor allem die Bildungsherkunft (d.h. der Bildungsstatus der Eltern) bestimmend ist, das Bildungskapital der Familie also von größerer Bedeutung als das ökonomische Kapital ist.

Aufgrund dieser ausgeprägten sozialen Disparitäten, die nur teilweise durch individuelle Kompetenzunterschiede verursacht werden, gibt es ein nicht unbeträchtliches zusätzliches Potenzial in der Bevölkerung, das von seiner individuellen Kompetenz her in der Lage wäre, ein Gymnasium oder eine Hochschule zu besuchen, diesen Schritt aber primär aufgrund familiärer oder schulischer Entscheidungen nicht vollzieht. Die Gründe und Ursachen sind komplex, sie liegen ebenso in mangelnder Förderung und Unterstützung durch die Familie oder die Schule. Selbstselektion (z.B. Verzicht auf ein Studium, obgleich die formalen Voraussetzungen erfüllt sind) spielt ebenfalls eine wichtige Rolle; sie kann u.a. ein Resultat zu geringer Selbstwirksamkeitserwartungen, eines zu geringen Zutrauens in die

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

eigene Leistungsfähigkeit sein.

Die beiden letzten Bildungsberichte (2016 und 2018) lenken den Blick neben den sozialen Distinktionen nach der Bildungsherkunft der Eltern vor allem auf die Bedeutung des Migrationshintergrundes (MH). So liegt die Bildungsbeteiligungsquote bei den 19- bis 25j hrigen bei Personen mit MH um gut sieben Prozentpunkte unter derjenigen für Personen ohne MH – ein Muster, das sich durch alle Sektoren des deutschen Bildungssystems zieht, wenn auch mit Unterschieden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der MH eine Art Chiffre für den Einfluss mehrerer anderer Faktoren ist.

Nicht nur unterscheidet sich die Bedeutung des Migrationsstatus erheblich zwischen den Herkunftsländern. So verlaufen die Bildungswege von Kindern oder Jugendlichen west- oder nordeuropäischer Herkunft gänzlich anders als die aus einigen südosteuropäischen Ländern, der Türkei oder anderen asiatischen Staaten (die auch wieder nicht einheitlich sind). Auch verbergen sich hinter dem MH oft Einflüsse des sozio-ökonomischen Status der Familie, insbesondere des Bildungsstatus. So schneiden Kinder und Jugendliche aus Familien mit MH, in denen ein Elternteil oder beide selbst einen höheren Bildungsabschluss erworben haben, im deutschen Bildungssystem häufig ebenso erfolgreich ab wie diejenigen aus Familien ohne MH, aber ähnlichem sozio-ökonomischen Status. Die Relevanz des MH für die Bildungsverläufe der Kinder wird vom sozio-ökonomischen Status überformt, insbesondere vom Bildungsstatus der Eltern.

Wie vorsichtig man aber mit der generellen Rede von einer Bildungsbenachteiligung von Migrant/inn/en sein muss, zeigt ein Blick auf den Bildungsstand der Bevölkerung nach dem höchsten schulischen oder beruflichen Abschluss. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Abschlüsse von einem Teil der Migrant/inn/en in Deutschland, von einem anderen Teil noch im Herkunftsland erworben wurde. Es zeigt sich, dass sich der Anteil derjenigen, die den höchsten Abschluss (Hochschulreife und Hochschulabschluss) erworben haben, zwischen Personen mit und ohne MH nur um ganz wenige Prozentpunkte unterscheidet. Bei Personen mit Hochschulabschluss beträgt der Unterschied sogar nur einen Prozentpunkt. Die deutlichste Differenz liegt im Anteil derjenigen, die über überhaupt keinen Schul- und Berufsabschluss verfügen, der bei den Personen mit MH mehr als drei Mal so hoch ist wie bei denjenigen ohne MH. Es ist klar, dass von diesen Unterschieden ein erheblicher Einfluss auf die Bildungsverläufe der Kinder ausgeht. Auch hier spielt sowohl das Herkunftsland wie das Zuzugsjahr eine Rolle. Positiv ist ohne Zweifel, dass der schulische und berufliche Qualifikationsstand nicht nur bei den Personen ohne MH, sondern auch bei denen mit MH in den jüngeren Alterskohorten deutlich zunimmt.

Trends im deutschen Schulsystem

Eine der Stärken der Nationalen Bildungsberichterstattung ist die Einbeziehung aller institutionellen Sektoren des deutschen Bildungssystems und des gesamten Lebenszyklus. So wird deutlich, dass soziale Disparitäten nicht erst beim Schulbesuch entstehen, sondern bereits in der frühkindlichen Entwicklung angelegt werden, die sich dann auf die späteren Bildungsverläufe auswirken.

Bereits die Häufigkeit des Vorlesens, eine für den Erwerb von Sprachkompetenzen – die wiederum für den späteren Schulerfolg von geradezu zentraler Bedeutung sind –  u erst wichtige Aktivität in Familien, unterscheidet sich in der frühkindlichen Phase nach Bildungsstand und Migrationsstatus der Eltern.

