



LifBi *WORKING PAPERS*

Felix Bittmann und Steffen Schindler

ALTERNATIVE WEGE ZUR HOCHSCHULREIFE UND SOZIALE DISPARITÄTEN BEIM HOCHSCHUL- ABSCHLUSS

LifBi *Working Paper* No. 88
Bamberg, August 2020

Working Papers of the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi)

at the University of Bamberg

The LifBi *Working Papers* series publishes articles, expert reports, and findings relating to studies and data collected by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi). They mainly consist of descriptions, analyses, and reports summarizing results from LifBi projects, including the NEPS, as well as documentation of data sets other than NEPS, which are provided by the Research Data Center LifBi.

LifBi *Working Papers* are edited by LifBi. The series started in 2011 under the name “NEPS *Working Papers*” and was renamed in 2017 to broaden the range of studies which may be published here.

Papers appear in this series as work in progress and may also appear elsewhere. They often present preliminary studies and are circulated to encourage discussion. Citation of such a paper should account for its provisional character.

Any opinions expressed in this series are those of the author(s) and not those of the LifBi management or the NEPS Consortium.

The LifBi *Working Papers* are available at www.lifbi.de (see section “Institute > Publications”). LifBi Working Papers based on NEPS data are also available at www.neps-data.de (see section “Data Center > Publications”).

Published by LifBi

Contact:

Leibniz Institute for Educational Trajectories
Wilhelmsplatz 3
96047 Bamberg
Germany
contact@lifbi.de

Alternative Wege zur Hochschulreife und soziale Disparitäten beim Hochschulabschluss

*Felix Bittmann & Steffen Schindler
Otto-Friedrich-Universität Bamberg*

E-Mail-Adresse des Erstautors:

felix.bittmann@lifbi.de

Bibliographische Angaben:

Bittmann, F. & Schindler, S. (2020). *Alternative Wege zur Hochschulreife und soziale Disparitäten beim Hochschulabschluss* (LifBi Working Paper No. 88). Bamberg, Deutschland: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. doi:10.5157/NEPS:WP88:1.0

Alternative Wege zur Hochschulreife und soziale Disparitäten beim Hochschulabschluss

Zusammenfassung

Seit den 1960er-Jahren wurden zahlreiche Möglichkeiten geschaffen, die Hochschulreife über alternative Wege abseits des allgemeinbildenden Gymnasiums zu erreichen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit sich an diesen alternativen und nicht-geradlinigen Bildungswegen soziale Disparitäten zeigen, die dann kumulativ auf die soziale Ungleichheit beim Erreichen eines Hochschulabschlusses wirken. Hierzu nehmen wir eine systematische theoretische Erörterung der sozialen Mechanismen vor, die durch die Existenz der alternativen Wege zur Hochschulreife einen Einfluss auf die Formierung sozialer Ungleichheiten auf dem Weg zur Hochschulbildung nehmen. Zudem präsentieren wir deskriptive Analysen auf Basis der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Wir betrachten den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Art des Erwerbs der Hochschulreife, den Zusammenhang zwischen der Art der Hochschulreife und dem Übergang an die Hochschulen, sowie die Studienerfolgsquoten in Abhängigkeit des Weges zur Hochschulreife. Unsere Analysen dokumentieren, dass an jedem dieser Bildungsübergänge deutliche soziale Disparitäten auftreten. Diese Disparitäten werden einerseits durch die Art und Weise des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung vermittelt, andererseits sind auch innerhalb der verschiedenen Wege zur Hochschulreife klare soziale Unterschiede hinsichtlich des Zugangs zu Hochschulbildung auszumachen.

Schlagworte

soziale Ungleichheit, Bildungsverlauf, Hochschulreife, Hochschulabschluss

Abstract

Since the 1960s, more and more opportunities to reach higher education eligibility beyond the Abitur certificate from the traditional Gymnasium have been established in the German education system. We ask to what extent these alternative pathways are connected to social disparities along the way to higher education. We provide a systematic theoretical discussion of the social mechanisms that are triggered by the existence of these alternative pathways and that influence the formation of social inequalities. In addition, we present descriptive empirical analyses based on the adult cohort of the German National Educational Panel Study (NEPS). We consider the association between social background and pathway to higher education eligibility, the association between pathway to higher education eligibility and the transition to higher education, and the association between the type of higher education eligibility and higher education completion. We observe social disparities at each of these transitions. The disparities are partially mediated through the pathway to higher education eligibility, but are also visible within the different pathways.

Keywords

social inequality, educational trajectories, higher education eligibility, higher education

1. Einleitung

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich bekanntermaßen durch einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg aus. Insbesondere die Chancen des Erreichens eines Hochschulabschlusses variieren stark in Abhängigkeit des Elternhauses (Müller et al. 2017). Dies wurde oftmals in Zusammenhang mit der frühen Selektion gebracht, die sich mit dem Übergang in die weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe vollzieht (z.B. Blossfeld 1993; Neugebauer/Schindler 2012). Nach dieser Argumentation werden durch die sozialen Disparitäten beim Übergang in das gegliederte Schulsystem Pfadabhängigkeiten erzeugt, die dann durch weitere Selektionsprozesse im Laufe der Bildungskarriere zu besonders stark ausgeprägten Ungleichheiten im Hochschulbereich führen (vgl. Middendorf et al. 2013: 113). Vor diesem Hintergrund werden jedoch auch Entwicklungen diskutiert, die sich aus den sogenannten Öffnungsprozessen der Wege zur Hochschulreife ergeben, die einer Reihe von Bildungsreformen aus den 1960er-Jahren entspringen (vgl. Köller et al. 2004; Maaz 2006; Schindler 2014). Diese Öffnungsprozesse umfassen einerseits erleichterte Wechselmöglichkeiten zwischen den Schulformen des gegliederten Schulsystems, aber vor allem den Ausbau von berufsbildenden Schulformen in der Sekundarstufe II, die auf einem mittleren Abschluss aufbauen und zur Hochschulzugangsberechtigung führen. Es wird argumentiert, dass sich durch die Ausweitung alternativer Zugänge zur Hochschulreife auch für solche Schülerinnen und Schüler Wege an die Hochschulen eröffnen, die in der Sekundarstufe I noch keine gymnasiale Laufbahn eingeschlagen hatten. Da in dieser Gruppe insbesondere Kinder aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Elternhäusern vertreten sind, war mit den Öffnungsprozessen die Erwartung verbunden, dass dadurch innerhalb dieser sozialen Schichten größere Anteile zu einem Hochschulabschluss geführt werden können. Das Fazit bisheriger Forschungsarbeiten fällt hierzu jedoch eher skeptisch aus (vgl. Buchholz/Schier 2015; Hillmert/Jacob 2005; Schindler 2014). Allerdings hat sich bisher keine Studie mit den sozialen Disparitäten der kompletten Bildungsverläufe vom Eintritt in die Sekundarstufe bis zum Hochschulabschluss beschäftigt und dabei detailliert die alternativen Bildungswege in den Blick genommen. Genau hier setzen wir mit unserem Beitrag an. Das Ziel dieser Studie ist es, einen deskriptiven Überblick über die sozialen Selektionsprozesse auf dem Weg zum Hochschulabschluss unter Berücksichtigung der sozialen Beteiligungsmuster an den alternativen Wegen zur Hochschulreife bereitzustellen. Wir fragen danach, in welchem Ausmaß an den entscheidenden Gelenkstellen und Übergängen des Bildungssystems soziale Disparitäten zu beobachten sind, die dann kumulativ die sozial ungleiche Verteilung der Hochschulabschlüsse zur Folge haben. Hierzu werten wir die Daten der Startkohorte 6 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) aus.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst erläutern wir den Hintergrund zu den genannten Öffnungsprozessen und legen dar, welche Reformen in den vergangenen 60 Jahren durchgeführt wurden, um die Durchlässigkeit des Schulsystems zu erweitern und neue Bildungswege zu öffnen. Danach leiten wir, aufbauend auf einschlägigen soziologischen Modellen, Annahmen und Erwartungen ab. Es folgt eine knappe Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes. Anschließend werden Daten, Sample und zentrale Variablen vorgestellt. Danach präsentieren wir die Ergebnisse der Analysen und fassen schließlich die Befunde zusammen.

2. Hintergrund: Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich

Unter den Öffnungsprozessen im Sekundarschulbereich werden in der Regel politisch initiierte Maßnahmen verstanden, die in der Folge der großen Bildungsdebatten der 1960er-Jahre umgesetzt wurden und dazu führen sollten, dass die Pfadabhängigkeiten, die mit dem Übergang an die weiterführenden Schulen verbunden waren, gelockert werden (vgl. zu den folgenden Ausführungen: Brauckmann/Neumann 2004; Herrlitz et al. 2001; Schindler 2014). Das damals dreigliedrige Schulsystem sollte um Korrekturmöglichkeiten ergänzt werden, die auch bei einem Eintritt in einen niedrigen Schulzweig Wege zu einem höherwertigen Bildungsabschluss eröffnen. Es lassen sich grob drei Entwicklungslinien unterscheiden, die im Zuge dieser Maßnahmen umgesetzt wurden. Diese wurden in den Bundesländern teils mit unterschiedlicher Akzentuierung verfolgt. Erstens wurde der Wechsel zwischen den Schulformen des gegliederten Schulsystems in der Sekundarstufe I vereinfacht. Zweitens wurden in einigen Bundesländern Gesamtschulen neben dem dreigliedrigen Schulsystem eingeführt. In diesen wurde der Erwerb des Schulabschlusses von der Schulform gelöst und die mit dem gegliederten Schulsystem verbundenen Pfadabhängigkeiten vermieden. Drittens wurde der Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses im Anschluss an einen ersten Abschluss erleichtert. Dies betrifft einerseits den Übergang vom Hauptschulabschluss zum mittleren Abschluss, andererseits den Übergang in die Sekundarstufe II nach dem Erwerb des mittleren Abschlusses. Hierzu wurden neben der gymnasialen Oberstufe verschiedene Aufbauschulformen in der Sekundarstufe II eingerichtet, die Personen mit einem mittleren Abschluss den Erwerb einer Hochschulreife ermöglichen sollten. Diese Aufbauschulformen wurden hauptsächlich als Institutionen des beruflichen Bildungssystems konzipiert, wodurch zugleich die vormals eher starre Trennung zwischen der Allgemein- und Berufsbildung im deutschen Bildungssystem etwas gelockert wurde (vgl. Baethge 2007). Zu diesen Institutionen zählen unter anderem berufliche Gymnasien, Fach- und Berufsoberschulen, aber auch Institutionen zur Höherqualifizierung im Rahmen von Berufsausbildungen. Mit der zeitgleichen Einführung der Fachhochschulen im Hochschulbereich wurde zudem eine Differenzierung der Hochschulzugangsberechtigung in eine allgemeine Hochschulreife und eine Fachhochschulreife vorgenommen. Entsprechend lassen sich die Aufbauschulformen der Sekundarstufe II auch dadurch unterscheiden, ob sie zur allgemeinen Hochschulreife (z.B. berufliche Gymnasien) oder zur Fachhochschulreife (z.B. Fachoberschulen) führen.

Für Fragen des Zugangs zur Hochschulbildung nimmt unter den drei beschriebenen Entwicklungen sicher der dritte Aspekt die bedeutendste Rolle ein. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I auf ein Gymnasium wechseln, liegt in aktuellen Jahrgängen bei unter einem Prozent und damit zudem wesentlich unterhalb der Wechselquote vom Gymnasium auf andere Schulformen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Der Anteil der Hochschulzugangsberechtigungen, die an einer Gesamtschule erworben wurden, hat seit den 1970er-Jahren zwar stetig zugenommen, liegt aber auch in aktuellen Absolventenjahrgängen noch im einstelligen Bereich (vgl. Abbildung 1). Demgegenüber weisen die Hochschulzugangsberechtigungen, die entweder als allgemeine Hochschulreife oder als Fachhochschulreife an berufsbildenden Schulen oder Einrichtungen des zweiten Bildungswegs erworben wurden, einen viel ausgeprägteren Bedeutungszuwachs auf. Aus Abbildung 1 ist abzulesen, dass im Jahr 2010 etwa 42 Prozent der Schulabgänger mit Hochschulreife ihren Abschluss über diese alternativen Wege erhalten haben.

