

Bildungsvorstellungen im sozialen Wandel - eine Kohortenanalyse für die Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1958 bis 2018

Becker, Rolf; Gilgen, Sandra; Anhalt, Elmar

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Becker, R., Gilgen, S., & Anhalt, E. (2022). Bildungsvorstellungen im sozialen Wandel - eine Kohortenanalyse für die Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1958 bis 2018. *Zeitschrift für Soziologie*, 51(1), 23-40. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2022-0003>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Rolf Becker*, Sandra Gilgen, Elmar Anhalt

Bildungsvorstellungen im sozialen Wandel – eine Kohortenanalyse für die Bundesrepublik Deutschland in der Zeit von 1958 bis 2018

Changing Beliefs about Education – A Cohort Analysis for the Federal Republic of Germany from 1958–2018

<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2022-0003>

Zusammenfassung: Ziel der vorliegenden Kohortenanalyse ist es, die frühere Studie von Meulemann (1982) über den Wandel von Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung zu replizieren. Hierbei wird seine implizite These, die Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren sei verantwortlich für den sozialen Wandel subjektiver Interpretationen sowohl von Bildungschancen als auch von Wert, Inhalt und Zielen der Bildung gewesen direkt überprüft. Dazu werden zwei Zeitdimensionen – historische Periode und Abfolge von Geburtskohorten – berücksichtigt und neben den ursprünglich verwendeten Datensätzen auch aktuelle Daten analysiert. Zudem werden zusätzliche erklärende Argumente eingeführt. Für einen Zeitraum von 60 Jahren werden periodenspezifische und kohortendifferenzierende Effekte der Bildungsexpansion auf die subjektive Wahrnehmung

Danksagung: Für die hilfreichen Kommentare zu einer früheren Version des Manuskripts danken wir den Herausgeberinnen und Herausgebern der Zeitschrift für Soziologie (ZfS), den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern sowie den Kolleginnen und Kollegen, die kritische Fragen bei der Ringvorlesung „40 Jahre ALLBUS“ zum gleichlautenden Vortrag gestellt und hilfreiche Kommentare geliefert haben. Diesen Aufsatz widmen wir Prof. Dr. Dr. h.c. Walter Müller, dem Ehrendoktor der Universität Bern und Primärforscher von ALLBUS, zu seinem 80. Geburtstag.

***Corresponding author: Rolf Becker**, Universität Bern, Abteilung Bildungssoziologie, Fabrikstrasse 8, CH–3012 Bern, Schweiz, Tel.: +41 31 631 5351, Email: rolf.becker@edu.unibe.ch
Sandra Gilgen, Universität Bern, Abteilung Bildungssoziologie, Fabrikstrasse 8, CH–3012 Bern, Schweiz, Tel.: +41 31 631 5359, Email: sandra.gilgen@edu.unibe.ch, ORCID: 0000-0001-8144-4479 Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Soziologie, Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Konradstraße 6, 80801 München, Deutschland, Email: sandra.gilgen@soziologie.uni-muenchen.de
Elmar Anhalt, Universität Bern, Abteilung Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, CH–3012 Bern, Schweiz, Tel.: +41 31 631 8291, Email: elmar.anhalt@edu.unibe.ch

von Bildung aufgedeckt. Bildungschancen werden trotz gestiegener Bildungsgelegenheiten zunehmend kritischer von den jüngeren Kohorten beurteilt. Die meritokratischen Spielregeln werden weiterhin akzeptiert, jedoch bezweifeln jüngere Kohorten zunehmend, dass Bildung der Weg zum sozialen Aufstieg ist. Schließlich unterliegen auch die schulischen Erziehungsziele einem sukzessiven Wertewandel.

Schlüsselwörter: Bildungsvorstellungen; Meritokratie; Kohortenanalyse; Modernisierung; Wertewandel; Mikro-Makro-Design.

Abstract: This contribution aims to replicate an earlier study on changing perceptions of education across historical periods and birth cohorts by Meulemann (1982). To take a longer period of time into consideration, we additionally use recent survey data. These individual data are combined with macro data on the educational expansion and analysed using multivariate analysis. Controlling for effects of period and cohort, we test Meulemann's claim that the educational expansion since the 1960s was a main source of social change in regard to subjective interpretations of the value, content and goals of education. In addition, we test alternative theoretical arguments in our replication. We find significant cohort effects of the educational expansion on the change of educational beliefs. Despite increased educational opportunities, younger cohorts have an increasingly critical view on educational opportunities. The meritocratic principles continue to be accepted, however, younger cohorts increasingly doubt that education enables upward mobility. We also find a gradual change in values and educational goals both across cohorts and even more so across periods.

Keywords: Educational Perceptions; Meritocracy; Cohort Analysis; Modernization; Change in Values, Micro-Macro Design.

1 Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland wird von verschiedenen Seiten – von der Öffentlichkeit, Wirtschaft, Politik und Wissenschaft – die Ansicht geteilt, Bildung sei nicht nur ein erstrebenswertes Gut (Aktionsrat Bildung 2007), sondern dass für das Funktionieren gesellschaftlicher Ordnungen (Systemintegration) und die individuelle Teilhabe an gesellschaftlichen Vorgaben (Sozialintegration) eine gebildete Bevölkerung notwendig sei (Hanushek & Woessmann 2019; Becker 2013a; Anhalt 2012). Voraussetzung hierfür ist ein funktionstüchtiges und ein für nachfolgende Generationen sozial offenes Bildungssystem (Skopek et al. 2019; Aktionsrat Bildung 2015; OECD 2001). Zugänge zum Bildungswesen jenseits formaler Schulpflicht und Erwerb von weiterführender Bildung zählen deshalb im Selbstverständnis moderner Gesellschaften zu den sozialen Grundrechten, auf die eine Demokratie, eine Marktwirtschaft sowie ein Rechts- und Wohlfahrtsstaat angewiesen sind (Marshall 1992; Dahrendorf 1965). Inzwischen gehört es zum Alltagswissen in der Bevölkerung, dass Bildung – bemessen an Wissen, Fertigkeiten, Persönlichkeitsentwicklung, Handlungsfähigkeit, Leistungen und Zertifikaten – nicht nur die gesellschaftliche Entwicklung vorantreibt, sondern für die Gestaltung des individuellen Lebens im Allgemeinen und für den sozialen Aufstieg im Besonderen essentiell ist (Becker & Hadjar 2017; Müller & Kogan 2010; Hadjar 2008; Müller 1998; Meulemann 1982; Mayer 1975).

Die im Zuge der Bildungsexpansion kontinuierlich gestiegene Bildungsbeteiligung und Höherqualifizierung (Becker & Mayer 2019; Breen et al. 2012) sind Zeugnisse für diese Anerkennung einer zunehmenden Bedeutsamkeit des Bildungserwerbs für friktionsfreie Zutritte zum Arbeitsmarkt, kontinuierliche Einkommenserzielung, systematische Weiterbildung und erfolgreiche Karriere-mobilität im Lebensverlauf (Becker & Blossfeld 2022, 2017; Becker & Schömann 2015; Müller & Jacob 2008). Zugleich beschränkt sich das Wissen um soziale Ungleichheiten von Bildungschancen und deren Konsequenzen für die Verteilung von Gütern und Positionen nicht nur auf die soziologische Bildungsforschung, sondern dürfte über die mediale Verbreitung der Ergebnisse von Studien wie etwa PISA (Stichwort: „PISA-Schock“ oder „deutsche Bildungsmisere“; Becker 2007), IGLU, TIMSS oder PIAAC weiten Bevölkerungskreisen bekannt sein (Becker 2013b; Solga & Becker 2012). Wie bereits in den beiden vergangenen Jahrhunderten für Deutschland (Weber 1922: 247–248; Blossfeld 1993; Breen et al. 2012) festgestellt wurde, wird auch gegenwärtig die Bildung als bedeutsamer Motor für die Entstehung und Reproduktion ungleicher Lebenschancen gesehen (Müller & Jacob 2008). Trotz Bildungsexpansion

scheint Bildung weiterhin eine Voraussetzung für die Legitimation vorherrschender Ungleichheiten zu sein (Becker & Hadjar 2017; Hadjar 2008; Solga 2005). Damit die Rolle der Bildung in Bezug auf die Allokationsfunktion in der sozialen Schichtung und im Lebensverlauf legitimiert ist, wird vorausgesetzt, dass in der Bevölkerung die Meinung vorherrsche, Bildungschancen seien gleich verteilt und dass der Zugang und Erwerb von Bildung an individuelle Leistung geknüpft ist (Solga 2005). Die legitimatorische Bedeutung von Alltagswissen für bildungspolitische Entscheidungen verdeutlicht Friedeburg (1997: 45) mit dem Hinweis, dass die politisch initiierte Bildungsexpansion im öffentlichen Bewusstsein als Erfolg durchgesetzter Chancengleichheit verstanden werde, obgleich diese Deutung der Bildungsexpansion die unterschiedliche Entwicklung relativer Bildungschancen in den einzelnen Bevölkerungsgruppen ebenso verkenne wie davon abhängige Klassenlagen.

Ob und wie diese systemlegitimierenden Sichtweisen – d. h. individuelle und subjektive Bildungsvorstellungen – in der westdeutschen Bevölkerung geteilt werden, ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Sie knüpft an die Kohortenanalyse von Meulemann (1982) an. Analog zu dieser Studie wird erstens der Frage nachgegangen, ob Bildungschancen als sozial offen oder geschlossen angesehen werden, und wie sich diese Einschätzung im Bewusstsein der westdeutschen Bevölkerung im Zuge der andauernden Bildungsexpansion und in der Abfolge von Geburtskohorten im Zeitraum von 1958 und 2018 gewandelt hat. Zweitens wird untersucht, ob Bildung als ein Mittel für den sozialen Aufstieg im Wettbewerb mit anderen Ressourcen wie etwa Herkunft und Vermögen angesehen wird, und ob sich diese Vorstellung im Zuge der Bildungsexpansion verändert hat. Drittens wird die Vorstellung von Bildung, bemessen anhand schulischer und familialer Erziehungsziele, als ideelle oder instrumentelle Größe sowie dessen Wandel in der Nachkriegszeit analysiert.