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

Ebenso variiert die Beteiligungsquote von Kindern in Tageseinrichtungen oder der Tagespflege bei den unter 3-jährigen wie bei den 3-5-jährigen nicht nur nach der Region (zwischen Ost- und Westdeutschland), sondern auch nach Bildungsherkunft und dem MH. Allerdings besuchen inzwischen 94 % der 3- bis 5-jährigen eine Einrichtung frühkindlicher Erziehung und Bildung, so dass hier inzwischen nahezu alle Kinder an entsprechenden Angeboten partizipieren.

[caption id="attachment_8091" align="alignleft" width="1542"] **Trends ungebrochen:** *Einer der markantesten Trends im deutschen Schulsystem ist und bleibt der Trend zu höherer Bildung, insbesondere die ungebrochene Attraktivität des Gymnasiums.*[/caption]

Bei den 2-jährigen nutzt schon ein Anteil von 62 % ein Angebot frühkindlicher Erziehung. Das historisch lange Zeit prägende Leitbild einer Familienkindheit kann immer weniger Allgemeingültigkeit beanspruchen, allenfalls noch für die ersten beiden Lebensjahre. Neben einem Wandel geschlechtsspezifischer Erwerbsarbeit stehen hinter dieser Entwicklung vor allem Veränderungen in den familialen Erziehungs- und Bildungsaspirationen.

Im Schulbereich halten die zentralen Entwicklungsprozesse der letzten Jahr(zehnt)e weiter an: ein deutlicher Strukturwandel in Richtung Zweigliedrigkeit oberhalb der Grundschule (in länderspezifischen Varianten), Wachstum insbesondere des gymnasialen Zweigs im Sekundarbereich I, weiteres Wachstum der zur Hochschulreife führenden Einrichtungen im Sekundarbereich II, Zunahme im Anteil ganztägiger Einrichtungen. Historisch gesehen ist die *institutionelle Durchlässigkeit* des deutschen Schulsystems aufgrund schulpolitischer Entscheidungen größer geworden.

Der Zugang zum Gymnasium hängt in der Mehrzahl der Länder in erster Linie von der Entscheidung der Eltern ab.^[3] Neben dem klassischen Weg über das allgemeinbildende Gymnasium führen inzwischen zahlreiche Wege zur Hochschulreife – unter anderem Übergänge aus der Realschule in die gymnasiale Oberstufe, Ausweitung von Oberstufen an Gesamtschulen, Berufs- bzw. Fachgymnasien, Einrichtungen des zweiten Bildungswegs, erweiterter Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung.

Einer der markantesten Trends im deutschen Schulsystem ist und bleibt der Trend zu höherer Bildung, insbesondere die ungebrochene Attraktivität des Gymnasiums. Die *soziale Durchlässigkeit* in jedoch nicht in gleichem Maße angewachsen. Trotz größerer formaler Offenheit bleibt immer noch die nach der Grundschule gewählte Schulform für den weiteren Bildungsweg und die anschließenden Übergänge in die berufliche Qualifizierung bestimmend. Besonders deutlich werden herkunftsbedingte Unterschiede daher bei den Schularten in der Sekundarstufe I. Wenn die Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, besuchen 65 % eine allgemein- oder berufsbildende Schulform, die zur Hochschulreife führt. Haben die Eltern einen Lehrabschluss (aus dem dualen System), sind dies nur 30 %. Ein Unterschied von mehr als 30 Prozentpunkten signalisiert schon eine deutliche Diskrepanz. Die niedrigste Gymnasialquote weisen Eltern ohne Berufsabschluss auf.

Alle Bildungsberichte seit 2006 haben immer wieder aufgezeigt, wie unterschiedlich sich die Schülerschaft nach ihrer jeweiligen Bildungsherkunft auf die verschiedenen Schulformen verteilt. Im Ergebnis formen Schularten aufgrund ihrer spezifischen Komposition nach sozialer Zugehörigkeit und

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

individueller Leistung(sf higkeit) unterschiedliche Entwicklungsmilieus, die wiederum den weiteren Lernfortschritt beeinflussen. So stammen an Hauptschulen 26 % der Schüler/innen aus Familien, in denen kein Elternteil über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügt, an Gymnasien jedoch nur 4 %. Auch der Sch leranteil mit MH ebenso wie der mit niedrigen Leistungen variieren zwischen den Schulformen.

Ohne Zweifel ist das Gymnasium immer noch die Schulform mit dem relativ eindeutig höchsten Leistungsstand- weswegen es ziemlich unsinnig ist, das Gymnasium als „neue Hauptschule“ zu titulieren. Nur 4 % seiner Schülerschaft liegen in der Lesekompetenz auf oder unter der Kompetenzstufe II, dagegen 58 % der Hauptschüler/innen. Aber nicht nur zwischen den Schulformen, sondern auch zwischen Einzelschulen desselben Typs können erhebliche Unterschiede in den Kompositionsmerkmalen bestehen.