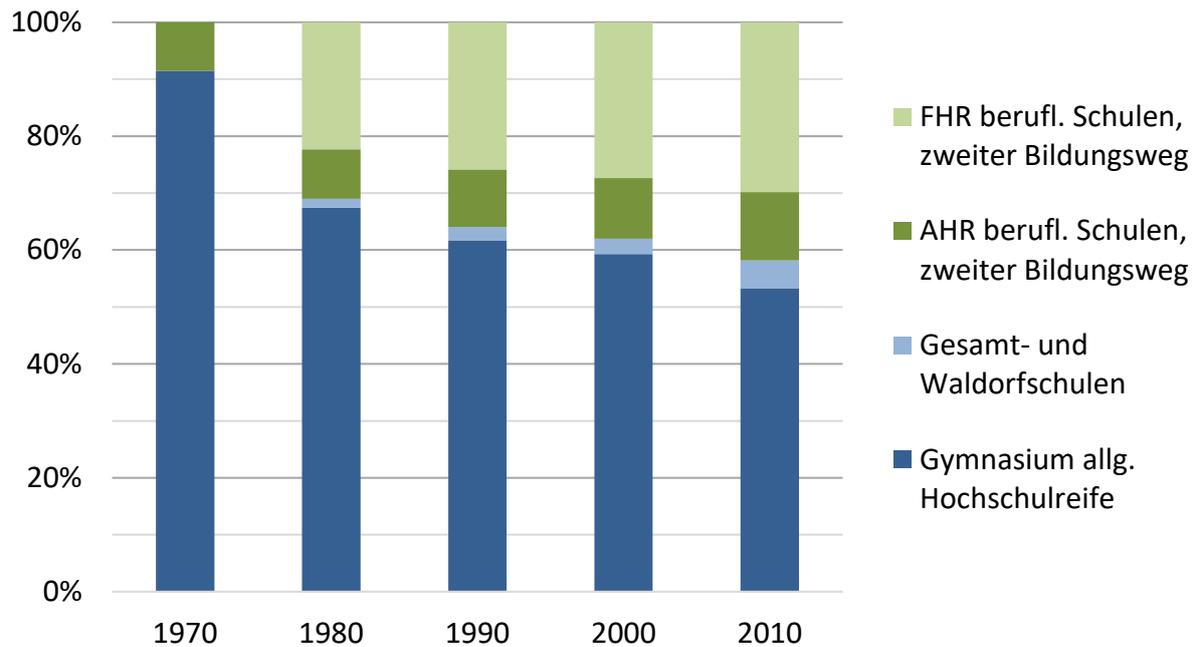


Abbildung 1. Wege zur Hochschulreife, relative Bedeutung in den Absolventenjahrgängen 1970-2010

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihen 1 und 2. Nur Westdeutschland.
Anmerkungen: AHR=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

3. Theoretische Implikationen für die soziale Ungleichheit bei Hochschulabschlüssen

Im Folgenden diskutieren wir, wie die Existenz alternativer Wege zur Hochschulreife die Formierung sozialer Ungleichheiten auf dem Weg zum Hochschulabschluss beeinflussen kann. Hierzu gehen wir schrittweise vor und besprechen zunächst die sozialen Mechanismen, die dafür verantwortlich sind, dass sich die Bildungsverläufe in der Sekundarstufe nach der sozialen Herkunft unterscheiden. Daran anschließend diskutieren wir, warum sich die Übergangsquoten an die Hochschulen in Abhängigkeit des Weges zur Hochschulreife unterscheiden. Schließlich diskutieren wir, inwiefern unter denjenigen, die den Übergang auf die Hochschule vollzogen haben, Unterschiede in den Studienabschlussquoten in Abhängigkeit des Weges zur Hochschulreife ergeben.

3.1 Soziale Selektivität der Bildungsverläufe in der Sekundarstufe

Es ist ein stabiler empirischer Befund, dass sich die Übergangsquoten auf das Gymnasium in Abhängigkeit der sozialen Herkunft unterscheiden (vgl. z.B. Hillmert/Jacob 2010; Schindler 2015). Als Erklärung wird meist auf Boudons (1974) Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft zurückgegriffen. Kinder aus sozial privilegierten Familien weisen am Ende der Grundschule im Schnitt nicht nur bessere Schulleistungen auf (primäre Effekte), sondern entscheiden sich auch bei gleichen Schulnoten häufiger für das Gymnasium als Kinder aus sozial benachteiligten Familien (sekundäre Effekte). Als Konsequenz dieser ausgeprägten sozialen Selektivität beim Übergang auf das Gymnasium ergibt sich, dass unter den Kindern aus sozial benachteiligter Herkunft weitaus höhere Anteile die Möglichkeit haben, eine Hochschulreife über einen alternativen Bildungsweg nachzuholen. Technisch gesprochen ist also die „Risikopopulation“ derer, die eine Hochschulreife nachholen können, unter den Kindern sozial benachteiligter Familien größer als unter den Kindern sozial privilegierter Familien.

Eine weitere Komponente, die sich potentiell zwischen den sozialen Herkunftsgruppen unterscheidet, sind die Anteile derer innerhalb der sozialgruppenspezifischen Risikopopulationen, die dann tatsächlich eine Hochschulreife nachholen. Es kann angenommen werden, dass sich diese Quoten aus zweierlei Gründen unterscheiden. Der erste Grund kann auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Risikopopulationen zurückgeführt werden, der zweite Grund auf unterschiedliche Anreizstrukturen, eine Hochschulreife nachzuholen. Beide Gründe sollen nun etwas ausführlicher und getrennt nach sozialen Herkunftsgruppen beschrieben werden.

Für die Gruppe der Kinder aus sozial privilegierten Familien gilt, dass aufgrund der oben beschriebenen primären und sekundären Selektionsprozesse nur ein kleiner Teil nicht auf das Gymnasium übergeht. Man kann weiter davon ausgehen, dass es sich bei diesen um leistungsschwache Kinder handelt, welche die Anforderungen des Gymnasiums nicht erfüllen und vielleicht auch aufgrund formaler Schranken nicht zugelassen wurden. Folgt man jedoch dem theoretischen Ansatz des „compensatory advantage“ (Bernardi 2014), ist zu erwarten, dass diese Kinder sehr hohe Quoten des späteren Nachholens einer Hochschulreife aufweisen. Zurückzuführen ist dies auf zwei Ursachenbündel. Erstens verfügen Kinder privilegierter sozialer Herkunft am ehesten über die sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen, die notwendig sind, um Korrekturen in der Bildungslaufbahn vorzunehmen. Zweitens kann angenommen werden, dass die Anreize, eine Hochschulreife nachzuholen, für Kinder aus sozial privilegierten Familien stärker ausgeprägt sind als für Familien aus sozial benachteiligten Familien. Dies kann sowohl aus dem „Effectively-Maintained-Inequality-Ansatz“ (EMI, Lucas 2001) als auch aus dem „Relative-Risk-Aversion-Ansatz“ (RRA, Breen/Goldthorpe 1997) abgeleitet werden. Der EMI-Ansatz argumentiert, dass sozial privilegierte Familien stets bemüht sind, ihre bessere Ressourcenausstattung in soziale Vorteile umzumünzen. Der RRA-Ansatz argumentiert, dass das Motiv zur Vermeidung eines Statusabstiegs Anreize für Kinder aus privilegierter sozialer Herkunft schafft, hohe Bildungsabschlüsse zu erwerben.

Für die Gruppe der Kinder aus sozial benachteiligten Familien gilt, dass – aus den oben beschriebenen Gründen – die Risikopopulation der potentiellen Nachholer größer ausfallen sollte als bei den Kindern privilegierter sozialer Herkunft. Zudem kann angenommen werden, dass innerhalb dieser Risikopopulation eine vergleichsweise größere Heterogenität hinsichtlich der Ambitionen, eine Hochschulreife nachzuholen, besteht. Stark vereinfacht kann man hier zwei Teilgruppen unterscheiden. Auf der einen Seite sollte die Risikopopulation zu weiten Teilen aus Kindern bestehen, die aufgrund primärer Effekte ein niedriges Schulleistungsniveau aufweisen und entsprechend realistischerweise auch keine Hochschulreife anstreben. Auf der anderen Seite ist aber davon auszugehen, dass die Risikopopulation auch Kinder umfasst, die sowohl ein höheres Leistungsniveau aufweisen als auch über Aspirationen für höhere Bildungsabschlüsse verfügen. Der Umstand, warum diese Kinder nicht direkt auf das Gymnasium übergehen, wäre auf ihre Risikoaversion zurückzuführen. Nach Erkenntnissen bisheriger Forschungsarbeiten weisen Kinder aus sozial benachteiligten Familien im Schnitt eine höhere Risikoaversion auf als Kinder aus sozial privilegierten Familien (Barone et al. 2018; Breen et al. 2014). Es sollten daher genau diese Kinder aus sozial benachteiligten Familien sein, die zunächst nicht auf das Gymnasium wechseln und dann später eine Hochschulreife über einen alternativen Weg anstreben.

Auf Basis dieser Erwägungen kommen wir zu dem Schluss, dass unter den Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierten Familien hohe Anteile einer kleinen Risikopopulation die Hochschulreife nachholen. Bei den Kindern aus sozial benachteiligten Familien sollte hingegen ein vergleichsweise kleiner Anteil einer großen Risikopopulation die Hochschulreife über die

alternativen Wege nachholen. Aus diesem Grund kann es daher durchaus sein, dass sich die Anteile derjenigen, die eine Hochschulreife über einen alternativen Weg erwerben, gar nicht wesentlich *zwischen* den sozialen Herkunftsgruppen unterscheiden. Stellt man hingegen auf die relative Bedeutung der alternativen Wege *für* die verschiedenen sozialen Gruppen ab, sollten alternative Wege eine größere Rolle für Kinder aus sozial benachteiligten Familien beim Erwerb der Hochschulreife spielen als dies für Kinder aus sozial privilegierten Familien der Fall ist (vgl. hierzu die Diskussion in Buchholz/Pratter 2017).

3.2 Wege zur Hochschulreife und Übergänge in die Hochschule

Im Folgenden erörtern wir, warum sich die Übergangsquoten auf die Hochschulen in Abhängigkeit des Weges zur Hochschulreife unterscheiden. Wir diskutieren hierbei zwei zentrale Faktoren: Die Selektivität der Schülerpopulationen und die Einflüsse von Lernumwelten.

3.2.1 Selektivität der Schülerpopulationen

Folgt man der obigen Argumentation zu den Selektionsprozessen in die alternativen Wege zur Hochschulreife, wird deutlich, dass sich die Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler, die eine Hochschulreife über einen alternativen Weg erwerben, systematisch von den Schülerinnen und Schülern unterscheiden sollten, die ihre Hochschulreife über den direkten Weg am Gymnasium erwerben.

Bezüglich des Kompetenzniveaus ist zu erwarten, dass dieses bei Schülerinnen und Schülern, die ihre Hochschulreife über alternative Wege erwerben, im Schnitt niedriger ausfällt als bei jenen, die ein Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium erwerben. Aufgrund der oben beschriebenen sozialen Selektionsprozesse würde man dies insbesondere bei Kindern aus sozial privilegierten Familien erwarten. Bezüglich der Bildungsaspirationen würde man erwarten, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die einen Hochschulabschluss anstreben, in den alternativen Bildungswegen geringer ausfallen als bei den Gymnasiasten. Dies sollte in erste Linie auf Kompositionseffekte zurückzuführen sein, da in den alternativen Wegen zur Hochschulreife Kinder aus sozial benachteiligten Familien überrepräsentiert sind (vgl. Müller et al. 2017). Folgt man der Argumentation des RRA-Ansatzes, sollten Kinder aus sozial privilegierten Familien unabhängig vom Bildungsweg stets Aspirationen für die höchsten Bildungsabschlüsse aufweisen. Hingegen sollte der Weg zur Hochschulreife bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien systematisch mit ihren Bildungsaspirationen zusammenhängen. Hierzu haben Müller und Pollak (2004) und Schindler (2014) argumentiert, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss benötigen, um einen sozialen Abstieg zu verhindern. Aufgrund von Bildungsexpansionsprozessen kann es für diese Gruppen jedoch zunehmend notwendig werden, eine Hochschulreife zu erwerben, da diese immer häufiger zur Voraussetzung für den Zugang zu Ausbildungsberufen wird. Da alternative Wege zur Hochschulreife meist durch berufsbildende Einrichtungen führen, die eher berufspraktische Kompetenzen vermitteln und zudem als weniger anspruchsvoll gelten, selektieren sich ebendiese Personen, die einen Ausbildungsberuf und keinen Hochschulabschluss anstreben, eher in die alternativen Wege zur Hochschulreife. Damit sollten sich die Aspirationen für Hochschulabschlüsse systematisch zwischen den direkten und alternativen Wegen zur Hochschulreife unterscheiden.