Der Beitrag ist in folgender Weise gegliedert. Im zweiten Abschnitt werden sowohl der Forschungsstand als auch der theoretische Hintergrund zum Wandel von Bildungsvorstellungen im Zuge der Bildungsexpansion diskutiert. Die Beschreibung der Daten, Variablen und statistischen Verfahren bildet den dritten Abschnitt. Im vierten Abschnitt werden die empirischen Befunde erläutert. Der Beitrag schließt im fünften Abschnitt mit einer Zusammenfassung und den Schlussfolgerungen.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Empirische Studien zu Bildungsvorstellungen und Bildungsverständnis

Die wenigen bildungssoziologischen Studien, die sich explizit mit Bildungsvorstellungen in der bundesdeutschen Bevölkerung befassen (Schulenberg 1957; Strzelewicz et al. 1966; Mayer 1975; Schulenberg et al. 1978; Meulemann 1982), zeigen auf, dass „seit den 1950er Jahren ein tiefgreifender Wandel im Bildungsbewusstsein der Bevölkerung stattgefunden hat“ (Kerst & Wolter 2013: 208). Diese Studien belegen nicht nur einen Wandel in der Bedeutung und Anerkennung von Schul- und Berufsausbildung, sondern auch eine inhaltliche Verschiebung im Bildungsbewusstsein: „Bildung wird nicht mehr nur mit Persönlichkeit und immateriellen Bildungsgütern assoziiert, sondern immer enger mit Qualifikation, Berufs- und Lebenserfolg und sozialem Status. Die Statusdistributionsfunktion von Bildung hat sich nachhaltig auch im Bildungsbewusstsein niedergeschlagen“ (Kerst & Wolter 2013: 208).

Bereits in der „Hildesheim-Studie“ von Schulenberg (1957) wurde deutlich, dass bei Erwachsenen „echte“ Bildung als positives Gut galt, dass Wissen und Kenntnisse eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Bildung sei, dass unklar bleibt, wie aus dem primär in Schulen erworbenem Wissen Bildung wird. Weiter wurde die berufliche Bedeutung von Bildung als sekundär erachtet, während die persönliche Bedeutung von Bildung (Rolle eines erweiterten Wissens, Entwicklung einer höheren Selbstsicherheit und Unabhängigkeit) als bedeutsam bewertet wurde. Ebenfalls bestand in der Bevölkerung mehrheitlich Einigkeit darin, dass persönliche Anstrengung eine Notwendigkeit für Bildung und die damit eröffneten Möglichkeiten der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist.

Die auf der Hildesheim-Studie aufbauenden Untersuchungen, die „Göttinger Studie“ (Strzelewicz et al. 1966) und die „Oldenburger Bildungsforschung“ (Schulenberg et al. 1978), unterscheiden in diesem Zusammenhang zwei Typen von Bildungsvorstellungen – einer personal-differenzierenden und einer sozial-differenzierenden Bildungsvorstellung (Raapke 1998: 76–77). Personen mit einer personal-differenzierenden Bildungsvorstellung gehen davon aus, dass Bildung die Herausbildung spezifischer persönlicher Charakteristiken und Verhaltensweisen bewirkt und dass „Gebildete“ an diesen erkennbar sind. Sozial-differenzierende Bildungsvorstellungen beziehen sich eher auf die Funktion des Bildungswesens für

die Zuteilung der Menschen zu verschiedenen Positionen in der Sozialstruktur. Ergebnisse der ursprünglichen Erhebung von 1954 deuten demzufolge auf das Vorherrschen der personal-differenzierenden Bildungsvorstellung hin, welche Gebildeten besondere Eigenschaften zusprechen. Dazu gehört etwa die Selbstsicherheit, in vielfältigen sozialen Situationen mitreden zu können. In der zweiten Erhebung im Jahre 1958 hat die Mehrzahl der Befragten ebenfalls eher personal-differenzierende Bildungsvorstellungen. Die Minderheit mit sozial-differenzierenden Bildungsvorstellungen entsprang eher unteren sozialen Schichten (Raapke 1998: 76–77). Einer wiederholten Umfrage im Jahre 1973 zufolge, nachdem im Bildungssystem bereits erste Folgen der Expansion sichtbar geworden sein dürften, kehrt sich dieses Verhältnis um und eine Mehrzahl betont in ihren Äußerungen die sozial-differenzierende Rolle von Bildung. Auch gewannen affektive und kognitive Komponenten von Bildung wie etwa Lebensfreude oder vielseitiges Wissen an Bedeutung. Die Autoren führen diese Änderung in den Bildungsvorstellungen auf das veränderte Bewusstsein in der Bevölkerung zurück, wonach Bildung für die Gestaltung eines bequemereren Lebens instrumentalisiert werden kann (Raapke 1998: 77; Schulenberg et al. 1978). Dies kann möglicherweise damit erklärt werden, dass eine Öffnung des Bildungswesens und die damit einhergehende zunehmende Erfahrung von Angehörigen unterer Schichten in höheren Stufen des Bildungssystems dazu führen, dass die eigene Verantwortung eher wahrgenommen wird. Die erreichte Position wird vermehrt sich selbst und den eigenen Bemühungen zugeschrieben, da auch das Wissen um die Möglichkeit eines Voranschreitens im Bildungssystem vorhanden ist.

Diese Forscher (Strzelewicz et al. 1966; Schulenberg et al. 1978) zeigen zudem auf, dass mit dem Wandel der Bildungsvorstellungen auch ein Wandel der Vorstellungen zu Aufgaben der Schule einherging. Hervorzuheben ist der Befund zu Differenzen nach Schichtzugehörigkeit und Bildung: Je höher die Schicht oder die Bildung einer Person, desto wichtiger wird die Förderung der *persönlichen Selbstständigkeit*, der *eigenen Urteilskraft*, des *sicheren Selbstbewusstseins* und der *Lebensfreude* als Ziele von Bildung eingeschätzt. Gleichzeitig wird die Wichtigkeit von *Ordnung und Disziplin*, *Kenntnisse für den Beruf* und *gute Umgangsformen* desto niedriger eingeschätzt, je höher die Bildung oder soziale Position der Befragten ist. Auffallend ist, dass sich diese Bildungsvorstellungen in Bezug auf die jeweilige Gewichtung der Entwicklung der persönlichen Identität und Selbstverwirklichung einerseits (höhere Gewichtung, je höher die Bildung und Schichtzugehörigkeit) und die Orientierung an gesellschaftlichen Strukturen und das funktionierende Zusam-

menleben andererseits (höhere Gewichtung, je niedriger die Bildung und Schichtzugehörigkeit) unterscheiden. Zudem scheint das Lebensalter für die Einschätzung der Rolle von Schule für den Beruf bedeutsam. Es besteht ein negativer Zusammenhang (je jünger, desto wichtiger). Dies könnte aber auch ein Kohorteneffekt sein, wonach jüngere Generationen aufgrund divergierender prägender Erfahrungen und sozioökonomischer Umstände einen eher instrumentellen Zugang zu Bildung haben. Schließlich wird allenfalls von einem Drittel der Befragten die bislang vorherrschende Meinung, die Bildungschancen seien gleich verteilt, verneint. Gemessen an der Altersverteilung, wonach die älteste Gruppe gleich verteilte Bildungschancen wahrnahm, könnte es sich hierbei, sowie hinsichtlich der verstärkten Forderung nach mehr Chancengleichheit im Bildungssystem, ebenfalls um Kohorteneffekte handeln. Diese Annahme wird von Meulemann (1982) genauer untersucht.

2.2 Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979

In seiner vor rund 40 Jahren erschienen Studie geht Meulemann (1982: 228) davon aus, dass im Zuge der Bildungsexpansion und der öffentlichen Debatten über Bildungsreformen, die Sichtweise, Bildung sei aus individueller Perspektive ein Weg des sozialen Aufstiegs und aus sozialstruktureller Perspektive ein Motor des sozialen Wandels, sich in großen Teilen der Bevölkerung verbreitet habe. Mit der Modernisierung des Bildungswesens und der Bildungsexpansion in der Nachkriegszeit haben sich auch die mehr oder minder ausgearbeiteten Alltagstheorien über die Rolle von Bildung und dem Zugang zu Bildung, eben die Bildungsvorstellungen, verändert.

Zum einen geht es um die vermeintlich von der individuellen Leistung abhängige, aber von der sozialen Herkunft unabhängige Vergabe von Zertifikaten, die den Zugang zu sozialen Positionen in der als offen wahrgenommenen Leistungsgesellschaft sicherstellen. Aufgrund der funktionalen Bedeutung von Bildung im Statuszuweisungsprozess ergebe sich nach Meulemann (1982: 232) für die einzelne Person die Frage, ob sie das normative Selbstverständnis der Leistungsgesellschaft (zur Meritokratie: Becker & Hadjar 2017; Hadjar 2008; Solga 2005; Goldthorpe 2003; Turner 1960; Davis & Moore 1945) durch soziale Tatsachen für widerlegt oder bestätigt halten (Friedeburg 1997). In diesem Selbstverständnis sollte die individuelle Leistung, indiziert durch Fähigkeit und Anstrengung, und nicht die soziale Herkunft und

darán geknüpfte ökonomische Vor- und Nachteile für Bildungserwerb und Statuszuweisung ausschlaggebend sein.¹ Die Chancengleichheit im Bildungssystem, d. h. die von leistungsfremden Kriterien unabhängige Möglichkeit, Bildung und Bildungszertifikate zu erwerben, gilt dann als allgemein akzeptierte Vorbedingung für die Legitimation bestehender sozialer Ungleichheiten (Becker & Hadjar 2017; Hadjar 2008; Solga 2005; Mayer 1975).

Anhand empirischer Sekundäranalysen für die Jahre 1958, 1963 und 1979 stellt Meulemann (1982: 236) zunächst eine zunehmende Realisierung von Chancengleichheit aus Sicht der Bevölkerung fest, die aber nach dem Einsetzen der Bildungsexpansion ab Mitte der 1960er Jahre für den letzten Messzeitpunkt ins Gegenteil umgeschlagen hat. Diesen Wandel versteht Meulemann (1982: 237) als eine unmittelbare Folge der Bildungsexpansion. So wird diese Veränderung durch jüngere Geburtsjahrgänge getragen, die vom vermehrten Zugang zu höherer Bildung profitiert haben (Kohorteneffekt). Trotz verbesserter Bildungschancen werden diese kritischer beurteilt. Erklärt wird diese Kohortendifferenzierung der Bildungsvorstellungen in Bezug auf Chancengewährung durch die „Anpassung an Erfahrungen institutioneller Veränderungen“ (Meulemann 1982: 237). Die kohortenspezifische Entwicklung wird noch verstärkt durch Meinungen und Interpretationen, die sowohl durch Bildungsinstitutionen und die Sozialwissenschaften selbst als auch durch die Massenmedien verbreitet werden. Dadurch kommt es zu einem verstärkten „Ausdruck sozialen Problembewusstseins“ in zunehmenden Teilen der Bevölkerung (Meulemann 1982: 237). Insbesondere bei den besser gebildeten Personen

¹ Eng damit verbunden sind gesellschaftlich geteilte Vorstellungen zum Bildungszugang und Erwerb von Bildung sowie über die instrumentelle Allokation von Bildung in unterschiedliche Ordnungen wie Ökonomie, Politik und Kultur (Becker 2019: 8; Mayer 1975: 109). Zum einen soll im Unterschied zu ständisch geprägten Ordnungen die Beteiligung an höherer Bildung nicht mehr an leistungsfremde Kriterien wie etwa soziale Herkunft oder Geschlecht geknüpft sein (*ascribed status*). Zum anderen soll der Erwerb von Bildung und beruflicher Position auf Kriterien wie Fähigkeit und Anstrengung (*achieved status*) basieren (Hadjar 2008; Solga 2005; Linton 1964). Demnach sollen Zugang zu Bildung oder Beruf sowie Erwerb von Bildung und Einkommen ausschließlich über meritokratische Prinzipien als legitimen Mechanismus für die Verteilung von Gütern und des gesellschaftlichen Status erfolgen (Becker & Hadjar 2017: 40). Die an Bildung geknüpfte und gesellschaftlich anerkannte Verteilung von Status, Einkommen, Macht und anderen Privilegien wird demzufolge aufgrund individueller Leistung als Indikator von im Wettbewerb erworbenen Verdiensten („*contest mobility*“) vorgenommen. Ein vererbter Status etwa eine adlige Herkunft („*sponsored mobility*“) oder andere askriptive Merkmale wie etwa Geschlecht oder Hautfarbe sollten hierbei keine Rolle spielen (Turner 1960).