Verfolgt man auf der Basis von PISA-Daten (Reiss u.a. 2016) die Veränderungen zwischen 2000 und 2015 in der Zusammensetzung der Schülerschaft nach Schulformen, so fällt auf, dass sich in allen Schularten der Anteil der Schüler/innen mit MH erhöht hat, am deutlichsten im Gymnasium. Dennoch haben sich die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen kaum angeglichen. Immer noch zeichnet sich das Gymnasium durch den höchsten sozio-ökonomischen Status der Eltern und den niedrigsten Anteil mit MH aus, bei der Hauptschule ist es genau umgekehrt.

Allerdings gibt es inzwischen Gymnasien, in denen schon die Mehrzahl der Schüler/innen über Migrationserfahrungen verfügt. In der Konsequenz ist die Zusammensetzung der Studienberechtigten in Deutschland sozial höchst selektiv. An dem über Jahrzehnte zu beobachtenden Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen partizipieren die verschiedenen Sozialgruppen sehr unterschiedlich. Damit der weiteren Expansion die Differenzierung zwischen Absolvent/inn/en *mit und ohne* Studienberechtigung für den Zugang zur beruflichen Qualifizierung und später zum Arbeitsmarkt immer bedeutsamer wird, verstärkt sich die Relevanz der sozialen Distinktion zwischen den jeweiligen Bildungswegen.

Hochschulzugang und Hochschulbesuch haben zugenommen

Bereits seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ist bekannt, dass die Chance, ein Studium aufzunehmen, in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängt (*Kaelble 1975*). Zwar hat die Beteiligung an Hochschulbildung seit 1900 um mehr als den Faktor 40 zugenommen. Betrug die Studienanfängerquote um 1900 herum etwa 1 %, so liegt sie heute bei knapp unter 50 % (ohne internationale Studierende). Aber trotz der enormen Expansion der Bildungsbeteiligung in den letzten fünf Jahrzehnten sind die sozialen Disparitäten keineswegs verschwunden, auch wenn sie im langfristigen Zeitvergleich leicht abgenommen haben. Die zentrale soziale Zuweisungsagentur für den Hochschulzugang ist jedoch nicht die Hochschule selbst, sondern das Schulsystem.

Die Population derjenigen, die ihre Schulzeit mit dem Erwerb einer Studienberechtigung abschließen und aus denen sich dann die Studienanfänger/innen rekrutieren, bilden eine bereits hochgradig nach sozialen Merkmalen vorgefilterte Gruppe. Die Schwelle der Hochschulzulassung bildet zwar einen zusätzlichen sozial wirksamen Filter. Der eigentliche Selektionsprozess findet aber nicht an dieser Stelle statt, sondern erstreckt sich primär über den vorangegangenen schulischen Bildungsweg.

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

Aber selbst beim Hochschulzugang variiert unter denjenigen, die ihre Schulzeit erfolgreich mit dem Abitur abschließen und die ja schon eine nach sozialen Herkunftsmerkmalen „vorgeseibte“ Gruppe darstellen, die Studienentscheidung noch mit der Herkunft. Auch hier greifen primäre und sekundäre Mechanismen ineinander. So wird die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen oder eine berufliche Alternative (ohne Studium) zu wählen, zwar in erster Linie von der Schulleistung, gemessen über die Abiturdurchschnittsnote, bestimmt. Unter Kontrolle der Schulleistung (also bei gleicher Durchschnittsnote) und anderer Faktoren ergibt sich aber noch ein signifikanter Einfluss des Bildungsstatus der Herkunftsfamilie auf die Studienentscheidung. Kinder aus Akademikerfamilien nehmen auch dann häufiger ein Studium auf, wenn ihre Schulleistungen unterdurchschnittlich sind.

Dagegen verzichten Kinder aus Familien ohne akademische Tradition häufiger auf ein Studium, selbst wenn ihre Schulleistungen überdurchschnittlich ausfallen. Die Studierwahrscheinlichkeit variiert zwischen Jugendlichen, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, und denjenigen, deren Eltern höchstens einen Lehrabschluss erwarben, selbst bei gleicher Abiturnote um gut 20 Prozentpunkte – und das nahezu unverändert über die letzten beiden Jahrzehnte.

Auf zwei weitere soziale Faktoren ist hinzuweisen, die einen Einfluss auf die Studierchancen ausüben, auf das Geschlecht und den Migrationsstatus. Seit den 1960er Jahren hat der Anteil der Frauen unter den Studienanfängern kontinuierlich zugenommen. Die wachsende Beteiligung der Frauen ist sogar eine der zentralen Triebkräfte der Hochschulexpansion gewesen. Inzwischen beträgt der Anteil der Frauen an den Abiturienten in Deutschland gut 55 %. Aufgrund ihrer niedrigeren Übergangsquote in das Hochschulsystem liegt die Studienanfänger-quote der Frauen zwar um einige Prozentpunkte unterhalb ihres Anteils an den Studienberechtigten (51 %).