3.2.2 Einflüsse der Lernumwelten

Neben den Effekten, die auf die Selektionsprozesse in die Wege zur Hochschulreife zurückzuführen sind, ist zu erwarten, dass die unterschiedlichen Wege zur Hochschulreife selbst einen Einfluss auf ihre Schülerinnen und Schüler ausüben. Demnach kann angenommen werden, dass die verschiedenen Lernumgebungen in unterschiedlicher Weise auf den Kompetenzzuwachs und auf die Bildungsaspirationen Einfluss nehmen.

Schülerinnen und Schüler, die ihre Hochschulreife über einen alternativen Weg erwerben, beginnen die Sekundarstufe I üblicherweise in einer nicht-gymnasialen Schulform. Es ist zu erwarten, dass sich diese Schulformen systematisch bezüglich ihrer sozialen Komposition, des Lehrplans und des Anspruchsniveaus des Unterrichts vom allgemeinbildenden Gymnasium unterscheiden. Entsprechend konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass der Lernfortschritt in den nicht-gymnasialen Schulformen hinter dem des Gymnasiums zurückbleibt (Baumert et al., 2009; Matthewes, 2018; Scharenberg et al., 2009).

Da alternative Wege zur Hochschulreife in weiten Teilen durch das berufsbildende Schulsystem führen, kann ferner angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler, die über diese Wege die Hochschulreife erlangen, im Unterrichtsalltag eher mit praktischem und berufsspezifischem Wissen und weniger mit akademischen Inhalten in Berührung kommen als Schülerinnen und Schüler am allgemeinbildenden Gymnasium. Es ist möglich, dass diese unterschiedlichen Ausrichtungen die Formierung von Bildungszielen und Aspirationen nachhaltig prägen. Hinzu kommen die Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schulklassen. Während das Gymnasium hauptsächlich von Kindern aus akademisch gebildeten Elternhäusern dominiert sein sollte, sollten die Schulkontexte der alternativen Wege vor allem von Kindern aus nicht akademisch gebildeten oder Arbeiterfamilien dominiert sein. Auch dies sollte die Herausbildung von bildungsbezogenen Werten und Aspirationen beeinflussen.

Zusammengenommen lässt sich also erwarten, dass die unterschiedlichen Lernumwelten der alternativen Wege zur Hochschulreife einen zusätzlichen Einfluss auf das Kompetenzniveau und die Bildungsaspirationen ihrer Schülerinnen und Schüler ausüben, der sich neben den Selektionseffekten in negativer Weise auf das Übergangsverhalten auf die Hochschulen auswirkt. Stellt man zudem die sozialgruppenspezifischen Anreizstrukturen in Rechnung, die durch das Motiv zur Vermeidung von Statusabstiegen entstehen, würde man erwarten, dass sich die Übergangsquoten auch innerhalb der alternativen Wege zur Hochschulreife in Abhängigkeit der sozialen Herkunft unterscheiden. Demnach sollten Kinder aus privilegierter sozialer Herkunft deutlich höhere Studierquoten aufweisen als Kinder aus sozial benachteiligter Herkunft.

3.3 Wege zur Hochschulreife und Erfolg an der Hochschule

Betrachtet man schließlich die Etappe von der Aufnahme bis zum erfolgreichen Abschluss eines Hochschulstudiums, sind eher geringe Unterschiede in Abhängigkeit des Weges zur Hochschulreife zu erwarten, da diese Population bereits zahlreiche vorherigen Selektionsstufen durchlaufen hat (vgl. Mare 1981). Jedoch ist zu vermuten, dass man erhöhte Studienabbruchquoten am ehesten unter Studierenden aus sozial benachteiligten Familien beobachten wird, die ihre Hochschulreife über alternative Wege erworben haben. Diese Erwartung lässt sich

darauf zurückführen, dass diese Gruppe am wenigsten auf die Anforderungen des Hochschulstudiums vorbereitet sein sollte, da sie weder über die entsprechenden familiären Ressourcen verfügt noch eine akademisch orientierte Schulbildung genossen hat.

4. Empirische Befundlage

Es existiert so gut wie keine empirische Befundlage zu den oben beschriebenen postulierten Mechanismen. Auch in diesem Beitrag werden wir hierzu keine empirischen Analysen präsentieren können, sondern uns auf die beobachtbaren Implikationen dieser Mechanismen konzentrieren. Bekannt ist, dass sich die soziale Komposition zwischen den Bildungsinstitutionen der alternativen und direkten Wege zur Hochschulreife unterscheidet. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit akademisch gebildeten Eltern oder aus sozioökonomisch privilegiertem Elternhaus ist am allgemeinbildenden Gymnasium wesentlich höher als an den Schulformen der alternativen Bildungswege (vgl. Maaz 2006; Schindler 2014). Unmittelbar vor dem Erwerb der Hochschulreife zeigt sich auch, dass sich die Bildungsaspirationen und studienrelevanten Motivationslagen der Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Gymnasien systematisch von den Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Wegen zur Hochschulreife unterscheiden (vgl. Schindler 2014).

Bezüglich der sozialen Unterschiede des Nachholens der Hochschulreife ist die Befundlage eindeutig und durch eine Vielzahl an Studien belegt (vgl. den Literaturüberblick von Schindler 2015). Betrachtet man diejenigen Schülerinnen und Schüler, die durch ihren ersten Schulabschluss keine Hochschulreife erlangt haben oder diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich nicht in einem zur Hochschulreife führenden Schulzweig befinden, dann weisen Kinder aus sozial privilegierten Familien stets höhere Quoten des Nachholens auf als Kinder aus sozial benachteiligten Familien.

In Bezug auf die Studierquoten weisen einige Studien erhebliche Unterschiede in Abhängigkeit des Weges zur Hochschulreife nach. Die höchsten Studierquoten verzeichnen Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Gymnasien, beruflicher Gymnasien in den Bereichen Technik und Wirtschaft sowie Personen, die ihre allgemeine Hochschulreife über den zweiten Bildungsweg erworben haben (Maaz 2006; Schindler 2014; Watermann/Maaz 2004). Gravierende Unterschiede lassen sich vor allem anhand der Art der Hochschulzugangsberechtigung festmachen. Schulabgänger mit Fachhochschulreife weisen deutlich niedrigere Studierquoten auf als Schulabgänger mit einer allgemeinen Hochschulreife (Schindler 2014). Zudem zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Hochschulreife über berufliche Bildungswege erworben haben, wenn sie studieren, dies häufiger an Fachhochschulen tun als Schülerinnen und Schüler von allgemeinbildenden Gymnasien (Lörz 2013).

Zusätzlich zu den zwischen den verschiedenen Wegen zur Hochschulreife zu beobachtenden allgemeinen Unterschieden in den Studierquoten zeigen sich innerhalb der jeweiligen Wege stets auch Unterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Familien weisen dabei immer höhere Studierquoten auf als Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien. Diese sozialen Unterschiede erscheinen innerhalb der Wege, die zur Fachhochschulreife führen, besonders ausgeprägt (Schindler 2014).

Hinsichtlich der Einflüsse der Wege zur Hochschulreife auf den Studienerfolg liegen noch kaum Erkenntnisse vor. Scholten (2017) findet jedoch Anzeichen dafür, dass Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über einen nicht-geradlinigen Weg erworben haben, im

Durchschnitt etwas häufiger das Studium abbrechen als Studierende, die ein Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium erworben haben.

Vor dem Hintergrund der dargestellten empirischen Befundlage, die vorwiegend auf Studien zu einzelnen Bildungsübergängen basiert, soll der Beitrag unserer nachfolgenden Analysen darin bestehen, den kompletten Bildungsverlauf vom Weg zur Hochschulreife bis zum Hochschulabschluss „aus einem Guss“ und unter Verwendung einer einheitlichen Datengrundlage darzustellen. Hierdurch sollen zudem die wesentlichen Wege zur Hochschulreife in hohem Detailgrad identifiziert und deren Rolle hinsichtlich der sozialen Selektivitäten auf dem Weg zum Hochschulabschluss nachgezeichnet werden.

5. Datengrundlage und Methodik

5.1 Daten und Stichprobe

Alle nachfolgenden empirischen Analysen basieren auf den Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS, vgl. Blossfeld et al. 2011). Das NEPS erhebt seit 2008 für die gesamte Bundesrepublik Längsschnittdaten zu Bildungs- und Arbeitsmarkverläufen in einem Multikohorten-Sequenz-Design. Für unsere Untersuchungen wird die Startkohorte 6 herangezogen (Datenversion 8-0-0), in der erwachsene Personen regelmäßig befragt werden. Diese Daten sind für alle angedachten Analysen geeignet, da sie umfassende Informationen zum vollständigen Bildungsverlauf enthalten, der retrospektiv abgefragt wurde.

Aufbauend auf diesem Sample nehmen wir zusätzliche Restriktionen vor. Zunächst werden alle Personen ausgeschlossen, die in der damaligen DDR gelebt haben, da die zuvor beschriebenen Öffnungs- und Reformprozesse des Bildungssystems nicht gleichermaßen in Ostdeutschland erfolgt sind. Weiterhin werden Personen ausgeschlossen, die Teile ihres Bildungsweges im Ausland beschritten haben. Immigranten werden nur dann einbezogen, sofern sie vor dem Alter von sieben Jahren in die BRD zugewandert sind. Ebenso werden alle Personen ausgeschlossen, die vor 1960 geboren wurden, da zu dieser Zeit die Reformen noch nicht umgesetzt waren und diese Personen entsprechend durch die Reformen nicht beeinflusst sein können. Letztlich bereinigen wir die Daten und schließen Personen mit ungewöhnlichen Datenangaben aus. Wer eine Hochschulzugangsberechtigung nach weniger als insgesamt neun Schuljahren erworben hat oder jünger war als 17 Jahre, als er diese erworben hat, wird ebenso ausgeschlossen. Diese Restriktionen erfolgen, da die vorhandenen Retrospektivvariablen teilweise fehlerbehaftet sind.

5.2 Variablen

5.2.1 Klassifizierung der Wege zur Hochschulreife

Eine zentrale Herausforderung ist es, den vollständigen Bildungsverlauf aus den vorhandenen Daten zu rekonstruieren und daraus eine überschaubare Anzahl an Kategorien von Wegen zur Hochschulreife zu bilden. Unser Ansatz ist es daher, verschiedene Bildungswege über ein Clusterverfahren zu klassifizieren. Dabei reduzieren wir die komplexen und teilweise chaotischen Bildungsverläufe, wie sie in den Daten abgebildet werden, über verschiedene binäre Variablen. Diese Variablen sind folgende: (a) ob der höchste Bildungsabschluss nach dem 21. Lebensjahr erworben wurde, (b) ob jemals eine berufliche Schule besucht wurde, (c) ob jemals ein allgemeinbildendes Gymnasium besucht wurde, ohne dort einen Abschluss zu erwerben, (d) ob jemals eine Berufsausbildung begonnen wurde, (e) ob jemals ein Beruf ausgeübt wurde,

bevor der höchste Schulabschluss erworben wurde, (f) ob jemals eine Hauptschule oder Realschule besucht wurde, (g) ob jemals der Wechsel vom Gymnasium auf eine Haupt- oder Realschule erfolgt ist (Abstieg) oder (h) der umgekehrte Weg (Aufstieg), (i) ob jemals eine Mittlere Reife erworben wurde. Zusätzlich zu diesen Indikatoren nehmen wir eine analytische Trennung vor und betrachten auf der einen Seite Personen, die eine allgemeine Hochschulreife erworben haben und auf der anderen Seite solche Personen, die als höchsten Schulabschluss eine Fachhochschulreife erworben haben. Personen, die niemals eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, werden grundsätzlich bei der Klassifizierung nicht berücksichtigt.