		Wertinhalt	
		kognitiv	evaluativ
Abstraktionsgrad	niedrig	<i>Fertigkeiten:</i> vielseitiges Wissen Kenntnisse für den Beruf	<i>Konvention:</i> Ordnung und Disziplin gute Umgangsformen
	hoch	<i>Kompetenzen:</i> eigene Urteilskraft	<i>Autonomie:</i> Achtung vor Mitmenschen persönliche Selbstständigkeit sicheres Selbstbewusstsein Lebensfreude

Eigene Darstellung in Anlehnung an Meulemann (1982: 233)

Abbildung 1: Kategorisierung der Zielwerte für die Schule

in den jüngeren Kohorten wird dies sichtbar. So wie die Bildungsexpansion durch aufeinanderfolgende Kohorten als die kulturellen Träger des Wandels im Bildungssystem vorangetrieben wurde, so wurde die kritische Beurteilung der realisierten Ungleichheit im Bildungswesen durch diejenigen Kohorten getragen, die durch die Expansion höherer Bildung geprägt wurden (Meulemann 1982: 246). Meulemann (1982: 249) sieht diese widersprüchliche objektive und subjektive Entwicklung als eine „nicht-intendierte Konsequenz“ des absichtsvollen Handelns staatlicher Instanzen, welche die Bildungsexpansion angestoßen haben (vgl. Müller 1998).

Zum anderen geht es in der subjektiven Wahrnehmung und Beurteilung von Bildung darum, welche Ziele von Familien oder den Schulen in arbeitsteiligen Erziehungs- und Lehrprozessen den nachwachsenden Generationen vermittelt werden sollen (Meulemann 1982: 232). Für die empirische Analyse fasst Meulemann (1982: 232) die schulischen Zielwerte in zwei Dimensionen – Wertinhalt (kognitiv und evaluativ) und Abstraktionsgrad (hoch und niedrig) – zusammen (siehe *Abbildung 1*). Während kognitive Zielwerte auf Wissen gerichtet sind und sich durch Mobilisierung des Verstandes erreichen lassen, können evaluative, auf das Handeln ausgerichtete Zielwerte über Willensbildung realisiert werden. Nach Meulemann (1982: 232) wird von einem hohen Abstraktionsgrad gesprochen, wenn die „Zielerreichung nur indirekt kontrolliert werden kann“, etwa durch Schlussfolgerungen auf Grundsätze des Wissens oder auf Regeln des Handelns. Ein niedriger Abstraktionsgrad liegt dann vor, wenn die Zielerreichung über das Abrufen von Wissen oder durch Beobachtung des Handelns direkt kontrolliert werden kann.

Durch die Kombination von Wertinhalt und Abstraktionsgrad ergeben sich vier Kategorien von Zielwerten wie etwa Fertigkeiten, Kompetenzen, Konvention und

Autonomie. Kognitive Zielwerte, für deren Vermittlung die Schule zuständig ist, sind auf eine instrumentelle Zielsetzung außerhalb des Bildungssystems ausgerichtet. Die Vermittlung evaluativer, allgemeine Orientierungen widerspiegelnde, Zielwerte, sind hingegen dem Elternhaus zugerechnet. Während diese evaluativen Zielwerte die Bildung als wertrationalen Selbstwert (Erziehung) charakterisieren, ist den kognitiven Zielwerten eher eine zweckrationale, instrumentelle Sicht auf Bildung zu eigen (Humankapital).

In seiner empirischen Analyse stellt Meulemann (1982: 234) – wie zuvor Strzelewicz et al. (1966) oder Schulenberg et al. (1978) – einen Wandel in diesen Zielwerten fest. Während die zweckrationalen Zielwerte von Bildung an Bedeutung gewinnen, nimmt in den 20 Jahren zwischen 1958 und 1979 die wertrationale Bedeutung von Bildung als Selbstwert ab. Zwar sind hierbei keine Kohortenunterschiede zu finden; es liegen jedoch Unterschiede nach dem Bildungsniveau vor. Höhergebildete präferieren zunehmend kognitive Zielwerte, während geringer gebildete Befragte eher den evaluativen Zielwerten zustimmen. Insgesamt scheint ein Periodeneffekt der Modernisierung im Zuge der damit einhergehenden Bildungsexpansion diese Entwicklung, und damit auch die zunehmende Aufgabenteilung von Schule und Familie, voranzutreiben. Im Gegensatz zur kohortendifferenzierenden Problematisierung der Bildungschancen wurde der periodische Wandel dieser Zielwerte – so Meulemann (1982: 244) – durch die Anpassung der *gesamten* Bevölkerung an geänderte institutionelle Bedingungen im Bildungssystem gespeist.

2.3 Warum ist eine Replikation der Studie von Meulemann (1982) sinnvoll?

Aus Sicht der analytisch-empirischen Soziologie gibt es „gute“ Gründe für eine Reanalyse in Kombination mit einer direkten Replikation. *Erstens* liegen in der Zwischenzeit weitere Datensätze zu dieser Thematik vor, die einen längeren historischen Zeitraum bis in die jüngste Gegenwart abdecken, in dem sich die Bildungsexpansion vollzog. Sie beinhalten die im Wortlaut gleichen, bereits von Meulemann (1982) verwendeten Items. Deswegen erlauben sie eine Dauerbeobachtung des sozialen Wandels von Bildungsvorstellungen. Damit ist es anhand einer weitaus größeren Zahl von Messzeitpunkten und Befragten auch möglich, die Dynamik der Bildungsexpansion und ihre Auswirkungen auf Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung über die historische Zeit und für jüngere Geburtsjahrgänge detailliert zu beschreiben. Hierbei lässt sich für den Wandel von Bildungsvorstellungen die Stabilität der von Meulemann (1982) aufgezeigten Perioden- und Kohorteneffekte der Bildungsexpansion beurteilen.

Zweitens soll über multivariate Regressionsanalysen im längsschnittlichen Mikro-Makro-Design der von Meulemann (1982) nicht direkt gemessene Einfluss der Bildungsexpansion auf die Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung direkt gemessen und dadurch als solcher nachgewiesen werden. Durch eine gleichzeitige Kontrolle potentieller Perioden- und Kohorteneffekte, die möglicherweise von der Bildungsexpansion hervorgerufen werden, wird die Validität und Reliabilität der multivariaten Analysen erhöht. Zudem kann quantitativ überprüft werden, ob gleichermaßen Perioden- und Kohorteneffekte der Bildungsexpansion für den Wandel von Bildungsvorstellungen verantwortlich sind.

Diese Perioden- und Kohorteneffekte können *drittens* anhand ihrer Größenordnungen in ihrer Bedeutung objektiv und intersubjektiv überprüfbar beurteilt werden. Damit ließe sich auch eindeutig klären, ob die *Diffusion von veränderten Bildungsvorstellungen in der historischen Zeit*, die *Sukzession von Geburtskohorten* oder die *Generationenlagerung* und der *Generationenzusammenhang* den Wandel von Bildungsvorstellungen vorangetrieben haben.

Viertens können zusätzliche theoretische Argumente eingeführt werden, welche die Studie von Meulemann (1982) ergänzen. Eine alternative Hypothese zu der von Meulemann (1982) vertretenen These der Bildungsexpansion als Quelle des Wandels, getragen durch die Abfolge höher gebildeter Kohorten, wäre, dass die Ablösung der vormodernen politischen Ordnungen der Weimarer Repu-

blik und des Nazi-Regimes sowie das Absterben der durch diese politischen Zäsuren geprägten Vorkriegsgeneration zum allgemeinen Wandel von Bildungsvorstellungen beigetragen haben (vgl. Becker & Mayer 2019). Somit wäre zusätzlich zum Kohorteneffekt im Sinne von Ryder (1965) ein *Generationeneffekt* nach Mannheim (1928) in Erwägung zu ziehen.

Des Weiteren sind nach *Geschlecht* unterschiedliche Bildungsvorstellungen zu vermuten. So hat sich in der Nachkriegszeit auch in der Bundesrepublik Deutschland, wie in vielen anderen europäischen Ländern, ein enormer Wandel in der Bildungsbeteiligung nach Geschlechtern vollzogen (Breen et al. 2010; Becker & Müller 2011: 55). Mitte der 1970er Jahre haben Frauen beim Erwerb des Abiturs mit den Männern gleichgezogen und weisen seit den 1980er Jahre höhere Gymnasial- und Abiturquoten auf (Helbig 2012: 374). Aufgrund der Umkehr der Geschlechterverhältnisse bei den Bildungschancen könnte sich auch die Beurteilung von Bildungschancen zwischen den Geschlechtern differieren. Die Investition in höhere Bildung wurde für Frauen nicht nur wegen einer zunehmenden Nachfrage nach weiblichen Arbeitskräften und der gestiegenen außerhäuslichen Erwerbstätigkeit von Frauen bedeutsam. Im Hinblick auf veränderte Lebensperspektiven und Planungen zahlte sich Bildung für Frauen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt aus, sondern auch in einer höheren Stabilität von Ehe und Partnerschaft sowie in einem geringeren Verarmungsrisiko infolge einer Scheidung (DiPrete & Buchmann 2013). Mit der durch Bildung zunehmend ermöglichten ökonomisch eigenständigen Lebensplanung und der von anderen Personen unabhängigen Lebensgestaltung (Becker 2014) dürften sich auch die Bildungsvorstellungen zwischen den Geschlechtern (zunehmend) verändert haben.

Eine weitere empirisch zu überprüfende Hypothese basiert auf der Argumentation der Selbstwahrnehmungstheorie von Kelley (1973). So könnte es zutreffen, dass ein Großteil der höher gebildeten Personen in jüngeren Geburtskohorten generell die Bildungschancen in der historischen Zeit zunehmend kritischer beurteilt. Allerdings ist nicht ausgeschlossen, dass unter ihnen die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, denen es im Gegensatz zu ihren Eltern gelungen ist, die Hochschulreife zu erlangen, die Bildungschancen gegenteilig beurteilen. Aufgrund ihres auf interne selbstbezogene Ursachen zurückgeführten Erfolgs im Bildungssystem könnten sie diesen im Sinne der meritokratischen Leistungsideologie ihren eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zuschreiben (Weiner 1994). Über diese *Selbstattribution* wäre es für sie plausibel, dass das höhere Bildungssystem auch denjenigen aus den benachteiligten Sozialschichten, die

talentiert sind und sich entsprechend anstrengen, trotz widriger externer situativer Ursachen offensteht. Dann wäre die zunehmende soziale Heterogenität innerhalb der Gruppe von Studienberechtigten als ein weiterer erklärender Faktor, der zur Erklärung des Wandels von Bildungsvorstellungen beitragen könnte, aufgedeckt (vgl. Müller 1998: 102).