Aber seit mehr als 10 Jahren bilden Frauen die Mehrheit unter den Studienanfängern an den Universitäten, aufgrund des anderen F cherangebots (noch) nicht an Fachhochschulen. Das Hauptproblem liegt hier weniger in der Diskriminierung der Frauen beim Studienzugang als in den ausgeprägten geschlechtsspezifischen Disparitäten in der Studienfachwahl (Wolter 2012). Und ein noch größeres Problem sind die geschlechtsspezifischen Diskrepanzen in den Beschäftigungschancen und Gehaltsstrukturen nach Studienabschluss, wie im Bildungsbericht 2018 insbesondere an den mit dem jeweiligen Berufsabschluss erzielten Bildungsertr gen gezeigt wird.

Angesichts der Befunde aus der empirischen Schulforschung zu den Bildungsverläufen von Migrant/inn/en nicht sonderlich überraschend ist die starke Unterrepräsentanz von Studierenden mit MH im deutschen Hochschulsystem (Wolter 2018 a). In der Bevölkerung mit MH ist die Beteiligung an Hochschulbildung deutlich niedriger als in der Bevölkerung ohne Migrationsstatus. Zwar hat sich der Anteil der Studierenden mit MH an der Altersgruppe der 20- bis 30j hrigen Bevölkerung von 9 % (2005) auf 15 % (2013) deutlich erhöht, liegt aber immer noch ebenso deutlich unter dem Anteil der Studierenden ohne MH, der sich im selben Zeitraum von 17 % auf 23 % erhöht hat. Der Abstand ist mithin gleichgeblieben. Auch beim MH zeigt sich, dass eine akademische Bildungsherkunft in der nächsten Generation für eine Studienaufnahme förderlich ist. Der Anteil der Studierenden entspricht bei den Eltern mit Hochschulabschluss und MH ungefähr dem bei denjenigen in der Parallelgruppe ohne MH.

04-18: Die gesplante Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

Auch hier wird die Benachteiligung primär kumulativ im Schulsystem aufgebaut und weniger beim Hochschulzugang erzeugt. Unter denjenigen Migranten, die eine Studienberechtigung erworben haben, ist die Studierbereitschaft sogar eher höher als unter den Studienberechtigten ohne MH. Dabei ist es wichtig zu sehen, dass Studierende mit Migrationsstatus eine äußerst heterogene Gruppe darstellen. Den höchsten Anteil unter den Studierenden erreichen diejenigen, die inzwischen die deutsche Staatsbürgerschaft erworben haben, während die sogenannten Bildungsinländer/innen (Studierende mit in Deutschland erworbener Studienberechtigung, aber ausländischer Staatsbürgerschaft) stark unterrepräsentiert sind. Große Unterschiede gibt es nach nationaler Herkunft.

[caption id="attachment_8090" align="alignleft" width="3888"] **Studierwahrscheinlichkeit:** *Kinder aus Familien ohne akademische Tradition verzichten häufiger auf ein Studium, selbst wenn ihre Schulleistungen überdurchschnittlich ausfallen.*[/caption]

Das Ergebnis dieses über verschiedene Schwellen verlaufenden Selektionsprozesses ist eine massive Verzerrung der Wahrscheinlichkeiten in der Beteiligung an Hochschulbildung. Ein methodisch elaboriertes Verfahren, soziale Disparitäten in den Chancenstrukturen der Beteiligung an Hochschulbildung zu messen, hat die Sozialerhebung entwickelt und wird jetzt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung in einer eigenen Untersuchung fortgeführt (*Kracke u.a. 2018*). Die Ergebnisse sind in den Bildungsbericht 2018 eingeflossen. Die soziale Differenzierung der Studierchancen verläuft danach primär entlang des Merkmals, ob die Eltern (oder ein Elternteil) bereits über einen Hochschulabschluss verfügen oder nicht. Während im Jahr 2016 79 % aller Kinder aus einer akademisch vorgebildeten Familie (in der entsprechenden Altersgruppe) ein Studium aufnahmen, waren es unter den Kindern aus Familien mit einem nicht-akademischen Berufsabschluss und ohne Abitur nur 24 %.

Die Gruppe mit der höchsten Beteiligungsquote beim Hochschulzugang – Kinder aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil ein Studium absolviert hat – weisen eine sechseinhalb Mal so hohe Studierquote auf wie die Gruppe mit der niedrigsten Beteiligungsquote, den Kindern aus Familien, in denen kein Elternteil über einen Berufsabschluss verfügt (12 %), und immer noch eine mehr als drei Mal so hohe Studierquote wie bei Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen (nicht-akademischen) Berufsabschluss erworben hat.