Zur Erzeugung der Kategorien von Wegen zur Hochschulreife wird zunächst auf Basis der zuvor beschriebenen Indikatorvariablen eine mehrstufige Clusteranalyse durchgeführt. Dazu wird ein Ward-Clustering-Algorithmus herangezogen, welcher als agglomerativ-hierarchisch beschrieben werden kann. Dabei wird das Sample so lange aufgespalten, bis jeder Fall ein eigenes Cluster ist. Anhand von Dendrogrammen kann dann visuell abgeschätzt werden, wie stark sich Cluster ähneln und ob eine gemeinsame Gruppierung sinnvoll und zielführend ist. Das Verfahren arbeitet demnach nicht mit einer vordefinierten Anzahl an Clustern, sondern erlaubt eine dynamische Generierung. Damit basiert es allerdings auch auf der subjektiven Einschätzung der Nutzer, sodass verschiedene Personen zu unterschiedlichen Gruppierungen gelangen könnten. Auf Basis des Dendrogrammes (vgl. Abbildung A1 im Anhang) entscheiden wir uns für eine Lösung mit acht Clustern. Die Bedeutung der einzelnen binären Indikatoren für die Clusterbildung kann in Abbildung A2 im Anhang nachvollzogen werden. Die acht resultierenden Cluster können inhaltlich wie folgt umschrieben werden:

- 1) *Abitur, auf dem klassischen Weg erworben*
Diese Personen haben die Sekundarstufenbildung auf dem Gymnasium begonnen und auf diesem Schultyp das Abitur erworben.
- 2) *Abitur, Aufsteiger*
Diese Personen haben zunächst eine Haupt- oder Realschule besucht und sind dann auf das Gymnasium übergegangen, wo sie das Abitur erworben haben.
- 3) *Abitur, berufliche Wege*
Diese Personen haben in ihrem Bildungsverlauf nie das allgemeinbildende Gymnasium besucht und eine berufliche Ausbildung begonnen oder eine berufsbildende Schule besucht, haben jedoch im Anschluss daran ein Abitur erworben (möglicherweise auf einer Berufsoberschule oder einem Fachgymnasium).
- 4) *Abitur, erwachsene Nachholer*
Diese Personen haben ein Abitur nach dem 21. Lebensjahr erworben (zum Beispiel auf einer Abendschule).
- 5) *Abitur, Gymnasium abgebrochen*
Diese Personen haben zunächst das Gymnasium besucht, haben das Abitur jedoch nicht dort, sondern auf dem beruflichen Weg erworben.
- 6) *Fachhochschulreife, Gymnasium abgebrochen*
Diese Personen haben zunächst das Gymnasium besucht, haben jedoch dort kein Abitur erworben und dann später die Fachhochschulreife erreicht.
- 7) *Fachhochschulreife, berufliche Wege*
Wie Kategorie 3, allerdings wurde im Bildungsverlauf nicht das Abitur, sondern eine Fachhochschulreife erworben.

8) *Fachhochschulreife, erwachsene Nachholer*

Wie Kategorie 4, nur wurde eine Fachhochschulreife nachgeholt und kein Abitur.

5.2.2 Studienaufnahme und Hochschulabschluss

Zur Messung der auf die Hochschulreife folgenden Bildungsziele nutzen wir zwei Variablen. Die erste Variable ist ein Indikator, der angibt, ob jemals ein Studium an einer Fachhochschule oder einer Universität begonnen wurde. Die zweite Variable gibt an, ob ein Hochschulabschluss erreicht wurde.

5.2.3 Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft einer Person wird auf zwei verschiedene Weisen operationalisiert, um einen umfassenden Vergleich zu ermöglichen. Wir wenden stets das Dominanzprinzip an und wählen, sofern Informationen über beide Elternteile vorhanden sind, immer den höheren Wert aus. Der erste Indikator basiert auf den elterlichen EGP-Klassen nach Erikson et al. (1979). Wir fassen dabei die EGP-Klassen zu drei Gruppen zusammen: Arbeiterklasse (IIIb, VI, VIIab), Mittelklasse (IIIa, IVabc, V) und Dienstklasse (I, II). Die zweite Variante basiert auf den elterlichen Bildungsabschlüssen, die wir auch zu drei Kategorien zusammenfassen: Maximal Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Hochschulzugangsberechtigung oder tertiärer Abschluss.

5.2.4 Kohorten

Wie bereits zuvor beschrieben werden alle Personen ausgeschlossen, die vor 1960 geboren wurden. Für die restlichen Personen, die zwischen 1960 und 1988 geboren werden, unterscheiden wir zwei Kohorten: 1960 bis 1972 sowie 1973 bis 1988. Auf diese Weise können wir Kohorten bzw. Zeiteffekte darstellen und prüfen, ob beispielsweise alternative Bildungswege über die Zeit hinweg an Bedeutung hinzugewonnen haben.

6. Analysen

6.1 Deskription des Analysesamples

Wir berichten deskriptive Statistiken zu unseren zentralen Variablen in Tabelle 1. Nach „listwise deletion“ verbleibt ein Analysesample von 4.221 Personen in der Kohorte 1960-72 und ein Analysesample von 2.311 Personen in der Kohorte 1973-88. In beiden Kohorten zeigt sich, dass die Wege zur Hochschulreife vom klassischen Abitur an allgemeinbildenden Gymnasien dominiert sind. In der älteren Kohorte erwerben etwa 27 Prozent aller Befragte ein Abitur über den klassischen Weg am allgemeinbildenden Gymnasium, während zusammengenommen etwa 16 Prozent eine Hochschulreife über einen nicht-geradlinigen oder alternativen Weg erwerben. In der jüngeren Kohorte sind dies entsprechend 35 und 21 Prozent. Die Verhältnisse zwischen klassischem und alternativem Weg in den NEPS-Daten entsprechen daher in etwa den Verhältnissen aus der amtlichen Statistik (vgl. Abbildung 1). Etwa 30 Prozent der Befragten in der älteren und 37 Prozent der Befragten in der jüngeren Kohorte nehmen ein Hochschulstudium auf. Bei den Hochschulabschlussquoten sind dies entsprechend etwa 26 und 34 Prozent.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken

Kohorte 1960 - 1972							
	Total	EGP-Klassen			Bildung der Eltern		
		Arbeiter- klasse	Mittel- klasse	Dienst- klasse	Max. HS	Mittlere Reife	Abitur
Sample (Zeilenprozente)	4.221	56,1	22,0	21,9	62,0	17,2	20,8
Cluster (Spaltenprozente)							
ABI, klassisch	27,4	16,1	32,4	51,1	14,9	34,7	58,5
ABI, Aufsteiger	1,0	0,8	1,1	1,3	0,9	1,0	1,3
ABI, beruflich	4,2	3,8	5,3	4,4	3,8	5,9	4,2
ABI, Nachholer	1,3	1,5	1,2	0,8	1,8	1,5	0,8
ABI, beruflich nach Gymn.	1,5	1,0	1,2	2,8	0,5	2,2	3,8
FHR, nach Gymn.	2,1	1,8	2,1	2,9	1,7	2,8	2,9
FHR, beruflich	4,9	4,5	5,3	5,4	4,6	5,2	5,4
FHR, Nachholer	1,2	1,5	1,0	0,7	1,5	1,0	0,3
Keine HZB	56,5	68,9	50,6	30,7	70,7	45,8	23,00
Aufnahme Studium	29,7	19,6	32,8	52,7	18,3	34,9	59,3
Hochschulabschluss	26,5	17,6	29,0	46,7	16,2	31,8	53,0
Kohorte 1973 - 1988							
	Total	EGP-Klassen			Bildung der Eltern		
		Arbeiter- klasse	Mittel- klasse	Dienst- klasse	Max. HS	Mittlere Reife	Abitur
Sample (Zeilenprozente)	2.311	48,8	23,3	28,0	38,4	27,0	34,6
Cluster (Spaltenprozente)							
ABI, klassisch	34,9	21,4	35,5	57,9	15,5	30,9	59,5
ABI, Aufsteiger	1,0	0,6	0,7	2,0	1,0	0,5	1,5
ABI, beruflich	6,6	6,5	6,5	7,0	5,3	8,2	6,9
ABI, Nachholer	1,0	1,1	0,7	0,9	1,4	0,6	0,8
ABI, beruflich nach Gymn.	2,1	1,4	2,8	2,6	1,5	1,9	2,9
FHR, nach Gymn.	2,2	1,5	2,6	3,1	1,5	2,6	2,8
FHR, beruflich	6,5	7,4	7,4	4,2	5,9	7,4	6,5
FHR, Nachholer	1,5	1,6	2,2	0,6	1,9	2,1	0,5
Keine HZB	44,3	58,6	41,5	21,7	66,1	45,8	18,8
Aufnahme Studium	36,8	23,4	36,8	60,2	19,1	31,6	60,6
Hochschulabschluss	34,4	21,9	34,6	56,2	17,5	30,0	56,8

Anmerkungen: HS=Hauptschulabschluss, ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife, HZB=Hochschulzugangsberechtigung.

6.2 Soziale Selektivität der Wege durch die Sekundarstufe

In unserem ersten Analyseschritt soll deskriptiv dargestellt werden, wie die jeweiligen Bildungsverläufe durch die Sekundarstufe von der sozialen Herkunft abhängen. Wir stellen diese Zusammenhänge grafisch über Balkendiagramme dar. Hierbei unterscheiden wir nun insgesamt neun mögliche Bildungswege in der Sekundarstufe, die bereits genannten acht Cluster sowie die Kategorie, niemals eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Wir stellen dies getrennt für verschiedene Operationalisierungen der sozialen Herkunft sowie nach Kohorten dar (Abbildung 2). Die obere Teilgrafik bezieht sich auf die Unterschiede in Abhängigkeit der sozialen Klasse der Eltern, die untere Teilgrafik auf die Unterschiede nach der Bildung der Eltern.

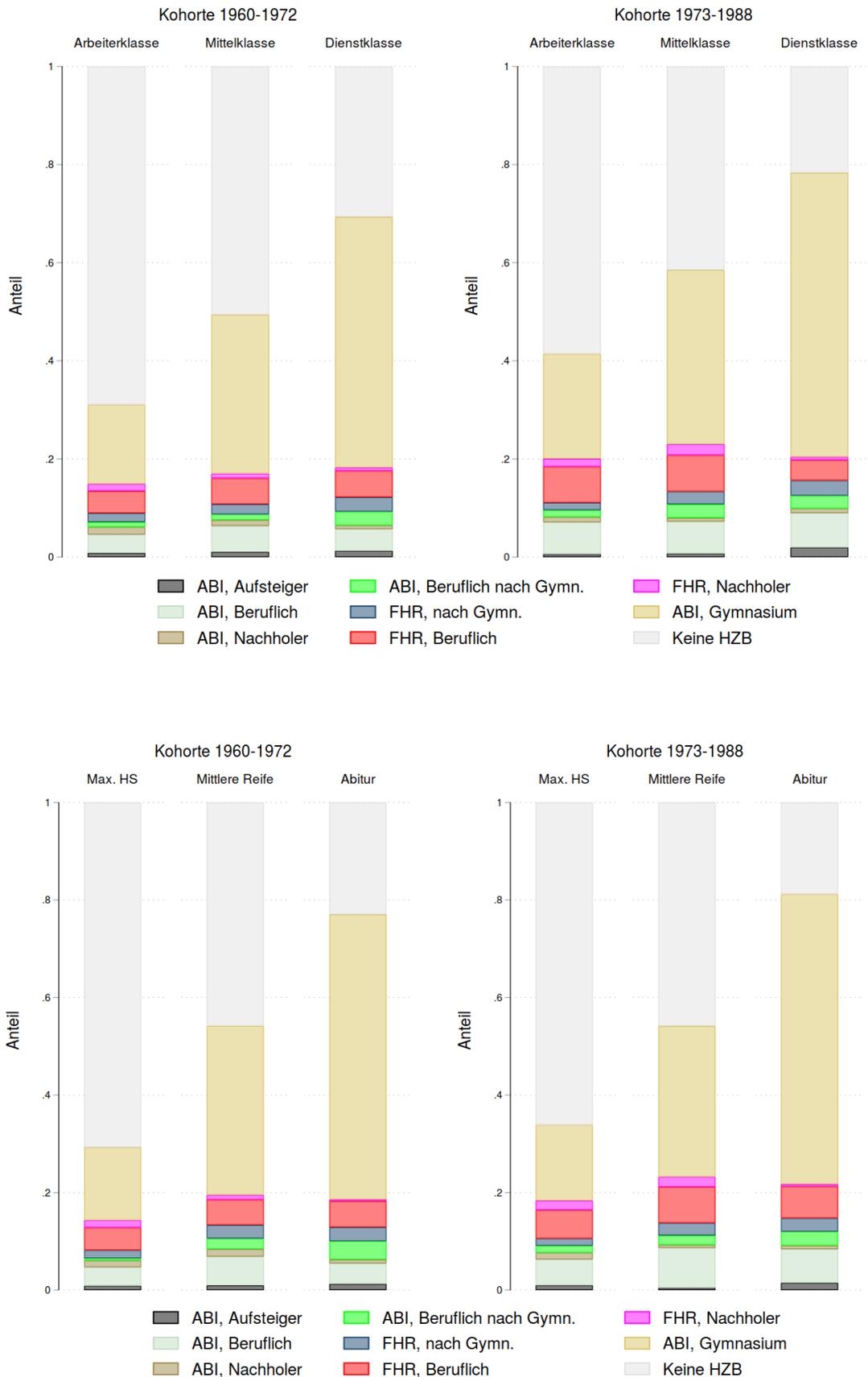


Abbildung 2. Wege zur Hochschulreife nach EGP-Klassen und Bildung der Eltern

Anmerkungen: HS=Hauptschulabschluss, ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

Hierbei fällt zunächst auf, dass der Anteil der Personen, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, über die beiden Kohorten etwas ansteigt. Auch wird erkennbar, dass – unabhängig vom Indikator der sozialen Herkunft – die Kinder aus sozial privilegierten Familien deutlich höhere Studienberechtigtenquoten aufweisen als Kinder aus sozial benachteiligter Herkunft. Diese Unterschiede scheinen vorrangig auf die Unterschiede in den Quoten des am allgemeinbildenden Gymnasiums erworbenen Abiturs zurückzuführen sein. Die Unterschiede in den Quoten der über alternative Wege erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen fallen eher gering aus. Fragt man jedoch danach, welche Rolle die nicht-geradlinigen und alternativen Wege zur Hochschulreife für die einzelnen Gruppen spielen, zeigen sich erhebliche Unterschiede. Für Kinder aus sozial benachteiligten Familien besitzen diese Wege beim Zugang zur Hochschulreife relative betrachtet eine stärkere Bedeutung als für Kinder privilegierter Herkunft. Beispielsweise erwerben in der jüngeren Kohorte mehr als die Hälfte die Kinder aus niedrig gebildetem Elternhaus die Hochschulreife nicht über den klassischen Weg am Gymnasium.