Die Studie von Meulemann (1982) replizierend, sind folgende Fragestellungen zu untersuchen: Wird in der Bevölkerung die meritokratische Leistungsideologie weiterhin akzeptiert? Oder hat sich die subjektive Sicht, dass jede Person die Möglichkeit hat, sich ganz und gar nach eigener Begabung und eigenen Fähigkeiten auszubilden, im Zuge der Bildungsexpansion – entweder in der Abfolge von Kohorten bzw. Generationen oder in der historischen Periode – gewandelt? Falls ja, inwiefern hat die Bildungsexpansion als Strukturwandel dazu beigetragen? Herrscht in der Bevölkerung der Glaube vor, dass Bildung statt soziale Herkunft das Mittel für den sozialen Aufstieg sein soll, oder hat sich die Akzeptanz meritokratischer Prinzipien aufgrund der Bildungsexpansion und Höherqualifikation in der Bevölkerung ebenfalls systematisch verändert? Abschließend wird die Frage zu klären sein, ob auch die schulischen Zielwerte – wie etwa Vermittlung beruflicher Kenntnisse oder guter Manieren und die Herausbildung von Urteilskraft und Selbstbewusstsein in der nachwachsenden Generation – einem perioden- oder kohortenspezifischen Wandel im Zuge der Bildungsexpansion unterlegen haben.

3 Daten, Variablen und statistisches Verfahren

3.1 Daten

Die empirischen Analysen basieren auf vier verschiedenen Datensätzen. Der erste Datensatz stammt aus der Studie „Bildungserwartungen und Wissensinteressen“ (GESIS DBK ZA0022; DOI: 10.4232/1.0022) aus dem Jahre 1958 (Strzelewicz et al. 1966). Sie wurde vom Soziologischen Seminar der Universität Göttingen durchgeführt. Die Grundgesamtheit sind Personen im Alter von 16 bis 79 Jahren. Nach einer mehrstufigen Zufallsauswahl wurden 1850 Personen mündlich anhand eines standardisierten Fragebogens interviewt.

Der zweite Datensatz aus dem Jahre 1963 wurde im Rahmen der Studie „Bildungserwartungen und Wissensinteressen“ (GESIS DBK ZA0021; DOI: 10.4232/1.0021) vom

ehemaligen Deutschen Institut für Volksumfragen (DIVO) in Frankfurt am Main erstellt (Strzelewicz et al. 1966). Wie bei der eben erwähnten Studie wurden methodisch analog 1819 Personen im Alter von 16 bis 79 Jahren befragt.

Als dritten Datensatz wird der ZUMABUS 1979 (GESIS DBK ZA1017; DOI: 10.4232/1.1017) herangezogen (Meulemann 1982). Im Frühjahr 1979 wurden unter den gleichen Bedingungen wie bei den bereits erwähnten Studien mehr als 2000 Personen ab dem Alter von 18 Jahren befragt.

Schließlich werden viertens die von GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften erhobenen Daten der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage für Sozialwissenschaften (ALLBUS) analysiert (Koch & Wasmer 2004). Verwendet wird der kumulierte Datensatz 1980–2016 (GESIS DBK ZA4586; DOI: 10.4232/1.13029). Dieser wird mit dem ALLBUS 2018 (ZA5270; DOI: 10.4232/1.13250) ergänzt. Ausgehend von der hier verfolgten Fragestellung bietet sich diese Trenderhebung zur gesellschaftlichen Dauerbeobachtung von Einstellungen, Verhalten und sozialem Wandel für in Privathaushalten lebende Personen ab dem Alter von 18 Jahren in Deutschland in besonderer Weise an. Es sind hierfür ausschließlich die Erhebungen in den Jahren 1984, 1991, 1994, 2000, 2004, 2014 und 2018 relevant. In der Analysetichprobe befinden sich je nach abhängiger Variable maximal 23 572 zwischen 1908 und 1998 geborene westdeutsche Befragte.

3.2 Abhängige Variablen

Eine wichtige Dimension der Bildungsvorstellungen ist die subjektive Einschätzung der Bildungschancen im Sinne der meritokratischen Leistungsideologie. Zu jedem hier berücksichtigten Messzeitpunkt liegt für die Frage zu *Ausbildungsmöglichkeiten nach eigener Begabung und eigenen Fähigkeiten* der identische Wortlaut („Was meinen Sie: Hat heute bei uns jeder die Möglichkeit, sich ganz nach seiner Begabung und seinen Fähigkeiten auszubilden?“ [1 = ja; 0 = nein]) vor, so dass ein direkter zeitlicher Vergleich möglich ist.

Eine weitere bedeutsame Dimension der Bildungsvorstellungen beinhaltet instrumentelle Sichtweisen zu den Erträgen von Bildung. Als wichtig werden etwa Investitionen in die *Bildung für den sozialen Aufstieg* erachtet. So konnten die Befragten auf die Frage, wie man in unserer Gesellschaft am ehesten „nach oben“ komme, die Wichtigkeit verschiedener Wege zum Erfolg benennen. Zum einen werden den meritokratischen Prinzipien zufolge legitime Bedingungen berücksichtigt: Bildung und Ausbildung, Intelligenz sowie Leistung und Fleiß. Als illegitim werden Bedingungen wie etwa Geld und Vermögen,

Initiative und Durchsetzung sowie Herkunft und richtige Familie angesehen. Die Antwortvorgaben „sehr wichtig“ und „wichtig“ werden als Wert 1 definiert und die anderen beiden Antwortkategorien „unwichtig“ und „sehr unwichtig“ mit dem Wert 0 zusammengefasst. Mittels einer Faktorenanalyse werden aus diesen Prinzipien die Konstrukte „*sponsored mobility*“ (Geld und Vermögen, Herkunft und richtige Familie) und „*contest mobility*“ (Intelligenz, Leistung und Fleiß, Initiative und Durchsetzung) extrahiert (Turner 1960). Beide Faktoren „erklären“ rund 57 Prozent der Varianz für die einbezogenen Variablen (siehe *Tabelle A2 im Online-Anhang*).

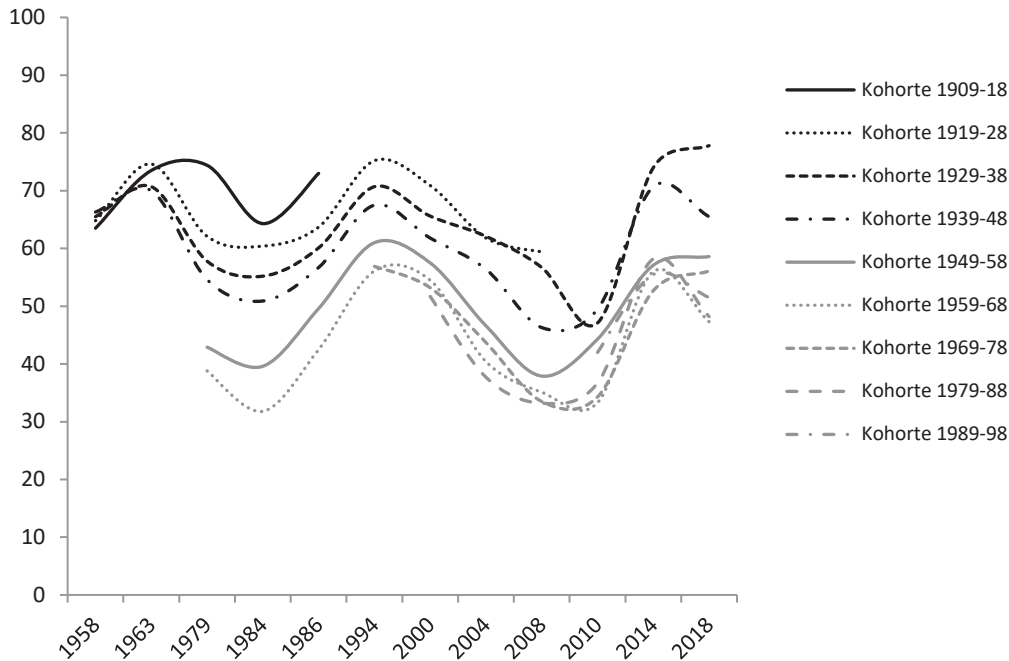
Eine letzte Dimension ist die *Beurteilung der Erziehungsziele der Schule*. Auf die zu jedem hier berücksichtigten Messzeitpunkt identische Frage, was Kinder auf der Schule ganz allgemein mitbekommen sollten, waren folgende neun Antwortmöglichkeiten vorgegeben: Persönliche Selbständigkeit, Ordnung und Disziplin, Kenntnisse für den Beruf, Lebensfreude, gute Umgangsformen, eigene Urteilsfähigkeit, Achtung vor Mitmenschen, sicheres Selbstbewusstsein, und vielseitiges Wissen. Weil es für die Befragten möglich war, drei Nennungen abzugeben, werden alle Nennungen berücksichtigt, indem für jede der Antwortmöglichkeiten eine 0/1-kodierte Dummy-Variable gebildet wird. Um die Komplexität dieser Zielwerte zu reduzieren, werden, Meulemann (1982: 232–234) folgend, aus diesen Angaben mit dem Wertinhalt (kognitiv/evaluativ) und Abstraktionsgrad (niedrig/hoch) die Ziele unterteilt in Fertigkeiten, Konventionen, Kompetenzen und Autonomie untersucht.