Inzwischen kommt mehr als die Hälfte der Studierenden (52 %) aus einer Familie mit akademischem Hintergrund, an den Universitäten deutlich mehr (56 %) als an den sozial offeneren Fachhochschulen (40 %) (*Middendorff u.a. 2017, S. 27; Multrus u.a. 2017, S. 8*). Dieser Anteil steigt in dem Maße, in dem die Eltern bereits von früheren Wellen der Bildungsexpansion profitiert haben; er liegt jedoch gut dreimal so hoch wie der entsprechende Bevölkerungsanteil. Die Universität wird tendenziell immer mehr zu einer Institution, die nicht mehr primär dem Bildungsaufstieg, sondern der „Vererbung“ eines bereits erreichten akademischen Status in der jeweils nachfolgenden Generation dient.

Der Anteil der „first-generation students“ – dieser Begriff hat den früher üblichen der Arbeiterkinder abgelöst – ist rückläufig. Das familiäre Bildungskapital ist die wichtigste „Ressource“ für die Aufnahme eines Studiums (*Wolter 2018 b*). Auch wenn finanzielle Motive als Grund für einen Studienverzicht eine Rolle spielen, so ist es doch nicht in erster Linie das ökonomische Kapital, sondern das Bildungskapital,

welches die Entscheidung für oder gegen ein Studium beeinflusst. Universität und Studienaufnahme gewinnen offenkundig stärker als je zuvor eine familiäre und soziale Reproduktionsfunktion.

Entwicklungen in der Berufliche Bildung und Weiterbildung

Sind bereits der Zugang zur Hochschulbildung und damit die Allokation der Qualifizierungschancen zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung durch erhebliche soziale Disparitäten gekennzeichnet, so wiederholen sich ähnliche soziale Verteilungsmuster auf der Ebene des beruflichen Ausbildungssystems. Hier manifestieren sich soziale Disparitäten zum einen in der Verteilung der Jugendlichen zwischen den drei (nicht-akademischen) Ausbildungssektoren, dem dualen System, dem Schulberufssystem (u.a. Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens) und dem  bergangssektor, zum anderen in der Zuweisung zu bestimmten Berufsbereichen.

Der  bergangssektor umfasst diejenigen - heterogenen - Einrichtungen, Programme und Maßnahmen, die sich primär an benachteiligte bzw. leistungsschwächere Jugendliche richten, die nach Schulabschluss keinen Zugang zu einem der anderen beiden Sektoren finden. Er dient hauptsächlich der Berufsvorbereitung oder Nachqualifizierung, vermittelt aber keinen anerkannten Berufsabschluss.

Insofern „fängt“ der  bergangssektor in erster Linie diejenigen Jugendlichen auf, die in den vollqualifizierenden Sektoren unseres Ausbildungssystems keinen Platz finden. Im Jahr 2005 mündeten noch 36 % der Jugendlichen nach Schulabschluss (ohne Studienanfänger/innen) in den  bergangssektor ein. Der Anteil sank zeitweilig auf etwa ein Viertel und stieg in den letzten Jahren wieder auf 30 % an, ein Effekt der starken Zuwanderung. Ca. 60 % der Jugendlichen aus dem  bergangssektor gelingt nach einer oder mehreren Maßnahmen noch der Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung.

Die anderen stellen den Hauptanteil derjenigen, die dauerhaft ohne Berufsabschluss bleiben und die wichtigste Problemgruppe des deutschen Arbeitsmarktes bilden – in den jüngeren Alterskohorten, die sich nicht mehr im Bildungssystem befinden, immerhin um die 15-18 %. Sie bleiben ohne langfristige Berufs- und Beschäftigungsperspektive, viele von ihnen arbeitslos, im Niedriglohnsektor oder in prekärer Beschäftigung.

Die Wahrscheinlichkeit, nach Beendigung des Schulbesuchs in den  bergangssektor einzumünden, hängt vor allem mit zwei sozialen Faktoren zusammen, dem Schulabschluss (und den Schulleistungen) und dem Migrationsstatus. Beide zeigen, dass sich dieser Sektor in erster Linie an schulisch und/oder gesellschaftlich Benachteiligte richtet. Etwa zwei Drittel der Neuzugänge im  bergangssektors rekrutieren sich im Jahr 2016 aus Schulabgängern/innen mit maximal Hauptschulabschluss; bei gut 13 % ist die Vorbildung unbekannt, vermutlich handelt es sich überwiegend um Flüchtlinge. Mit beinahe 40 % sind unter den Neuzugängen im  bergangssektor Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit deutlich überrepräsentiert.^[4] Das bedeutet, dass Jugendliche mit höchstens einem Hauptschulabschluss und/oder MH beim Zugang zur betrieblichen Berufsausbildung und zum Schulberufssystem deutlich unterrepräsentiert sind, wobei hier mit dem MH eine geringere Schulbildung verknüpft ist.