6.3 Übergang in die Hochschulbildung

Im nächsten Schritt betrachten wir zunächst, wie die gewählten Bildungswege zur Hochschulreife mit der Wahrscheinlichkeit zusammenhängen, ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität zu beginnen. Die entsprechenden Übergangsquoten sind getrennt nach den beiden Kohorten in Abbildung 3 dargestellt.

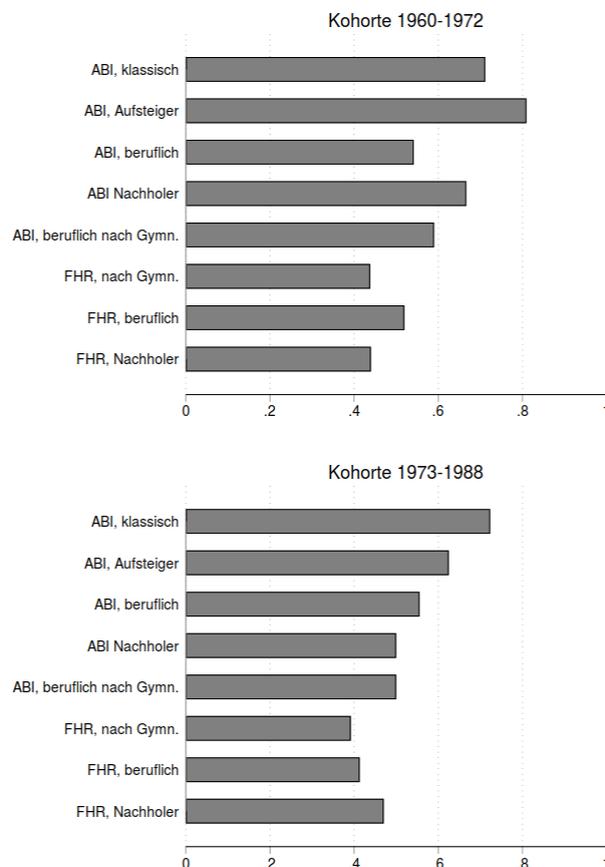


Abbildung 3. Übergangsquoten an eine Hochschule, Gesamtbetrachtung

Anmerkungen: Nur Personen mit Hochschulzugangsberechtigung. ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

Als Muster, die über beide Kohorten hinweg konstant sind, lassen sich folgende Beobachtungen festhalten. Erstens sind die Übergangsquoten der Personen mit einer Fachhochschulreife wesentlich niedriger als die Übergangsquoten der Personen mit allgemeiner Hochschulreife. Zweitens lassen sich die höchsten Übergangsquoten für diejenigen Schülerinnen und Schüler beobachten, die ihr Abitur am Gymnasium erworben haben (klassisch und Aufsteiger). Unterschiede zwischen den Kohorten ergeben sich dergestalt, dass in der älteren Kohorte einige Kategorien der nicht-geradlinigen oder alternativen Wege mit höheren Übergangsquoten verbunden waren als in der jüngeren Kohorte. Dies betrifft die Aufsteiger, die am Gymnasium das Abitur erwerben, Personen, die über berufliche Wege das Abitur oder die Fachhochschulreife erwerben sowie Personen, die das Abitur als Erwachsene über den zweiten Bildungsweg nachholen. Gleicht man diese Befunde mit den sozialen Selektivitäten der Wege zur Hochschulreife ab, zeigt sich, dass genau jene Wege mit vergleichsweise niedrigen Übergangsquoten verbunden sind, die für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligter sozialer Herkunft eine bedeutende Rolle beim Zugang zur Hochschulreife einnehmen.

Abbildungen 4 und 5 veranschaulichen nun die Übergangsquoten an die Hochschulen in Abhängigkeit der EGP-Klasse der Eltern bzw. der Bildung der Eltern. Die exakten Werte können der Tabelle A1 im Anhang entnommen werden. Als generelles Muster lässt sich diesen Darstellungen entnehmen, dass sich selbst innerhalb der einzelnen Wege zur Hochschulreife die Übergangsquoten an die Hochschulen nach der sozialen Herkunft unterscheiden. Bis auf wenige Ausnahmen weisen Kinder aus privilegierter sozialer Herkunft stets höhere Übergangsquoten auf als Kinder aus benachteiligter sozialer Herkunft. Dies gilt sowohl für den klassischen Weg am allgemeinbildenden Gymnasium als auch für die nicht-geradlinigen und alternativen Wege. Im Kohortenvergleich scheinen sich diese Disparitäten in vielen Fällen zwischen der älteren und jüngeren Kohorte zu verstärken.

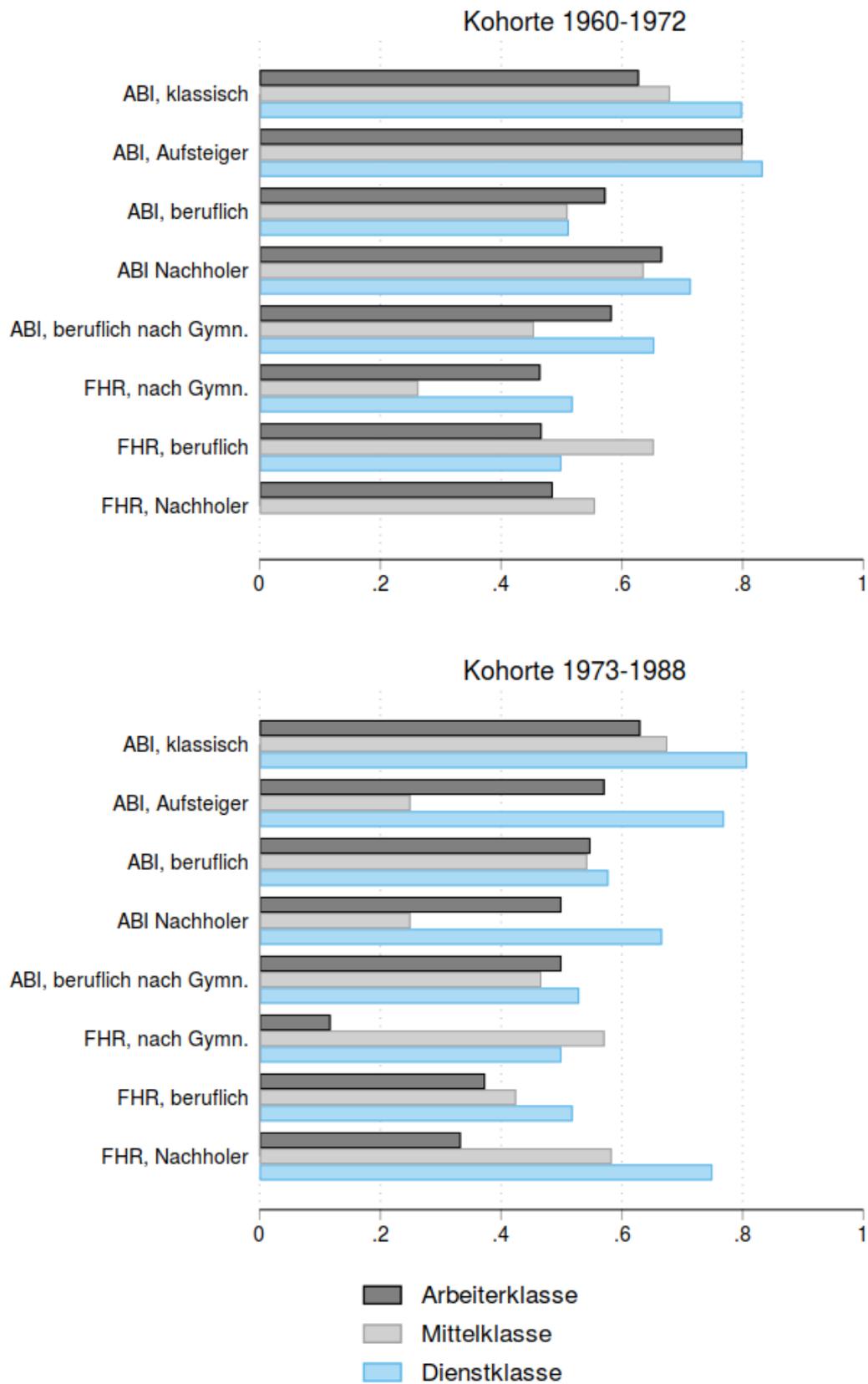


Abbildung 4. Übergangsquoten an eine Hochschule, nach EGP-Klassen

Anmerkungen: Nur Personen mit Hochschulzugangsberechtigung. ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

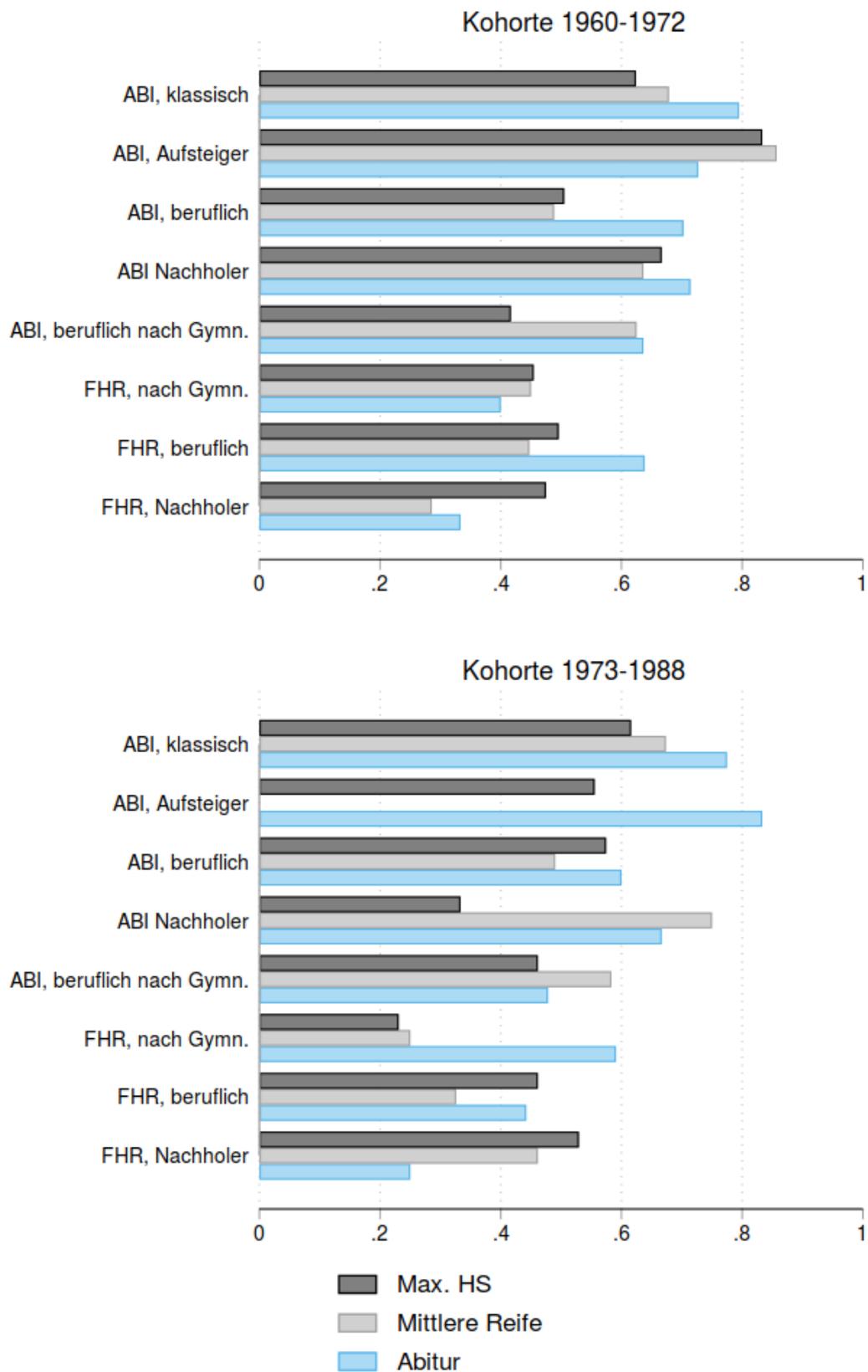


Abbildung 5. Übergangsquoten an eine Hochschule, nach Bildung der Eltern

Anmerkungen: Nur Personen mit Hochschulzugangsberechtigung. HS=Hauptschulabschluss, ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