3.3 Unabhängige Variablen

Bei den Zeitdimensionen wird neben der *Kohortenzugehörigkeit* auch die *historische Periode* berücksichtigt. Die Geburtsjahrgänge als Träger sozialen Wandels (Ryder 1965) werden – angefangen vom Geburtsdatum 1909 – in 10er Schritten zusammengefasst. Die zwischen 1909 und 1918 Geborenen bilden die älteste und die zwischen 1989 und 1998 Geborenen die jüngste Kohorte. Die historische Periode erstreckt sich von 1953 bis 2018. Bei multivariaten Analysen treten aufgrund von Multikollinearität gravierende Schätzprobleme auf, wenn Zeitdimensionen wie historische Periode und Geburtskohorte, die zudem im gleichen Maßstab (d. h. in Jahren) gemessen wurden, gleichzeitig in die Modellschätzung aufgenommen werden. Um diese statistischen Probleme zu vermeiden, werden originale Zeitdimensionen durch inhaltlich angemessene Variablen für die Bildungsexpansion ersetzt. Hierfür werden aus der amtlichen Statistik die Gymnasial-

quoten für Schulkinder im Alter von 13 Jahren verwendet (siehe *Abbildung A1 im Online-Anhang*).² Die jeweiligen Gymnasialquoten zu den unterschiedlichen Kalenderjahren werden dem Datum der jeweiligen Datenerhebung zugeordnet. Diese neu kreierte Variable soll den *Periodeneffekt der Bildungsexpansion* abbilden. Des Weiteren soll der *Kohorteneffekt der Bildungsexpansion* abgebildet werden, indem die jeweilige Gymnasialquote den Befragten aus dem Jahr in der Zeitreihe zugeordnet werden, als sie selbst 13 Jahre alt waren. Diese Vorgehensweise hat sich in anderen Studien zur Bildungsexpansion und beruflichen Mobilität in Deutschland bewährt (Becker

² Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung in Deutschland spiegelt eine wechselvolle Geschichte der Bildungsexpansion wider. Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges im Jahre 1918 stieg der Anteil 13-jähriger Kinder auf dem Gymnasium von einem niedrigen Ausgangsniveau von unter 10 Prozent in den Folgejahren der Weimarer Republik an. Der größte Teil der Jahrgänge besuchte die Volksschule. Nach der Weltwirtschaftskrise verblieb in der akademiefreudlichen NS-Diktatur der Besuch des Gymnasiums konstant bei 10 Prozent. Erst mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland war ein Anstieg des Gymnasiumbesuchs unter den 13-Jährigen von rund 12 Prozent im Jahre 1950 auf 30 Prozent im Jahre 1989 zu verzeichnen. Nach der Deutschen Einheit im Jahre 1990 stieg dieser Anteil bis auf 36 Prozent im Jahre 2018 an. Eine ähnliche Entwicklung ist für den Zugang zum Hochschulstudium zu verzeichnen. Während bis zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland die Quote für Studienanfängerinnen und -anfänger unter vier Prozent lag, stieg sie bis 1980 auf 14 Prozent an. Ende der 1980er Jahre lag sie bereits bei 30 Prozent und im Jahre 2018 begann mehr als die Hälfte der altersgleichen Bevölkerung ein Hochschulstudium. Alles in allem kann nur für die Zeit nach 1949 von einer distinkten, große Teile aufeinanderfolgender Geburtsjahrgänge erfassenden Bildungsexpansion die Rede sein. Die Bildungsexpansion war nicht nur mit einer gestiegenen Bildungsbeteiligung und sukzessiven Höherqualifikation in der Bevölkerung verbunden, sondern auch mit dem Rückgang von Bildungsungleichheiten (Becker & Mayer 2019; Breen et al. 2012; Henz & Maas 1995; Müller & Haun 1994). Erstens hatten – im Vergleich zu den beiden Kriegsgenerationen der um 1930 und 1940 Geborenen – sowohl die zuvor um 1920 Geborenen als auch die nach 1949 geborenen Geburtskohorten günstigere Bildungschancen. Zweitens profitierten Frauen in der Nachkriegszeit von der Bildungsexpansion, indem sie beim Zugang zu höherer Bildung und Erwerb höherer Abschlüsse in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren nicht nur mit den Männern gleichzogen, sondern diese in den 1990er Jahren sogar überholten (Becker & Müller 2011; Breen et al. 2010). Und schließlich sind in Deutschland herkunftsbedingte Bildungsdisparitäten zurückgegangen (Becker & Mayer 2019), obgleich sie im internationalen Vergleich weiterhin hoch sind (Breen et al. 2012). Auch auf institutioneller Ebene lässt sich anhand diverser Indikatoren die Bildungsexpansion in Deutschland von 1918 bis 2018 ablesen (Becker & Mayer 2019). Erst ab Mitte der 1960er Jahre wurden die Bildungsausgaben signifikant gesteigert und haben sich bis Anfang der 1990er Jahre mehr als verzehnfacht, sodass sie im Jahre 2017 rund 133 Milliarden Euro betragen.



Quelle: GESIS-Studien ZA0022 (1958), ZA0021 (1963), ZA1017 (1979), ALLBUS 1980–2018 – eigene Berechnung.

Abbildung 2: Subjektive Einschätzung der Ausbildungsmöglichkeiten nach Begabung und Fähigkeiten für aufeinanderfolgende Geburtskohorten in der Zeit von 1958 bis 2018 (in Prozent)

& Mayer 2019; Becker & Blossfeld 2017; Becker & Hadjar 2013).³

Des Weiteren wird das *Bildungsniveau* der Befragten kontrolliert. Hierbei wird zwischen der Volks- und Hauptschule, Realschule bzw. Mittleren Reife sowie dem Abitur bzw. der Fachhochschulreife unterschieden. Aufgrund der Konfundierung von formaler Bildung und im Lebensverlauf erreichter Klassenlage bleibt die Schichtzugehörigkeit der Befragten außer Betracht. Dies ist gerechtfertigt, weil zum einen auf Effekten der Bildungsexpansion fokussiert wird. Zum anderen sind die Angaben zur sozialen Herkunft aus den beiden älteren Studien nicht kompatibel mit den Angaben aus ZUMABUS und ALLBUS.

Weil Frauen die „Gewinnerinnen“ der Bildungsexpansion in der Nachkriegszeit waren, wird für die Analyse des Wandels von Bildungsvorstellungen auch das *Geschlecht* der Befragten berücksichtigt. Männer stellen die Referenzkategorie dar (*Tabelle A1 im Online-Anhang*).

³ Die Verwendung der Quoten für Studienanfängerinnen und -anfänger führt zu vergleichbaren Ergebnissen (*Abbildung A1 im Online-Anhang*). Jedoch sind die Gymnasialquoten nach dem ersten Bildungsübergang als Indikator für die Dynamik der Bildungsexpansion vorzuziehen. Sie bilden ein frühes Lebensereignis ab, das für den weiteren Bildungsweg entscheidend und dessen retrospektive Beurteilung prägend ist.

3.4 Statistische Verfahren

Multivariate Analysen der Bildungsvorstellungen werden zum einen mit der binären logistischen Regression vorgenommen (Long & Freese 2014). Es werden *Average Marginal Effects* (AME) geschätzt, weil (geschachtelte) Modelle verglichen werden (Auspuig & Hinz 2011). Zudem minimieren sie Verzerrungen, die sich aus unbeobachteter Heterogenität ergeben können. AME sind eine Maßzahl für die „mittlere“ Stärke des Effekts erklärender Variablen auf die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Bildungsvorstellung zu vertreten. Bei Analysen mit metrisch skalierten abhängigen Variablen wie *sponsored mobility* oder *contest mobility* wird die lineare Regression (OLS) herangezogen (Cameron & Trivedi 2010).

4 Empirische Resultate

4.1 Subjektive Einschätzung meritokratischer Bildungschancen

Betrachten wir zunächst mit dem Wandel von subjektiv eingeschätzten Bildungschancen nach Begabung und Fähigkeiten über die historische Zeit und für die darin eingebetteten Geburtskohorten die zentrale Problemstellung

der zu replizierenden Studie (*Abbildung 2*). Analog zu den Befunden von Meulemann (1982) ist eine Kohortendifferenzierung zu konstatieren. Erstens unterscheiden sich die Geburtsjahrgänge in der Ansicht, dass heutzutage jede Person die Möglichkeit habe, sich nach eigener Begabung und eigenen Fähigkeiten auszubilden. Je jünger die Kohorten sind, desto geringer ist der Anteil der Befragten, die diese Ansicht teilen.

Zweitens besteht für den Beobachtungszeitraum 1958–2018 eine Trennlinie zwischen den Vorkriegs- bzw. Kriegsgenerationen (1908–48) auf der einen Seite und den Nachkriegsgenerationen (1949–98) auf der anderen Seite (siehe *Abbildung A2 im Online-Anhang*). Die seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland Geborenen vertreten die genannte Ansicht in einem geringeren Maße als die im Kaiserreich, in der Weimarer Republik, im Dritten Reich und in der unmittelbaren Nachkriegszeit geborenen Jahrgänge.

Drittens weisen die kohortendifferenzierenden Beurteilungen periodische Schwankungen auf. Sie werden jedoch durch ungleiche Abstände auf der Zeitachse besonders hervorgehoben. Die Unterschiede zwischen den Kohorten bleiben jedoch bestehen. Während in den 1950er und 1960er Jahren die Zustimmung zur wahrgenommenen Chancengleichheit mit rund 70 Prozent bei den Vorkriegsgenerationen noch hoch war, nahm sie bis in den 1980er Jahren ab und lag bei rund 60 Prozent für die Vorkriegs- und bei 42 Prozent für die Nachkriegsgeneration. Bis Mitte der 1990er Jahre stieg die Zustimmung für diese beiden Generationen auf 73 bzw. 58 Prozent an und sank dann wieder auf 50 bzw. 38 Prozent im Jahre 2010 ab. Danach stieg sie bei gleichbleibenden Unterschieden zwischen den Generationen wieder an (74 bzw. 52 Prozent), jedoch ohne das Ausgangsniveau in den 1950er Jahren zu erreichen (siehe *Abbildung A2 im Online-Anhang*).

Weil bei dieser Betrachtung neben den individuellen Charakteristiken die Zeitdimensionen wie Periode und Kohorte sowie gesellschaftliche Entwicklungen wie etwa die Bildungsexpansion miteinander vermischt werden, wird in der folgenden multivariaten Analyse die Dynamik des sozialen Wandels dieser Bildungsvorstellung aufzudecken versucht (*Tabelle 1*). Zunächst wird, über die Analyse von Meulemann (1982) hinausgehend, festgestellt, dass Frauen im Unterschied zu Männern in deutlich geringerem Maße die Ansicht vertreten, Bildungschancen seien sozial offen (Modell 1). Trotz der Geschlechterumkehr bei den Bildungschancen zu Gunsten der Frauen, beurteilen sie die Chancen im Bildungssystem kritischer als die Männer. So wie *de facto* die Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland von der sozialen Herkunft abhängen, so werden die Ausbildungsmöglichkeiten unterschiedlich nach Bildungsniveau beurteilt. Befragte mit mittlerem

oder vor allem höherem Schulabschluss beurteilen die Bildungschancen weitaus kritischer als Personen mit Volks- oder Hauptschulabschluss. Dieser Sachverhalt wird ebenfalls von Meulemann (1982) berichtet.