Es zeichnet sich immer deutlicher ab, dass ein mittlerer Schulabschluss oder sogar – mit einem Anteil von inzwischen beinahe einem Viertel – die Hochschulreife zur mehr oder weniger obligatorischen

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andrä Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Zugangsvoraussetzung für eine betriebliche oder (vollzeit-)schulische Berufsausbildung wird. Auch wenn dieses Muster zwischen den verschiedenen Berufsfeldern stark variiert, zeigt sich eine deutliche Segmentierung zwischen höher- und niedrigqualifizierten Bereichen in Ausbildung und Beruf (z.B. zwischen höherqualifizierten technischen und kaufmännischen Berufen und geringerqualifizierten Dienstleistungsberufen) nach ihrem jeweiligen Vorbildungsniveau.

Die Verteilung auf die Ausbildungssektoren spiegelt daher die Benachteiligung von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss nicht vollständig wider. Zu den Barrieren, die sich bereits im Zugang zu einem vollqualifizierenden Sektor einstellen, kommt noch ein stark eingeschränktes Spektrum an Berufen hinzu.

[caption id="attachment_8118" align="alignright" width="487"] **Berufsausbildung:** *Es zeichnet sich immer deutlicher ab, dass ein mittlerer Schulabschluss oder sogar die Hochschulreife zur mehr oder weniger obligatorischen Zugangsvoraussetzung für eine betriebliche oder (vollzeit-)schulische Berufsausbildung wird.*[/caption]

Die fortschreitende Segmentierung der Berufe nach schulischem Vorbildungsniveau führt dazu, dass diese Gruppe von faktisch der Hälfte der dualen und einem noch höheren Anteil der Berufe aus dem Schulberufssystem ausgeschlossen wird. Es kommt hinzu, dass die ihr noch zugänglichen Berufe zugleich die höchsten Quoten an Vertragsauflösungen aufweisen (Baethge 2017). Im Übrigen reproduziert sich über den Schulabschluss auch die soziale Herkunft bzw. die Bildungsherkunft der Jugendlichen. Dies gilt nicht nur für die Differenzierung zwischen Hochschul- und Ausbildungsabschluss, sondern auch zwischen den verschiedenen Berufsbereichen innerhalb dieser Sektoren.

Die sozialen Unterschiede, die bereits im Schulabschluss, Zugang zur beruflichen Qualifizierung und Berufsabschluss bestehen, setzen sich kumulativ in der Weiterbildungsbeteiligung fort. Es ist nicht zuletzt diese Verknüpfung zwischen geringeren Ausbildungschancen und niedrigerer Weiterbildungsteilnahme, die zu einer anhaltenden Einschränkung der Berufs- und Beschäftigungsperspektiven führt. Die Teilnahme an betrieblicher, individuell-beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung korreliert hoch mit der jeweils erworbenen schulischen und beruflichen Qualifikation, ein Phänomen, das sich in den jahrzehntelangen Untersuchungen des Berichtssystems Weiterbildung bzw. des Adult Education Surveys (AES) nahezu unverändert wiederholt (zuletzt Bilger u.a. 2018).

Es überrascht nicht, dass die Weiterbildungsteilnahme nicht nur mit dem Ausbildungsabschluss, sondern auch mit dem Erwerbsstatus, dem beruflichen Status und der Stellung im Betrieb variiert – und fast erwartungsgemäß auch mit dem Migrationsstatus. Insofern hat Weiterbildung entgegen den früher gehegten gesellschaftspolitischen Erwartungen nur einen sehr geringen kompensatorischen, korrigierenden Effekt auf Benachteiligungen in Schul- und Berufsbildung und verstärkt eher soziale Unterschiede als sie auszugleichen. Die sozialen Disparitäten und Distinktionsmuster scheinen sich vom Schulbesuch bis zur Weiterbildung und – darüber vermittelt – zu den Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen kontinuierlich fortzupflanzen.

Schlussbemerkungen: Zur sozialen Funktion von Bildung

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

Nach wie vor ist offenkundig das familiäre Bildungskapital die wichtigste „Ressource“ für den Bildungsweg, nicht zuletzt für die Aufnahme eines Studiums. Die gesellschaftspolitische Hoffnung, mit der Bildungsexpansion ginge nicht nur eine Ausweitung der Bildungschancen, sondern auch ein Abbau sozialer Ungleichheit einher, hat sich bis jetzt nicht erfüllt. Die empirischen Zusammenhänge zwischen Herkunft und Bildungschancen haben eine historisch weit zurückreichende Debatte über Chancengleichheit (bzw. Chancengerechtigkeit) in der Bildungsteilhabe hervorgerufen. Beide Begriffe sind mehrdeutig und können unterschiedlich definiert werden, meist ist er von allgemeinen gesellschaftspolitischen Vorstellungen geprägt.