6.4 Vom Übergang an die Hochschulen zum Hochschulabschluss

In Abbildung 6 sind nun die Hochschulabschlussquoten derer, die ein Hochschulstudium aufgenommen haben, getrennt nach den Wegen zur Hochschulreife abgetragen. Die Unterschiede zwischen den Kategorien fallen wie erwartet nicht allzu dramatisch aus und schwanken in einem Bereich zwischen etwa 80 und knapp 100 Prozent. Auffällig ist, dass die Abschlussquoten für Personen, die ein Abitur am Gymnasium erworben haben, am höchsten ausfallen. Demgegenüber fallen die Quoten am niedrigsten aus, wenn das Abitur im berufsbildenden Bereich oder über den zweiten Bildungsweg erworben wurde. Bei den vergleichsweise hohen Abschlussquoten der Personen, die eine Fachhochschulreife erworben haben, muss man in Rechnung stellen, dass diese per Definition nur an Fachhochschulen studieren können, die im Vergleich zu Universitäten üblicherweise niedrigere Studienabbruchquoten aufweisen. In diese Quoten spielen daher auch Effekte der Institutionen oder Fachbereiche eine Rolle, deren Wahl mit dem Weg zur Hochschulreife systematisch zusammenhängt.

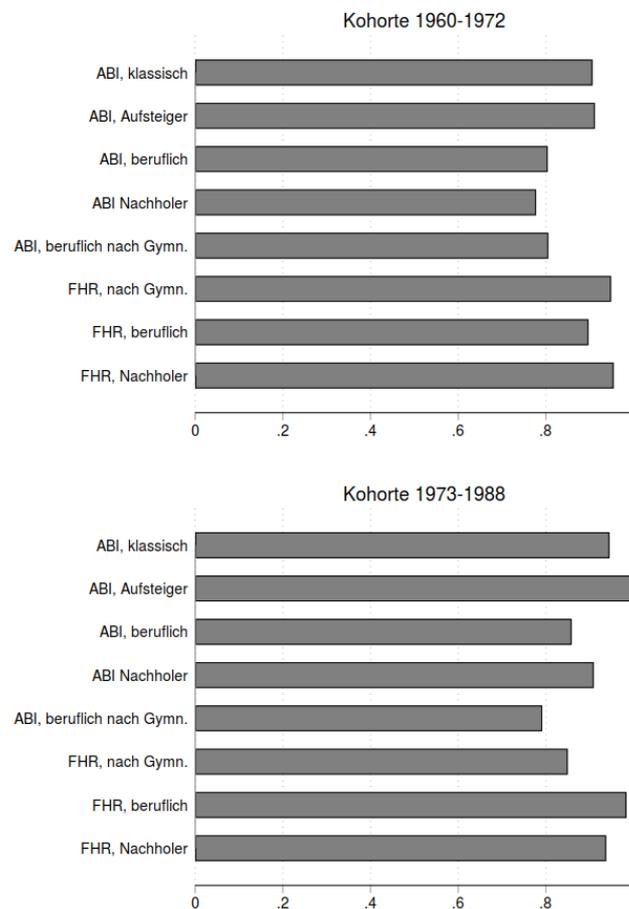


Abbildung 6. Hochschulabschlussquoten, Gesamtbetrachtung

Anmerkung: Nur Personen, die ein Hochschulstudium aufgenommen haben. ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

Abbildungen 7 und 8 differenzieren die Hochschulabschlussquoten nun zusätzlich in Abhängigkeit der EGP-Klasse der Eltern bzw. der Bildung der Eltern. Die den Grafiken zugrundeliegenden Werte finden sich im Anhang in Tabelle A2. Insgesamt ist hier zu beachten, dass diese Statistiken auf einer sehr geringen Fallzahl beruhen, sodass die Effekte volatil sein können und mit statistischer Unsicherheit sind.

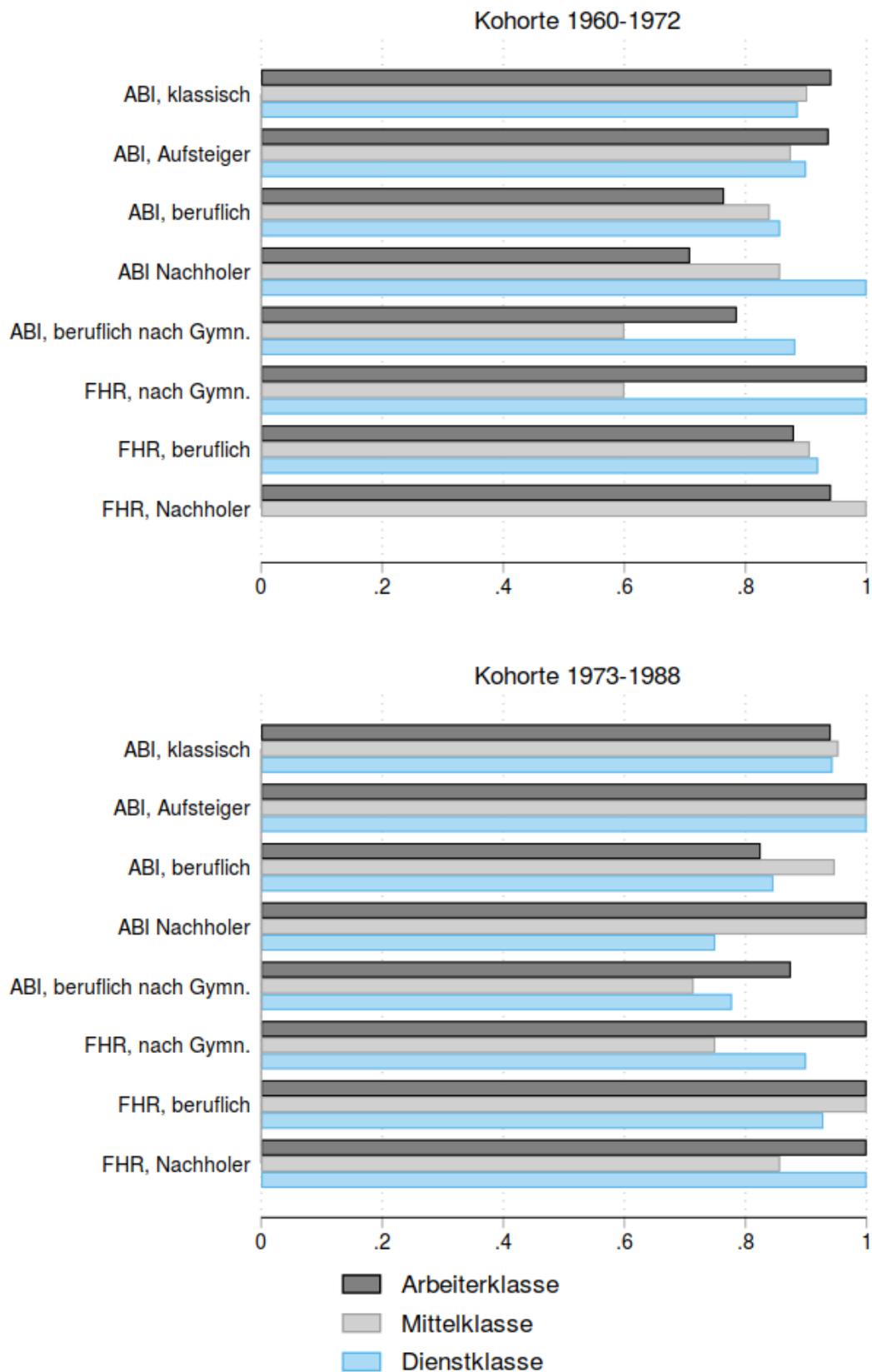


Abbildung 7. Hochschulabschlussquoten, nach EGP-Klassen

Anmerkung: Nur Personen, die ein Hochschulstudium aufgenommen haben. ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

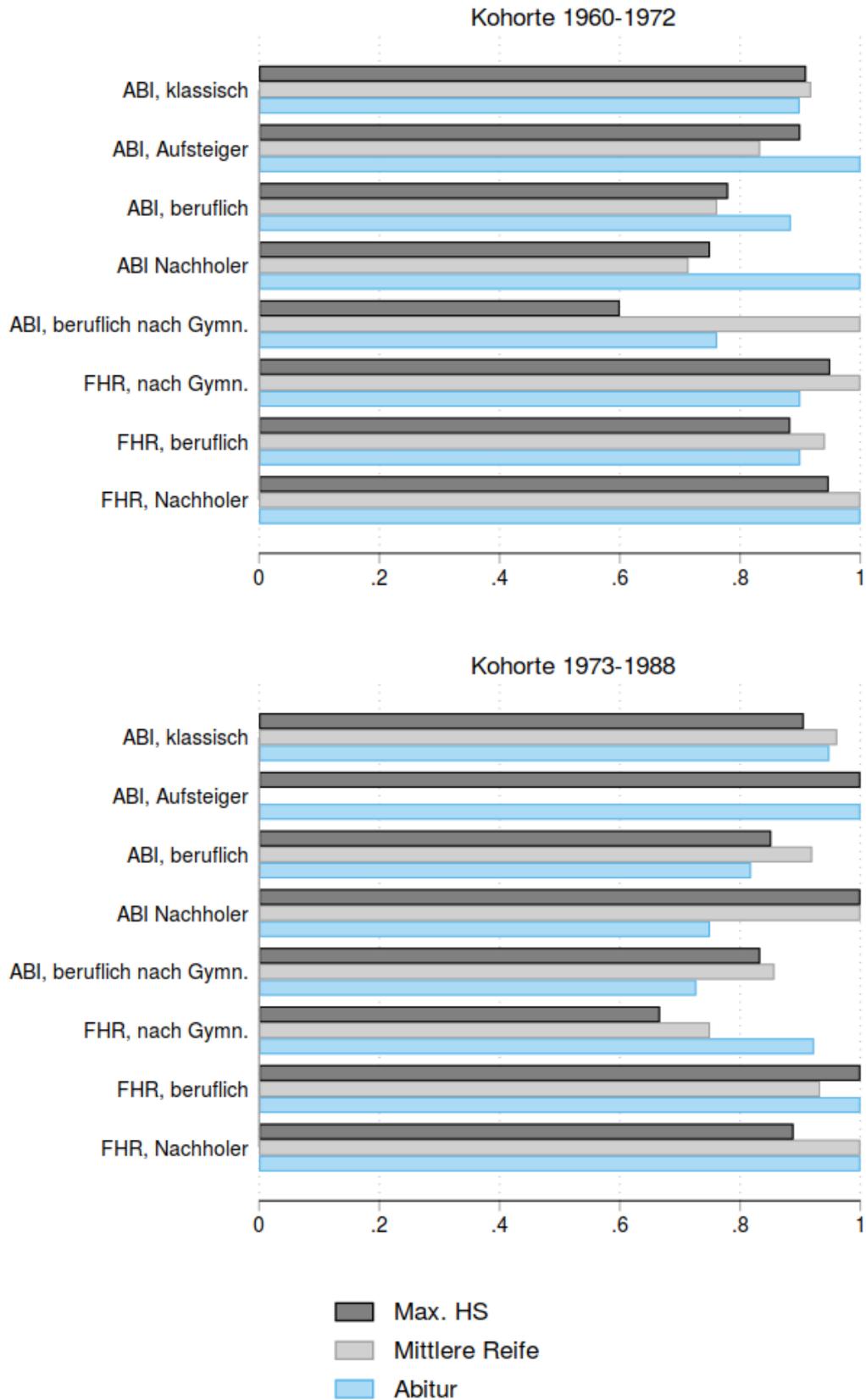


Abbildung 8. Hochschulabschlussquoten, nach Bildung der Eltern

Anmerkung: Nur Personen, die ein Hochschulstudium aufgenommen haben. HS=Hauptschulabschluss, ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