Tabelle 1: Subjektive Beurteilung der Bildungschancen im deutschen Bildungssystem (1958–2018)

<i>Modell-Nr.</i>	1	2	3[†]
<i>Geschlecht</i>			
Frauen vs. Männer	–0,048*** (0,006)	–0,049*** (0,006)	–0,061*** (0,007)
<i>Schulbildung</i>			
Realschule vs. Volks/ Hauptschule	–0,021* (0,008)	–0,016* (0,008)	–0,025* (0,009)
Abitur/FHR vs. Volks/ Hauptschule	–0,053*** (0,008)	–0,048*** (0,008)	–0,064*** (0,012)
Intergenerationaler Bildungsaufstieg (Abitur/FHR)			0,012 (0,013)
<i>Zeitdimensionen</i>			
Periode: Bildungs- expansion	–0,002*** (0,001)	–0,002** (0,001)	
Kohorte: Bildungs- expansion	–0,008*** (0,001)	–0,003*** (0,001)	–0,009*** (0,001)
Kohorte: Nachkriegs- vs. Vorkriegsjahrgänge		–0,110*** (0,010)	
Pseudo-R ²	0,0208	0,0243	0,0180
Fallzahl (Zustimmung in %)	23.572 (55)	23.572 (55)	20.638 (53)

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$; AME (geschätzt mit binärer logistischer Regression; in Klammern: robuste Standardfehler).

[†]nur Zeitraum 1979–2018

Daten: GESIS-Studien ZA0022 (1958), ZA0021 (1963), ZA1017 (1979), ALLBUS 1980–2018 – eigene Berechnungen.

Des Weiteren gibt es negative Perioden- und Kohorteneffekte der Bildungsexpansion auf die subjektiv beurteilten Bildungschancen. Während der Kohorteneffekt der Bildungsexpansion die unmittelbare Erfahrung der Bildungschancen widerspiegelt, indiziert der Periodeneffekt eher die zunehmende Verbreitung kritischer Haltungen in der Bevölkerung über die historische Zeit hinweg. Je weiter die Bildungsexpansion fortgeschritten ist und insbesondere je grösser die Anteile in den jüngeren Geburtskohorten sind, die an der Bildungsexpansion teilhaben konnten, desto kritischer werden die Bildungschancen in der Kohortenabfolge beurteilt.

Weil sich, wie im theoretischen Teil ausgeführt, hinter dem Effekt der Bildungsexpansion auch die Prägung durch die politische Sozialisation in diversen gesellschaftlichen Ordnungen verbergen kann, wird in einem weiteren Schritt die Generationszugehörigkeit kontrolliert (Modell 2). Kohorten- und Periodeneffekte der Bildungsexpansion auf subjektiv beurteilte Bildungschancen sind weiterhin statistisch signifikant, wenn die Zugehörigkeit zur Nachkriegsgeneration (gegenüber den vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland geborenen Personen) berücksichtigt wird. Wie bereits zuvor gesehen, beurteilt die Nachkriegsgeneration die meritokratischen Bildungschancen kritischer als die Vorkriegsgeneration. Dieser über die historische Periode stabile Generationeneffekt weist darauf hin, dass die kohortendifferenzierende Beurteilung der Bildungschancen offensichtlich auch durch die Prägung in anderen politischen Regimen und Zäsuren beeinflusst wird.

In einem weiteren Schritt wird die Selbstattributionshypothese getestet. Es war vermutet worden, dass Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger die Bildungschancen positiv beurteilen. Bei dieser im Bildungssystem erfolgreichen Gruppe müsste sich die meritokratische Leistungsideologie vor allem während der Bildungsexpansion verfestigen. Daher wird zunächst der Einfluss des intergenerationalen Bildungsaufstiegs auf die Beurteilung der Bildungschancen geschätzt (Modell 3). Allerdings unterscheiden sich diese Personen, die im Unterschied zu ihren Eltern das Abitur oder die Fachhochschulreife erworben haben, in der Beurteilung von Bildungschancen auf Basis eigener Begabung und Fähigkeiten nicht systematisch von der Referenzkategorie. Damit ist die Selbstattributionshypothese empirisch widerlegt. Diese Schlussfolgerung wird durch separate, hier nicht dokumentierte Analysen für unterschiedliche Geburtskohorten, Generationen und historische Perioden empirisch gestützt.

4.2 Die Legitimität meritokratischer Prinzipien im sozialen Wandel

Die vorherigen Analysen zeigen zum einen, dass leistungsabhängige Bildungschancen kritisch beurteilt werden und im Zuge der Bildungsexpansion trotz objektiv gestiegener Bildungschancen subjektiv immer kritischer gesehen werden. Nunmehr gilt es in einem weiteren Schritt, zu klären, ob der Zugang zu begehrten Gütern und vorteilhaften Positionen weiterhin in der Logik der meritokratischen Leistungsideologie gesehen werden. Für die Zeit zwischen 1984 und 2014 wird für die Bundesrepublik Deutschland analysiert, ob im Zuge der Bildungsexpansion weiterhin

der Glaube in der Bevölkerung vorherrscht, dass die Wege zum Erfolg, d. h. der soziale Aufstieg, über Bildung und daran geknüpfte meritokratische Voraussetzungen wie Begabung, Anstrengung und Leistung führen (Tabelle 2).

In der Tat steht dieser Glaube in einem positiven Zusammenhang mit Begabung und Fähigkeiten, Leistung und Fleiß sowie Initiative und Durchsetzungsvermögen (Modell 1). Leistungsfremden Kriterien wie Geld und Vermögen oder soziale Herkunft hingegen wird keine Bedeutung hierfür beigemessen.⁴ Werden diese meritokratischen Kriterien zu Faktoren für Wettbewerb (*contest mobility, achieved status*) und Herkunft (*sponsored mobility, ascribed status*) zusammengefasst, dann korreliert der Glaube an Wettbewerb mit dem Glauben daran, dass Bildung den Weg zum Erfolg ebnet (Modell 2). Konsistent zu den Schätzungen mit den ursprünglichen Indikatoren gibt es einen negativen Zusammenhang mit der *sponsored mobility*, der jedoch nicht signifikant ist.⁵ Kurzum: in der subjektiven Wahrnehmung dominiert der als legitim geltende Erfolg im Wettbewerb, während der illegitime leistungsunabhängige Einfluss der privilegierten Herkunft keine Rolle spielt.

Frauen als die „Gewinnerinnen“ der Bildungsexpansion sehen eher als Männer die Bildung als einen entscheidenden Weg zum Erfolg an. Es ist nicht ausgeschlossen, und das kann hier auch nicht überprüft werden, dass die für Frauen infolge ihrer Bildungsinvestitionen gestiegenen Bildungserträge auf dem Arbeitsmarkt diesen Geschlechterunterschied mit ausmachen (vgl. Becker 2014: 195).

⁴ Interessant ist bei Kontrolle von Geschlecht und Bildung der Befragten, dass Intelligenz (Begabung, Fähigkeiten) als Erfolgsbedingung in der Kohortenabfolge an Bedeutung verliert (siehe Tabelle A3 im Online-Anhang). Gleiches gilt für Leistung und Fleiß sowie die Herkunft, die aber in wachsendem Ausmaß von der Bevölkerung als Erfolgsbedingung genannt werden. Geld und Vermögen sowie Initiative und Durchsetzungsvermögen werden im Zuge der fortschreitenden Bildungsexpansion durch die jüngeren Kohorten als Erfolgsgaranten gesehen. Diese Entwicklung kann im Sinne von Meulemann (1982: 238) zugleich als „Anpassung an Erfahrungen institutioneller Veränderungen“ und „Ausdruck gestiegenen sozialen Problembewusstseins“ interpretiert werden. Offensichtlich beurteilen die jüngeren Kohorten die Zusammenhänge realistischer, als hätten sie die sozialwissenschaftlichen Befunde hierzu übernommen.

⁵ Auch für die Wahrnehmung von Wettbewerb (*contest mobility*) als Erfolgsbedingung gegenüber den Einflüssen der sozialen Herkunft (*sponsored mobility*) scheint es offenkundig, dass Befunde aus der soziologischen Bildungs- und Mobilitätsforschung zur Kenntnis genommen werden (Tabelle A4 im Online-Anhang). Dass soziale Herkunft eine Erfolgsbedingung ist (Modell 2), hat sich eher als Wissen in der Bevölkerung verbreitet als der Wettbewerbsgedanke. Denn im Zuge der Bildungsexpansion wird in der Kohortenabfolge diese Ideologie immer mehr in Frage gestellt. (Modell 1).

Tabelle 2: Subjektive Einschätzung von Bildung als Weg zum Erfolg (1984–2014)

Modell-Nr.	1	2	3
<i>Meritokratische Kriterien</i>			
Intelligenz (Begabung, Fähigkeiten)	0.187*** (0.009)		
Leistung, Fleiß	0.186*** (0.009)		
Geld, Vermögen	0.002 (0.010)		
Initiative, Durchsetzungsvermögen	0.090*** (0.009)		
Herkunft, richtige Familie	-0.001 (0.010)		
Wettbewerb (<i>Contest mobility</i>)		0.168*** (0.003)	0.168*** (0.003)
Herkunft (<i>Sponsored mobility</i>)		-0.002 (0.004)	-0.002 (0.004)
<i>Geschlecht</i>			
Frauen vs. Männer	0,035*** (0,009)	0,037** (0,009)	0.037*** (0.009)
<i>Schulbildung</i>			
Realschule vs. Volks- bzw. Hauptschule	0.042*** (0.012)	0.039*** (0.012)	0.038*** (0.012)
Abitur/FHR vs. Volks- bzw. Hauptschule	0.048*** (0.011)	0.041*** (0.011)	0.040*** (0.011)
<i>Zeitdimensionen</i>			
Periode: Bildungsexpansion	0.010*** (0.002)	0.010*** (0.002)	0.010*** (0.002)
Kohorte: Bildungsexpansion	-0.002* (0.001)	-0.002* (0.001)	-0.002* (0.001)
Kohorte: Nachkriegs- vs. Vorkriegsjahrgänge			0.006 (0.014)
Pseudo-R ²	0,1549	0,1519	0,1520
Fallzahl (Zustimmung in %)	8.511 (70)	8.511 (70)	8.511 (70)

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$; AME (geschätzt mit binärer logistischer Regression; in Klammern: robuste Standardfehler).

Daten: ALLBUS 1980–2014 – eigene Berechnungen.

Obgleich die Befragten mit mittlerer und höherer Schulbildung eher als Befragte mit Volks- oder Hauptschulabschluss glauben, dass Bildung der Weg zum Erfolg ist, und diese Sichtweise zunehmend im Zuge der Bildungsexpansion (Periodeneffekt) geteilt wird, wird diese Sicht von den jüngeren Kohorten immer weniger vertreten (Ko-

horteneffekt). Der Generationeneffekt (Nachkriegs- vs. ältere Generationen) hingegen ist statistisch insignifikant (Modelle 2 und 4). Insgesamt wird mit dem Periodeneffekt eine Annahme von Meulemann (1982) bestätigt, dass sich im Zuge der Bildungsexpansion zunehmend die Auffassung in der Bevölkerung verbreitet hat, dass Investitionen in die Bildung der Schlüssel für den sozialen Aufstieg sind.