- **Konservative Konzepte** von Chancengleichheit betonen die Start- und lehnen Ergebnischancengleichheit und staatliche Eingriffe ab und berufen sich auf individuelle Leistungsunterschiede.
- **Liberale Konzepte** betonen die individuelle Förderung aller „Begabten“ und akzeptieren die korrigierende Funktion pädagogischer Institutionen, soweit sie das Prinzip individueller Begabtenförderung nicht tangieren.
- Ein **sozialstaatliches Verständnis** sieht es dagegen explizit als Aufgabe des Staates bzw.  ffentlicher Institutionen an, durch Maßnahmen und Programme Chancengleichheit aktiv herzustellen.

Während Chancengleichheit eher auf die Repräsentation von sozialen Gruppen zielt – Chancengleichheit in der Schule ist dann gegeben, wenn der Anteil einzelner Gruppen in etwa ihrem Bevölkerungsanteil entspricht – so führt der Begriff der Chancengerechtigkeit zusätzlich noch eine individuelle Dimension ein. Chancengerechtigkeit besteht dann, wenn Schüler/innen mit in etwa vergleichbaren Leistungen oder Fähigkeiten dieselben Chancen im Bildungssystem haben, unabhängig von ihrer Herkunft. Nach den hier auf der Basis der Nationalen Bildungsberichterstattung referierten Befunden ist in Deutschland weder Chancengleichheit noch Chancengerechtigkeit gegeben – ein Ergebnis, das seit Jahrzehnten bekannt ist und durch neue Daten immer wieder bestätigt wird, weil sich an den grundlegenden sozialen Disparitäten kaum etwas geändert hat.

Und diese werden durch populäre soziale Deutungsmuster oft legitimiert – so etwa durch die oft zu hörende Behauptung, im Gymnasium fänden sich zu viele Schüler/innen, die dort eigentlich nicht hingehören, was selbstverständlich nur „Bildungsaufsteiger“ betrifft, die den härteren Wettbewerb um an Abschlüsse, Titel und Berechtigungen geknüpfte Arbeitsmarkt- und Berufschancen stören. Auch die häufig geäußerte Behauptung, in Deutschland gäbe es zu viele Studierende, erweist sich, wie der Bildungsbericht 2018 zeigt, angesichts der Entwicklung und Verteilung der Bildungsertr ge eher als ideologisch. Das arbeitsmarktpolitische Hauptproblem in Deutschland besteht weniger in der Zahl der Studienanfänger/innen als in dem viel zu hohen Anteil der Jugendlichen, die in den  bergangssektor einmünden und dauerhaft ohne Berufsabschluss, ohne Beschäftigungs- und Lebensperspektiven bleiben.

In einem stark hierarchisch segmentierten Bildungssystem wie in Deutschland ist die Realisierung gr o erer Chancengerechtigkeit oder -gleichheit ohne Veränderungen der institutionellen Struktur kaum möglich. Vertikal strukturierte Bildungssysteme (re-)produzieren soziale Ungleichheit in einem stärkeren Maße an horizontal organisierte. Institutionelle Veränderungen zugunsten gr o erer sozialer Durchlässigkeit stoßen jedoch regelmäßig auf massive bildungspolitische Widerstände, da die

04-18: Die gespaltene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

vorhandenen Strukturen durch starke gesellschaftliche Interessen an der Erhaltung (oder sogar Verstärkung) selektiver Mechanismen gestützt werden, nicht zuletzt seitens der neuen bildungsbürgerlichen Mittelschichten, die selbst von den früheren Wellen der Bildungsexpansion profitiert haben (*Baethge 2017*). Der Kampf um die Verteilung der Bildungschancen spiegelt klassenspezifische Reproduktionsstrategien wider und ist insofern auch ein Medium der Auseinandersetzung um die Verteilung sozialer Positionen in hierarchisch strukturierten Gesellschaften.

Deutschland zählt zu den Staaten, die sich im internationalen Vergleich durch eine besonders enge Kopplung von Bildungsabschlüssen, Zertifikaten und Berechtigungen auf der einen Seite, beruflichen Zugängen, Beschäftigungs- und Lebenschancen auf der anderen Seite auszeichnen. Insoweit der Hochschulzugang den Zugang zu den herausgehobenen beruflichen und sozialen Positionen in einer Gesellschaft eröffnet, gewinnt gerade hier die Frage nach den sozialen Allokations- und Distributionsmechanismen eine besondere Prominenz. Von daher wird die soziale Schieflage beim Hochschulzugang von vielen normativ unter dem Aspekt der sozialen Gerechtigkeit kritisiert – nicht zuletzt eben auch aufgrund der Tatsache, dass von einer begabungsgerechten Selektion im Schulsystem nicht die Rede sein kann, weil ein beträchtlicher Anteil der Schüler/innen durchaus über kognitive Kompetenzen verfügt, die ihnen einen anderen Bildungsweg ermöglichen würden.