Bei Personen, die ein Abitur am Gymnasium erworben haben, sind die sozialen Unterschiede in den Abschlussquoten vernachlässigbar. Wie erwartet zeigen sich jedoch die geringsten Abschlussquoten in der Kombination aus alternativem Weg zur Hochschulreife und benachteiligter sozialer Herkunft. Allerdings ergeben sich im Kohortenvergleich und bezüglich des konkreten Weges zur Hochschulreife keine stabilen Muster. In der älteren Kohorte weisen Kinder aus niedrig gebildeten Elternhäusern, die von einem allgemeinbildenden Gymnasium in eine berufsbildende Sekundarstufe II wechseln, die niedrigsten Quoten auf, in der jüngeren Kohorte sind es Schülerinnen und Schüler, die nach Phasen am allgemeinbildenden Gymnasium eine Fachhochschulreife erwerben. Bemerkenswert ist zudem, dass, wenn die EGP-Klasse als Indikator der sozialen Herkunft verwendet wird, die Schülerinnen und Schüler aus den Mittelklassen, die das allgemeinbildende Gymnasium nicht zu Ende führen, die geringsten Abschlussquoten aufweisen.

7. Fazit

Mit diesem Beitrag wollten wir uns mit der Rolle von nicht-geradlinigen und alternativen Wegen zur Hochschulreife bei der Genese sozialer Ungleichheiten auf dem Weg zum Hochschulabschluss auseinandersetzen. Wir haben unseren Analysen eine systematische theoretische Erörterung vorangestellt, um die verschiedenen Mechanismen, die kumulativ bei der Formierung der Ungleichheiten wirken, zu explizieren. Diese Mechanismen konnten wir in diesem Rahmen jedoch nicht testen. Vielmehr besteht die Zielsetzung des Beitrags darin, die daraus ableitbaren beobachtbaren Implikationen für sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungs- und Übergangsquoten zu dokumentieren.

Unsere Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels haben folgende Erkenntnisse erbracht. Erstens unterscheiden sich die Studienberechtigtenquoten in Anhängigkeit der sozialen Herkunft vor allem deshalb, weil Kinder aus privilegierter sozialer Herkunft weitaus häufiger ein Abitur über den klassischen Weg am allgemeinbildenden Gymnasium erwerben. Demgegenüber unterscheidet sich der Anteil der Hochschulzugangsberechtigungen, die über nicht-geradlinige oder alternative Wege erworben werden, kaum nach sozialer Herkunft. Betrachtet man hingegen die relative Bedeutung, welche die alternativen Wege für die verschiedenen sozialen Gruppen beim Zugang zur Hochschulreife einnehmen, ergeben sich deutliche Unterschiede. Für Kinder aus benachteiligter sozialer Herkunft spielen diese Wege eine große Rolle für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, während sie für Kinder privilegierter sozialer Herkunft eine eher untergeordnete Rolle spielen. Dies deckt sich auch mit bisherigen Forschungsbefunden (Buchholz/Pratter 2017; Schindler 2014).

Zweitens zeigt sich, dass diese Muster bei den Wegen zur Hochschulreife systematisch mit den sozialgruppenspezifischen Studierquoten zusammenhängen. Jene alternativen Bildungswege, die gerade für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligter sozialer Herkunft eine vergleichsweise große Bedeutung beim Zugang zur Hochschulreife einnehmen, sind zugleich mit den niedrigsten Übergangsquoten an die Hochschulen verbunden. Auch dieser Befund repliziert bereits bekannte Ergebnisse, die auf Basis anderer Datenquellen entstanden sind (Müller et al. 2017; Schindler 2014). Es bleibt die Frage, inwieweit diese Muster darauf zurückzuführen sind, dass sich Kinder aus benachteiligter sozialer Herkunft in diese Bildungswege selektieren, weil sie keine Hochschulkarriere anstreben, oder dass diese Wege zur Hochschulreife selbst einen Einfluss auf nachfolgende Bildungsverläufe ausüben.

Drittens haben unsere Ergebnisse auch gezeigt, dass sich selbst innerhalb der verschiedenen Wege zur Hochschulreife erhebliche soziale Selektivitäten bei den Übergangsquoten an die Hochschulen ergeben. Dies deutet darauf hin, dass unabhängig von Selektionseffekten in die verschiedenen Wege und unabhängig von Einflüssen der jeweiligen Lernumwelten auf ihre Schülerinnen und Schüler Mechanismen wirken, die zur Formierung sozialer Ungleichheiten auf dem Weg zum Hochschulabschluss beitragen. In unserer theoretischen Erörterung haben wir darauf hingewiesen, dass plausible Mechanismen einerseits in den Unterschieden der Ressourcenausstattung verschiedener sozialer Gruppen, andererseits in den durch Statuserhaltungs-erwägungen geprägten Anreizstrukturen zu finden sein könnten.

Viertens – und hier geht unser Beitrag über die bisherige Befundlage hinaus – haben wir Ergebnisse dazu bereitgestellt, wie sich die unterschiedlichen Wege zur Hochschulreife unter denjenigen auswirken, die ein Studium an einer Hochschule aufgenommen haben. Es zeigt sich, dass insbesondere Personen, die ein Abitur über berufsbildende Wege oder über den zweiten Bildungsweg erworben haben, in ihren Hochschulabschlussquoten auffällig gegenüber den Personen abfallen, die ihre Hochschulreife über einen anderen Weg erworben haben. Für unsere Vermutung, dass insbesondere die Kombination aus berufsbildenden Wegen zur Hochschulreife und benachteiligter sozialer Herkunft erhöhte Studienabbruchquoten erzeugt, zeigen sich in unseren empirischen Analysen auch einige Anhaltspunkte.

Schließlich haben wir unsere Analysen getrennt für zwei Geburtskohorten durchgeführt, um mögliche Kohorteneffekte konstant zu halten. Auch wenn wir zu Kohortenunterschieden keine expliziten Erwartungen formuliert haben, deuten unsere Befunde im Wesentlichen darauf hin, dass die berichteten Muster eine gewisse kohortenübergreifende Konstanz aufweisen.

Literaturverzeichnis

- Bernardi, F. (2014). Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth. *Sociology of Education*, *87*(2), 74-88.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, *9*(3), 275-305.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *Wirtschaft und Erziehung*, *2007* (1), 3-11.
- Barone, C., Assirelli, G., Abbiati, G., Argentin, G., & De Luca, D. (2018). Social origins, relative risk aversion and track choice: A field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*, *61*(4), 441-459.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *Die Deutsche Schule*, *101*(1), 33-46.
- Blossfeld, H.-P. (1993). Changes in educational opportunities in the Federal Republic of Germany: A longitudinal study of cohorts born between 1916 and 1965. In: Shavit, Y. & Blossfeld, H.P. (Hrsg.), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press, S. 51-74.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg., 2011). *Education as a lifelong process – the German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14. Wiesbaden: Springer VS.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Brauckmann, S., & Neumann, M. (2004). Berufliche Gymnasien in Baden-Württemberg: Geschichte und heutige Ausgestaltung. In: Köller, O., Waterman R., Trautwein U. & Lüdtke O. (Hrsg., 2004), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Budrich, S. 69-111.
- Breen, R., van de Werfhorst, H. G., & Jæger, M. M. (2014). Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. *European Sociological Review*, *30*(2), 258-270.
- Buchholz, S., & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *69*(3), 409-435.
- Buchholz, S., & Schier, A. (2015). New game, new chance? Social inequalities and upgrading secondary school qualifications in West Germany. *European Sociological Review*, *31*(5), 603-615.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, *106*(6), 1642-1690.

- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
- Herrlitz, H.-G., Hopf W. & Titze H. (2001): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2005): Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei 'späteren' Bildungsentscheidungen. In: Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa, S. 155-178.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 59-76.
- Köller, O., Waterman R., Trautwein U. & Lüdtke O. (Hrsg., 2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Budrich.
- Lörz, M. (2013). Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 118-137.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72-87.
- Matthewes, S. H. (2018). *Better together? Heterogeneous effects of tracking on student achievement*. DIW Discussion Paper 1775. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Poskowski, J., Kandulla, M., Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D., Schindler, S. (2017). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie (3. Auflage)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 309-358.
- Müller, W., & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In Becker, R. & Lauterbach, W., *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (2. Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 303-342.
- Neugebauer, M., & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55(1), 19-36.
- Scharenberg, K., Gröhlich, C., & Bos, W. (2009). Schulformwechsel bei konformer und nicht-konformer Bildungsentscheidung für das Gymnasium. In *Europäisierung der Bildung (263-267)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung - Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(3), 509-537.

Scholten, M. (2017). *Causes and consequences of higher-education non-completion in Germany*. Dissertation. Universität Mannheim.

Waterman, R. & Maaz K. (2004): Studierneigung bei Absolventen allgemein bildender und beruflicher Gymnasien. In: Köller, O., Waterman, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Budrich, 403-450.

Anmerkungen

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Erwachsene, [doi:10.5157/NEPS:SC6:8.0.0](https://doi.org/10.5157/NEPS:SC6:8.0.0). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Diese Publikation basiert auf Befunden des Projekts „*Alternative Wege zur Hochschulreife: Eine Ergründung der Ablenkungsprozesse von Hochschulbildung*“, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms 1646 „*Education as a Lifelong Process*“ gefördert wurde (Projektnummer 390219266).

Appendix

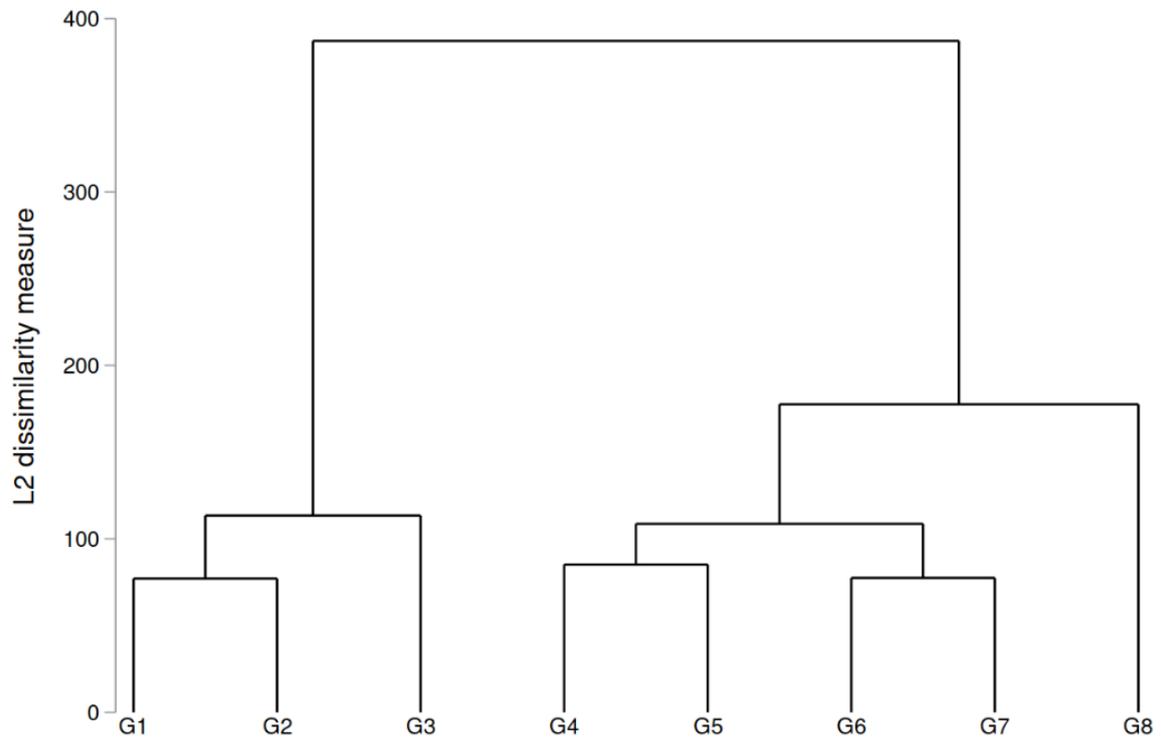


Abbildung A1. Dendrogramm zur Auswahl der realisierten Clusterlösung

Anmerkung: Es wird exemplarisch aufgezeigt, wie sich die acht generierten Cluster in einem Dendrogramm darstellen lassen. Für die finale Generierung wurden mehrere, hintereinander ausgeführte Clusterverfahren benutzt, sodass die hier acht generierten Cluster nicht 1 zu 1 mit den final erzeugten Clustern aus den restlichen Analysen übereinstimmen.