4.3 Erziehungsziele der Schule im sozialen Wandel

Abschließend wird der Wandel der in der Bevölkerung subjektiv geforderten Zielwerte der Schule untersucht. In der Studie von Meulemann (1982) und den Vorgängerstudien war als ein weiterer Analyseschwerpunkt in den 20 Jahren zwischen 1958 und 1979 ein Rückgang wertrationaler Bedeutung von Bildung zu Gunsten zweckrationaler Zielwerte festgestellt worden. Es soll aufgedeckt werden, ob die zuvor beobachtete Bildungsdifferenzierung bei diesen schulischen Zielwerten und der periodische Wandel dieser Zielwerte, gespeist durch die Anpassung der gesamten Bevölkerung an geänderte institutionelle Bedingungen im Bildungssystem, angehalten hat.

Für die Erziehungsziele der Schule sind für den Zeitraum von 1958 bis 1991 jeweils unterschiedliche Muster der Perioden- und Kohortendifferenzierung festzustellen (Tabelle 3). Schulische Erziehungsziele wie etwa Kompetenzen und Autonomie, also kognitive Erziehungsziele, werden bei Kontrolle von Geschlecht und Schulabschluss von den jüngeren Geburtsjahrgängen und über die historische Zeit hinweg zunehmend befürwortet (Modelle 2, 4 und 5). Für evaluative Ziele generell und Fertigkeiten im Besonderen hingegen finden sich keine durchgängigen signifikanten Perioden- und Kohorteneffekte der Bildungsexpansion (Modelle 1 und 6). Diese Zielwerte werden – angesichts fehlender Unterschiede nach Geschlecht und Bildungsniveau – offensichtlich als universell angesehen. Traditionelle Konventionen wie Ordnung und Disziplin oder gute Umgangsformen werden im Zuge der Bildungsexpansion immer weniger als Zielwerte der Schule betrachtet (siehe *Tabelle A5 im Online-Anhang*).

Tabelle 3: Subjektiv erwartete Zielwerte der Schule (1958–1991; nur Kohorten 1919–68 in Westdeutschland)

	Fertigkeit	Kompetenz	Konvention	Autonomie	Kognitiv	Evaluativ
Modell-Nr.	1	2	3	4	5	6
<i>Geschlecht</i>						
Frauen vs. Männer	0,010 (0,011)	-0,026* (0,012)	-0,011 (0,012)	0,002 (0,009)	-0,011 (0,009)	-0,002 (0,006)
<i>Schulbildung</i>						
Realschule vs. Hauptschule	0,020 (0,014)	0,158*** (0,015)	-0,155*** (0,015)	0,015 (0,012)	0,061*** (0,010)	-0,007 (0,007)
Abitur/FHR vs. Hauptschule	-0,024 (0,016)	0,305*** (0,017)	-0,281*** (0,015)	0,063*** (0,012)	0,068*** (0,011)	-0,004 (0,008)
<i>Zeitdimensionen</i>						
Periode: Bildungsexpansion	-0,001 (0,001)	0,011*** (0,001)	-0,011*** (0,001)	0,002* (0,001)	0,002* (0,001)	-0,001 (0,001)
Kohorte: Bildungsexpansion	-0,002 (0,001)	0,005*** (0,001)	-0,014*** (0,001)	0,004*** (0,001)	0,002* (0,001)	-0,001 (0,001)
Pseudo-R ²	0,0022	0,0694	0,0880	0,0120	0,0152	0,0011
Fallzahl	6.316	6.316	6.316	6.316	6.316	6.316
Anteil in %	73,7	42,0	41,0	82,9	86,0	94,7

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$; AME (geschätzt mit binärer logistischer Regression; in Klammern: robuste Standardfehler).

Daten: GESIS-Studien ZA0022 (1958), ZA1017 (1979), ALLBUS 1980–2016 – eigene Berechnungen.

In der Kohortenbetrachtung hat die Bildungsexpansion nicht zwangsläufig zur zunehmenden instrumentellen Sichtweise von Erziehung und Bildung geführt. Kognitive Fertigkeiten wie vielseitiges Wissen und Kenntnisse für den Beruf, evaluative Konventionen wie etwa Ordnung und Disziplin oder gute Umgangsformen und schließlich Achtung vor anderen Menschen, als ein Autonomieziel, haben über die Kohorten hinweg an Bedeutung eingebüßt. Im Zuge der Bildungsexpansion und auch im Zuge der sukzessiven Höherqualifikation in der Bevölkerung werden eher Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit oder Autonomieziele wie Selbständigkeit, Selbstbewusstsein oder Lebensfreude vermehrt von den jüngeren Geburtsjahrgängen als wichtig erachtet. Letztere Zielwerte werden auch bei einer Periodenbetrachtung der Bildungsexpansion offenkundig. Während kognitive Zielwerte oder im Detail schulische Erziehungsziele wie etwa vielseitiges Wissen und die Urteilsfähigkeit ebenfalls zunehmend in der Bevölkerung geteilt werden, verlieren Zielwerte wie Kenntnisse für den Beruf, Ordnung und Disziplin, gute Umgangsformen und Achtung vor anderen Menschen im Zuge der Bildungsexpansion zunehmend an Bedeutung (siehe im Detail: *Tabelle A5 im Online-Anhang*).

Über einen längeren Zeitraum betrachtet, ist festzuhalten, dass sowohl Perioden- als auch Kohorteneffekte der Bildungsexpansion zu veränderten Sichtweisen über Zielwerte der Schule geführt haben. Neben der Anpassung der gesamten Bevölkerung an geänderte institutionelle

Bedingungen im Bildungssystem wurde dieser Wandel auch von jüngeren Geburtskohorten getragen, die in zunehmendem Ausmaß an der Bildungsexpansion teilhaben konnten. Diese Entwicklung hat vermutlich auch zur Segregation der Sichtweise nach dem individuellen Bildungsniveau beigetragen.

4.4 Diskussion

Die empirischen Analysen haben für einen historischen Zeitraum von 60 Jahren gezeigt, dass in der Bevölkerung unterschiedliche Bildungsvorstellungen koexistieren und dass sie vornehmlich durch Kohorten- und Bildungsunterschiede gekennzeichnet sind. So konnte, die Analysen von Meulemann (1982) bestätigend, gezeigt werden, dass die Bildungsexpansion in der Nachkriegszeit einer der wichtigsten Faktoren für den sozialen Wandel von Bildungsvorstellungen in der westdeutschen Bevölkerung war. Dieser Wandel wurde hauptsächlich durch die Abfolge von jüngeren Geburtsjahrgängen getragen, die in unterschiedlicher Weise durch den Fortgang der Bildungsexpansion und ihren gesellschaftlichen Folgeerscheinungen – wie etwa ökonomische Modernisierung, allgemeiner Wohlstand, gradueller Wertewandel sowie zunehmende Unsicherheiten im Arbeitsleben nach dem Ende des „Wirtschaftswunders“ – geprägt wurden. So glauben jüngere Kohorten trotz Bildungsexpansion in einem geringeren Maße an die

realisierte Chancengleichheit im Bildungswesen. Zudem beurteilen sie auch die Ursachen für Bildungserfolg jenseits der meritokratischen Ideologie einer Leistungsgesellschaft realistischer.

Möglicherweise hat der kohortendifferenzielle Wettbewerb um Bildungszertifikate im Zeitverlauf auch eine instrumentelle Sichtweise auf Bildung gefördert. Jedoch wurden zunehmend eher Ziele wie Kompetenzen und individuelle Autonomie als berufliche Kenntnisse sowohl von den höher Gebildeten als auch von den jüngeren Kohorten befürwortet. Kognitive Zielwerte dominieren über evaluative Zielwerte. Auch hierfür wurden die entsprechenden Differenzen nach Bildungsniveau sowie nach Kohorten- und Generationenzugehörigkeit aufgedeckt. Es wurden zudem belastbare Belege für unmittelbare Folgen der Bildungsexpansion aufgedeckt. Jüngere Kohorten, welche die Bildungsexpansion unmittelbar erlebt haben, waren nicht nur Trägerinnen des sozialen Wandels von Bildungsvorstellungen, sondern über diese diffundierten die Bildungsziele in das Kollektivbewusstsein der Bevölkerung. Trotz der Dynamik des Wandels von Bildung im gesellschaftlichen Bewusstsein ist für die Bundesrepublik Deutschland offenkundig, dass die Sozialisation, Erziehung und Bildung in verschiedenen politischen Ordnungen wie Monarchie, Diktatur und Demokratie den Sozialcharakter in Bezug auf Wert, Ziel und Rolle von Bildung dauerhaft prägt.

Insgesamt konnten mittels multivariater Analysen auch für einen längeren historischen Zeitraum und mit einer höheren Zahl von Messzeitpunkten und Befragten die ursprünglichen Befunde von Meulemann (1982) bestätigt werden. Trotz der Kombination von Mikro- und Makrodaten, anhand welcher theoriegeleitete Perioden- und Kohorteneffekte der Bildungsexpansion auf den Wandel von Bildungsvorstellungen in der Bevölkerung definiert wurden, sind die erklärten Varianzen der Modellschätzungen vergleichsweise klein. Für die subjektiv wahrgenommenen und beurteilten Ausbildungsmöglichkeiten nach eigener Begabung und eigenen Fähigkeiten liegen die Pseudo-R²-Werte bei rund 0,02. Für einen Zeitraum von 60 Jahren (1958–2018) wurde mit der Modellspezifikation ein vergleichsweise geringer Teil der Varianz aufgeklärt. Gleiches gilt für die Analyse der subjektiven Sicht zur Leistungsideologie in der Zeit von 1984 bis 2014, wenn es darum geht, Bildung als *der* Weg zum Erfolg zu beschreiben. Hier lagen die Pseudo-R²-Werte zwar deutlich höher bei 0,15. Dennoch kann das auch bei einer Vielzahl signifikanter und hypothesenkonformer Ergebnisse ebenfalls nicht darüber hinweg täuschen, dass noch ein großes Rauschen bei der vertieften Beschreibung dieser sozialen Tatsachen vorliegt. Für die Rekonstruktion des Wandels der subjektiv

beurteilten Erziehungsziele der Schule im Zeitraum von 1958 bis 1991 sind angesichts geringer Pseudo-R²-Werte die Modellspezifikationen ebenfalls unbefriedigend.