Das deutsche Bildungssystem verschenkt also Talente –  konomisch gesprochen: Ressourcen –, auf die unsere Gesellschaft im Zeichen der wissenschaftlichen Modernisierung von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung dringend angewiesen ist. Um dem Strukturwandel zu humankapitalintensiver Wertschöpfung Rechnung zu tragen, müssen gerade diejenigen Potenziale aktiviert werden, die bislang nur in bescheidenem Umfang an Hochschulbildung partizipieren konnten. Diese Potenziale lassen sich eingrenzen: Jugendliche aus „bildungsfernen“ Gruppen unter Einschluss von Migrant/inn/en, eine noch stärkere Mobilisierung der jungen Frauen beim Hochschulzugang und eine stärkere Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende[5].

Wie kann soziale Selektion im Bildungssystem abgebaut und eine größere soziale Durchlässigkeit erreicht werden? Bildungspolitische Empfehlungen gehören nicht zu den vertraglich geregelten Aufgaben des Nationalen Bildungsberichts, seine Aufgabe ist eine evidenzbasierte Problemanalyse der Bildungsentwicklung in Deutschland. Schlussfolgerungen zu ziehen haben sich Bund und Länder vorbehalten. Aber die berichteten empirischen Zusammenhänge legen bestimmte Perspektiven nahe.

Der strategische Ansatzpunkt für eine Reduktion der sozialen Disparitäten liegt an den zentralen Übergangsstellen und den Verläufen im Schulsystem. So wäre ein höheres Maß an Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang primär über ein höheres Maß an Chancengerechtigkeit im Schulsystem zu realisieren. Im Schulsystem, aber auch beim Hochschulzugang ginge es vor allem darum, primären und sekundären Herkunftseffekte entgegenzuwirken. Dafür gilt es die individuelle F rderungsfunktion des Bildungssystems gegenüber dessen Verteilungsfunktion zu stärken. Institutionelle Durchlässigkeit in soziale Durchlässigkeit zu überführen bleibt eine zentrale bildungspolitische Aufgabe.

04-18: Die gesplattene Gesellschaft: Kann es sozialen Frieden in Deutschland geben?

von: Prof. Dr. Andr  Wolter (Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung) |
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de
Alle Texte sind urheberrechtlich gesch tzt.

- Bilger, F./Behringer, F./Kuper, H./Schrader, J. (Hrsg.) (2018). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld.
- Baethge, M. (2017): Die gebremste Politik. Warum sich die Bildungsungleichheit in Deutschland zuspitzt. In: Mitteilungen aus dem SOFI. 11/27, S. 11-15.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York.
- Ditton, H./Maaz, K. (2015): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H./Ditton, H. u.a. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Auflage. S. 229-244.
- Hopf, W. (2014): Bildungsexpansion und Wandel des Regimes sozialer Selektion. In: Bauer, U./Bolder, A. u.a. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden. S. 217-242.
- Kaelble, H. (1975): Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland. In: Geschichte und Gesellschaft. 1. Jg. S. 121-149.
- Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch Bildung und Arbeit `96. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen. S. 118-146.
- Kracke, N./Buck, D./Middendorff, E. (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW-Brief 03/2018.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K. u.a. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bonn.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn.
- Reiss, K./S lzer, C./Schiepe-Tiska, A./Klieme, E./K ller, O. (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster.
- Wolter, A. (2012): Sind Frauen die Gewinnerinnen der Bildungsexpansion? Auf dem Wege zur Geschlechtergerechtigkeit. In: humboldt chancengleichheit, 4. Jahrg. S. 20-21.
- Wolter, A. (2015): Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Heft 3/2015. S. 291-308.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster.
- Wolter, A. (2018 a): Migration and Higher Education in Germany. In: Slowey, M./Schuetze, H.G. et al. (eds.): Changing Global Demographic Patterns: Implications for Higher Education Reforms. Forthcoming.
- Wolter, A. (2018 b): The Expansion of Higher Education and First Generation Students in Germany: Increasing Participation or Continuing Exclusion? In: Archer, W./Schuetze, H.G. (eds.): Policies and Reforms Affecting Higher Education’s Principal Mission: Preparing Students for Life and Work. Forthcoming.
- [1] Etwa den Bildungsberichten der Länder, die zumeist Schulberichte sind, oder sektorspezifischen Bildungsberichten wie dem Berufsbildungsbericht
- [2] Auf die Relevanz der beiden Faktoren Region und Geschlecht (vgl. hierzu Wolter 2012) für soziale Disparitäten im Bildungssystem wird in diesem Beitrag aus Umfangsgründen nicht weiter eingegangen.
- [3] Der Autor dieses Beitrags mußte noch eine Aufnahmeprüfung am Gymnasium in Form eines Probeunterrichts absolvieren.
- [4] Datenbasis ist hier die Integrierte Ausbildungsberichterstattung von Bund und Ländern, die nur nach Staatsangehörigkeit und nicht nach MH differenziert. Der Anteil der Jugendlichen mit MH im  bergangssektor dürfte deshalb noch deutlich höher liegen.
- [5] Auf diese Frage wird hier nicht näher eingegangen (vgl. dazu Wolter 2015, Wolter/Banscherus/Kamm 2016).