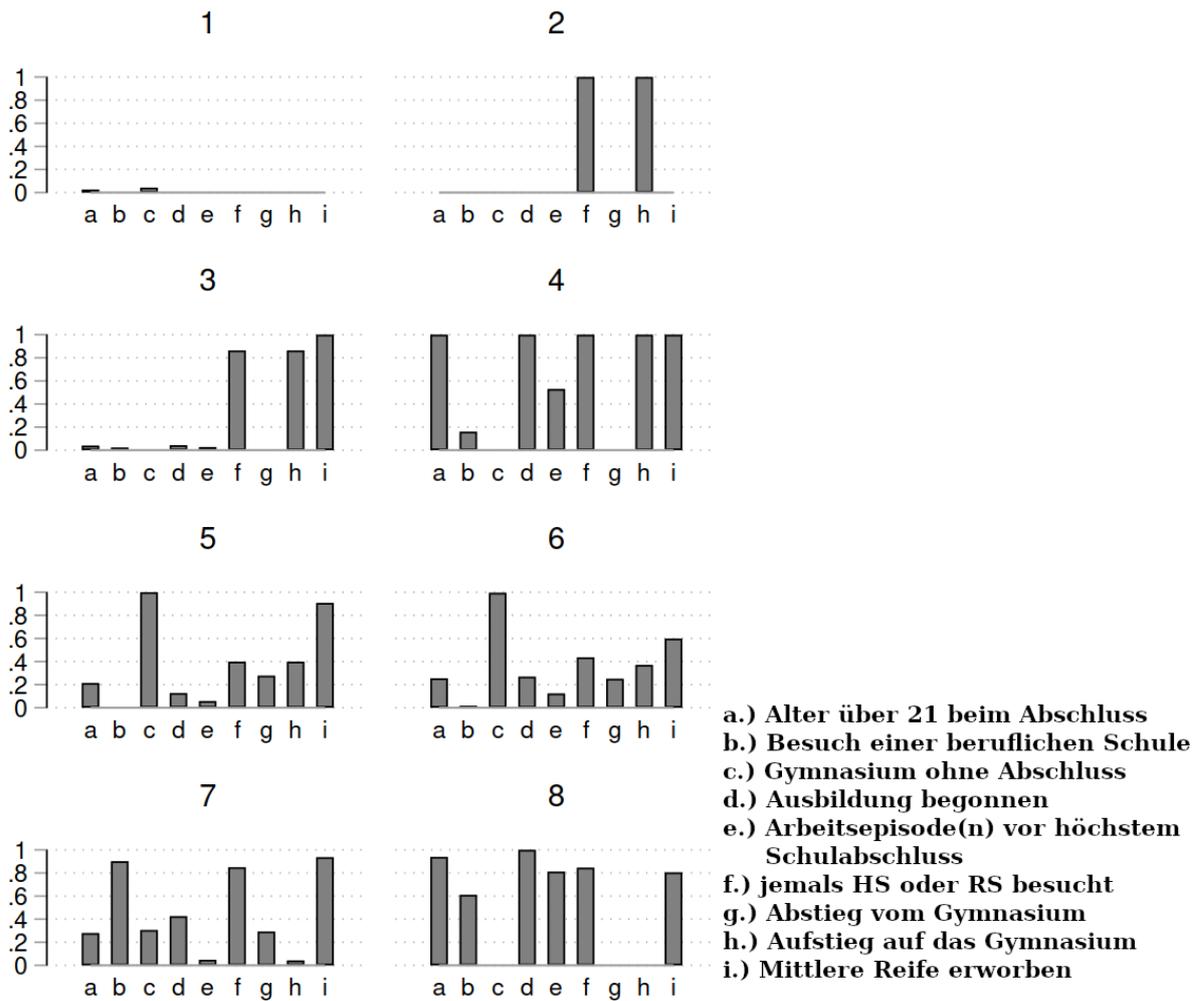


Abbildung A2. Anteile aller binären Indikatoren getrennt nach Clustern

Anmerkung: Die Cluster sind (1) klassischer Weg auf dem Gymnasium, (2) ABI, Aufsteiger, (3) ABI, berufliche Wege, (4) ABI, Nachholer, (5) ABI, berufliche Wege nach Gymnasium, (6) FHR, nach Gymnasium, (7) FHR, Berufliche Wege, (8) FHR, Nachholer.

Tabelle A1: Übergang an die Hochschulen

Kohorte 1960 - 1972							
	Total	EGP-Klassen			Bildung der Eltern		
		Arbeiter- klasse	Mittel- klasse	Dienst- klasse	Max. HS	Mittlere Reife	Abitur
Sample	0,65 (1.836)	0,59 (736)	0,64 (458)	0,73 (642)	0,58 (767)	0,62 (394)	0,75 (675)
Cluster							
ABI, klassisch	0,71 (1.155)	0,63 (382)	0,68 (300)	0,80 (473)	0,62 (391)	0,68 (252)	0,79 (512)
ABI, Aufsteiger	0,81 (42)	0,80 (20)	0,80 (10)	0,83 (12)	0,83 (24)	0,86 (7)	0,73 (11)
ABI, beruflich	0,54 (179)	0,57 (89)	0,51 (49)	0,51 (41)	0,51 (99)	0,49 (43)	0,70 (37)
ABI, Nachholer	0,67 (54)	0,67 (36)	0,64 (11)	0,71 (7)	0,67 (36)	0,64 (11)	0,71 (7)
ABI, beruflich nach Gymn.	0,59 (61)	0,58 (24)	0,45 (11)	0,65 (26)	0,42 (12)	0,62 (16)	0,64 (33)
FHR, nach Gymn.	0,44 (89)	0,47 (43)	0,26 (19)	0,52 (27)	0,45 (44)	0,45 (20)	0,40 (25)
FHR, beruflich	0,52 (206)	0,47 (107)	0,65 (49)	0,50 (50)	0,50 (121)	0,45 (38)	0,64 (47)
FHR, Nachholer	0,44 (50)	0,49 (35)	0,56 (9)	0,00 (6)	0,47 (40)	0,29 (7)	0,33 (3)
Kohorte 1973 - 1988							
	Total	EGP-Klassen			Bildung der Eltern		
		Arbeiter- klasse	Mittel- klasse	Dienst- klasse	Max. HS	Mittlere Reife	Abitur
Sample	0,63 (1.288)	0,53 (467)	0,60 (315)	0,75 (506)	0,54 (301)	0,56 (338)	0,71 (649)
Cluster							
ABI, klassisch	0,72 (806)	0,63 (241)	0,68 (191)	0,81 (374)	0,62 (138)	0,67 (193)	0,77 (475)
ABI, Aufsteiger	0,62 (24)	0,57 (7)	0,25 (4)	0,77 (13)	0,56 (9)	0,00 (3)	0,83 (12)
ABI, beruflich	0,56 (153)	0,55 (73)	0,54 (35)	0,58 (45)	0,57 (47)	0,49 (51)	0,60 (55)
ABI, Nachholer	0,50 (22)	0,50 (12)	0,25 (4)	0,67 (6)	0,33 (12)	0,75 (4)	0,67 (6)
ABI, beruflich nach Gymn.	0,50 (48)	0,50 (16)	0,47 (15)	0,53 (17)	0,46 (13)	0,58 (12)	0,48 (23)
FHR, nach Gymn.	0,39 (51)	0,12 (17)	0,57 (14)	0,50 (20)	0,23 (13)	0,25 (16)	0,59 (22)
FHR, beruflich	0,41 (150)	0,37 (83)	0,42 (40)	0,52 (27)	0,46 (52)	0,33 (46)	0,44 (52)
FHR, Nachholer	0,47 (34)	0,33 (18)	0,58 (12)	0,75 (4)	0,53 (17)	0,46 (13)	0,25 (4)

Anmerkungen: Nur Personen mit Hochschulzugangsberechtigung. Fallzahlen in Klammern. HS=Hauptschulabschluss, ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.

Tabelle A2: Hochschulabschlussquoten (nur Personen, die ein Studium begonnen haben)

Kohorte 1960 - 1972							
	Total	EGP-Klassen			Bildung der Eltern		
		Arbeiter- klasse	Mittel- klasse	Dienst- klasse	Max. HS	Mittlere Reife	Abitur
Sample	0,89 (1.193)	0,90 (432)	0,89 (291)	0,89 (470)	0,88 (442)	0,91 (243)	0,90 (508)
Cluster							
ABI, klassisch	0,91 (822)	0,94 (240)	0,90 (204)	0,89 (378)	0,91 (244)	0,92 (171)	0,90 (407)
ABI, Aufsteiger	0,91 (34)	0,94 (16)	0,88 (8)	0,90 (10)	0,90 (20)	0,83 (6)	1,00 (8)
ABI, beruflich	0,80 (97)	0,76 (51)	0,84 (25)	0,86 (21)	0,78 (50)	0,76 (21)	0,88 (26)
ABI, Nachholer	0,78 (36)	0,71 (24)	0,86 (7)	1,00 (5)	0,75 (24)	0,71 (7)	1,00 (5)
ABI, beruflich nach Gymn.	0,81 (36)	0,79 (14)	0,60 (5)	0,88 (17)	0,60 (5)	1,00 (10)	0,76 (21)
FHR, nach Gymn.	0,95 (39)	1,00 (20)	0,60 (5)	1,00 (14)	0,95 (20)	1,00 (9)	0,90 (10)
FHR, beruflich	0,90 (107)	0,88 (50)	0,91 (32)	0,92 (25)	0,88 (60)	0,94 (17)	0,90 (30)
FHR, Nachholer	0,95 (22)	0,94 (17)	1,00 (5)	- (0)	0,95 (19)	1,00 (2)	1,00 (1)
Kohorte 1973 - 1988							
	Total	EGP-Klassen			Bildung der Eltern		
		Arbeiter- klasse	Mittel- klasse	Dienst- klasse	Max. HS	Mittlere Reife	Abitur
Sample	0,93 (816)	0,93 (249)	0,94 (189)	0,93 (378)	0,91 (163)	0,95 (190)	0,94 (463)
Cluster							
ABI, klassisch	0,95 (583)	0,94 (152)	0,95 (129)	0,94 (302)	0,91 (85)	0,96 (130)	0,95 (368)
ABI, Aufsteiger	1,00 (15)	1,00 (4)	1,00 (1)	1,00 (10)	1,00 (5)	- (0)	1,00 (10)
ABI, beruflich	0,86 (85)	0,82 (40)	0,95 (19)	0,85 (26)	0,85 (27)	0,92 (25)	0,82 (33)
ABI, Nachholer	0,91 (11)	1,00 (6)	1,00 (1)	0,75 (4)	1,00 (4)	1,00 (3)	0,75 (4)
ABI, beruflich nach Gymn.	0,79 (24)	0,88 (8)	0,71 (7)	0,78 (9)	0,83 (6)	0,86 (7)	0,73 (11)
FHR, nach Gymn.	0,85 (20)	1,00 (2)	0,75 (8)	0,90 (10)	0,67 (3)	0,75 (4)	0,92 (13)
FHR, beruflich	0,98 (62)	1,00 (31)	1,00 (17)	0,93 (14)	1,00 (24)	0,93 (15)	1,00 (23)
FHR, Nachholer	0,94 (16)	1,00 (6)	0,86 (7)	1,00 (3)	0,89 (9)	1,00 (6)	1,00 (1)

Anmerkung: Nur Personen, die ein Hochschulstudium aufgenommen haben. Fallzahlen in Klammern. HS=Hauptschulabschluss, ABI=allgemeine Hochschulreife, FHR=Fachhochschulreife.