Damit sind Limitationen der Replikation ersichtlich. Sie sind methodischer und theoretischer Natur. Zum einen verfügen wir immer noch über eine lückenhafte Datenlage; d. h. die zeitlichen Abstände zwischen den Messzeitpunkten waren zuweilen groß. Dabei sind historische Veränderungen und individuelle Veränderungen im Lebensverlauf nicht hinreichend genau erfasst worden. Optimal wäre eine Messung im prospektiven Paneldesign, um auch etwaige Alters- und Lebenszykluseffekte (z. B. vorherige Zustände und Ereignisse im Bildungs- und Berufsverlauf) aufdecken oder empirisch abgesicherte Interpretationen der Befunde ableiten zu können. Zusätzlich werden interessante Indikatoren nicht mehr im Sinne einer Dauerbeobachtung weiter verfolgt. Dies erschwert ebenfalls präzise Analysen des sozialen Wandels von Bildungsvorstellungen in der historischen Zeit und in der Abfolge von Kohorten. Zum anderen liegt neben den üblichen Beschränkungen wie Messungenauigkeiten oder fehlende Informationen in den Daten vor allem ein Theoriedefizit vor, um diese hier fokussierten Wandlungsprozesse akkurater beschreiben und spekulative Interpretationen von Ursache und Wirkung des sozialen Wandels vermeiden zu können (Meulemann 1982: 250–252). Im Sinne des kritischen Rationalismus sind unsere Befunde ohnehin als vorläufige Ergebnisse anzusehen; deswegen ist eine erneute Replikation mit informationsreicheren theoretischen Argumenten gefordert.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Ziel der vorliegenden Studie ist der Versuch, an eine frühere Studie von Meulemann (1982) anknüpfend, den sozialen Wandel von Bildungsvorstellungen in der Bundesrepublik Deutschland für die Zeit von 1958 bis 2018 nachzuzeichnen. Mittels gleichzeitiger Berücksichtigung unterschiedlicher Zeitdimensionen wie historische Periode und Abfolge von Geburtskohorten wurde der Frage nachgegangen, ob in der Bevölkerung die Bildungschancen als sozial offen oder geschlossen angesehen werden und wie sich diese Einschätzung, einschließlich der „Spielregeln“ der Leistungsgesellschaft für den Bildungserwerb, im Bewusstsein der Bevölkerung im Zuge der Bildungsexpansion und in der Abfolge von Kohorten und Generationen gewandelt hat. Des Weiteren stand zur Diskussion, ob der Bildung bestimmte Ziele zugeschrieben werden und wie

sich deren Wahrnehmung in der Nachkriegszeit verändert hat. Mit den gleichen Daten, wie sie Meulemann (1982) verwendete, sowie mit aktuelleren Daten des kumulierten ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften), wurde seine Studie mittels eines längsschnittlichen Mikro-Makro-Designs repliziert.

Einerseits konnten die deskriptiven Befunde von Meulemann (1982) auch über die Zeit von 1958 bis 1979 hinausgehend bestätigt werden. Die Beurteilung von Chancengleichheit im Bildungssystem wird bei Kontrolle von Geschlecht und Schulabschluss in der Kohortenabfolge und auch in der historischen Zeit immer kritischer. Auch für die Erziehungsziele der Schule und die Rolle von Bildung für den sozialen Aufstieg konnten ähnliche Entwicklungsmuster der Kohortendifferenzierung und Bildungsdifferentialität aufgedeckt werden.

Andererseits wurden diese Befunde mittels multivariater Längsschnittanalysen und der Kombination von Individual- und Makrodaten repliziert. Zum einen sollten die Einflüsse der Bildungsexpansion nicht indirekt über die Kombination von Kohorte und Bildungsniveau in der historischen Zeit interpretiert werden, sondern, dieses Identifikationsproblem (Manski 1994) vermeidend, direkt gemessen und quantifiziert werden. In der Tat konnte der „Widerspruch zwischen tatsächlichem Chancenwachstum und wahrgenommener Chancenminderung“ (Meulemann 1982: 249) eher auf Kohorteneffekte der stetig voranschreitenden Bildungsexpansion als auf Periodeneffekte zurückgeführt werden. Während Meulemann (1982) zufolge mit dem Periodeneffekt die Anpassung der Bevölkerung an geänderte institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungswesens abgebildet wird, spiegeln die Kohorteneffekte ein sukzessiv zunehmendes Problembewusstsein in der jüngeren und zumeist besser gebildeten Bevölkerung wider.

Eine alternative, aber immer noch spekulative Interpretation vorliegender Befunde liefe darauf hinaus, dass die Sichtweise und Beurteilung nachwachsender Kohorten und in der Bundesrepublik geborenen und sozialisierten Geburtsjahrgänge – auch gemessen an den öffentlichen Diskussionen über Bildungsungleichheiten und Funktion von Bildung – immer realistischer wird. Dazu haben nicht nur die inzwischen in Vergessenheit geratenen Debatten aus den 1960er Jahren über den deutschen „Bildungsnotstand“ (Picht 1964) und die regionalen Bildungsungleichheiten (Carnap & Edding 1962; Peisert 1967), die Einforderung von Bildung als Grundrecht (Dahrendorf 1965) oder die Diskussion über den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates beigetragen (Hadjar & Becker 2017). Vor allem die nach dem Jahre 2000 regelmäßig veröffentlichten und in den Massenmedien kontrovers diskutierten Ergebnisse

der international vergleichenden Schulleistungsstudien wie etwa PISA (Becker 2013b: 85), IGLU (Tarelli & Bos 2013) oder PIAAC (Lechner et al. 2019) dürften der interessierten Öffentlichkeit die Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem mit wissenschaftlichen Belegen vor Augen geführt haben. Zumindest entsprechen nunmehr die Chancenbeurteilungen auch in ihrer subjektiven Wahrnehmung sozialwissenschaftlichen Befunden über die Diskrepanz zwischen gestiegenen Bildungsmöglichkeiten und den immer noch deutlichen sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland (Becker & Mayer 2019; Blossfeld 2018; Breen et al. 2012). Damit wird jedoch die Interpretation von Friedeburg (1997), dass trotz Bildungsexpansion in der Bevölkerung die soziale Ungleichheit von Bildungschancen verkannt werde, widerlegt. Gleiches gilt für die zunehmend bedeutsamer werdende instrumentelle Rolle von Bildung für die Klassenlage, den Berufsverlauf und für die Gestaltung des Lebensverlaufs in der Gegenwart. Diesem Trend entsprechend werden die Erziehungsziele der Schule in zunehmender Weise vor dem Hintergrund der strukturellen Anforderungen des Alltags und der Berufswelt angepasst. Ebenso realistisch werden Legitimität der meritokratischen Kriterien und Grundlagen der Leistungsideologie beurteilt (Solga 2005).

Zusatzmaterial: Die Onlineversion dieses Artikels bietet Zusatzmaterial (<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2022-0003>).

Literatur

- Aktionsrat Bildung, 2007: Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS.
- Aktionsrat Bildung, 2015: Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Münster: Waxmann.
- Anhalt, E., 2012: *Erziehung zur Wertorientierung für ein vereinigtes Europa: Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie*. S. 60–91 in: E. Anhalt & D. Stepkowski (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Jena: IKS Garamond.
- Auspurg, K. & T. Hinz, 2011: Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 62–73.
- Becker, R. & A. Hadjar, 2013: Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen. S. 511–553 in: R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & A. Hadjar, 2017: Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. S. 33–62 in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

- Becker, R. & H.-P. Blossfeld, 2017: Entry of Men into the Labour Market in West Germany and their Career Mobility (1945–2008). A Long-term Longitudinal Analysis Identifying Cohort, Period, and Life-course Effects. *Journal of Labour Market Research* 50: 113–130.
- Becker, R. & H.-P. Blossfeld, 2022: Changes in the Returns to Education at Entry into the Labour Market in West Germany. *Longitudinal and Life Course Studies* 13: 61–86.
- Becker, R. & K. Schömann, 2015: Statusreproduktion und Mobilitätseffekte beruflicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie* 44: 272–291.
- Becker, R. & K.U. Mayer, 2019: Societal Change and Educational Trajectories of Women and Men Born between 1919 and 1986 in (West) Germany. *European Sociological Review* 35: 147–168.
- Becker, R. & W. Müller, 2011: Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. S. 55–75 in: A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R., 2007: Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29: 13–31.
- Becker, R., 2013a: Bildung. Die wichtigste Investition in die Zukunft. S. 120–150 in: S. Hradil (Hrsg.), *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Becker, R., 2013b: PISA und die Möglichkeiten der Analyse von Kontexteffekten. S. 86–116 in: R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R., 2014: Reversal of Gender Differences in Educational Attainment – Historical Analysis of the West German Case. *Journal of Educational Research* 56: 184–201.
- Becker, R., 2019: Key Challenges for the Sociology of Education – Theoretical, Methodological, and Empirical Issues. S. 2–16 in: R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Blossfeld, H.-P., 1993: Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany. A Longitudinal Study of Cohorts Born between 1916 and 1965. S. 51–74 in: Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Persistent Inequality*. Boulder: Westview Press.
- Blossfeld, P.N., 2018: Changes in Inequality of Educational Opportunity. *The Long-Term Development in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breen, R., R. Luijckx, W. Müller & R. Pollak, 2010: Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review* 26: 31–48.
- Breen, R., R. Luijckx, W. Müller & R. Pollak, 2012: Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. S. 346–373 in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Cameron, A.C. & P.K. Trivedi, 2010: *Microeconometrics Using Stata*. College Station, TX: Stata Press.
- Carnap, R. & F. Edding, 1962: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960. Frankfurt am Main: Hochschule für Internationale Pädagogik.
- Dahrendorf, R., 1965: *Bildung ist Bürgerrecht – Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche/Osnabrück: Nannen.
- Dahrendorf, R., 1965: *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Wegener.
- Davis, K. & W. Moore, 1945: Some Principles of Stratification. *American Sociological Review* 10: 242–249.
- DiPrete, T.A., & C. Buchmann, 2013: *The Rise of Women. The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Friedeburg, L.v., 1997: Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie* 17: 43–55.
- Goldthorpe, J.H., 2003: The Myth of Education-based Meritocracy. *New Economy* 10: 234–239.
- Hadjar, A., 2008: *Meritokratie als Legitimationsprinzip*. Wiesbaden: VS.
- Hadjar, A., & R. Becker, 2017: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. S. 211–232 in: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanushek, E. & L. Woessmann, 2019: Knowledge Capital and Economic Growth. S. 476–497 in: R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Helbig, M., 2012: Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel. S. 374–392 in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Henz, U. & I. Maas, 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605–634.
- Kelley, H.H., 1973: The Processes of Causal Attribution. *American Psychologist* 28: 107–128.
- Kerst, C. & A. Wolter, 2013: Jugend und Studium. S. 207–212 in: Y. Kaiser, M. Spann, M. Freitag, T. Rauschenbach & M. Corsa (Hrsg.), *Handbuch Jugend: Evangelische Perspektiven*. Opladen: Budrich.
- Koch, A. & M. Wasmer, 2004: Der ALLBUS als Instrument zur Untersuchung sozialen Wandels: Eine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. S. 13–41 in: R. Schmitt-Beck, M. Wasmer & A. Koch (Hrsg.), *Sozialer und politischer Wandel in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Köhler, H., 1992: *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lechner, C.M., S. Anger & B. Rammstedt, 2019: Socio-emotional Skills in Education and Beyond: Recent Evidence and Future Research Avenues. S. 427–453 in: R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Linton, R., 1964: *The Study of Man*. New York: Appleton.
- Long, J.S. & J. Freese, 2014: *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. College Station, TX: Stata Press.
- Mannheim, K., 1928: Das Problem der Generationen. Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7: 17–76.
- Marshall, T.H., 1992: *Bürgerrechte und soziale Klassen*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Mayer, K.-U., 1975: *Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewußtsein*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meulemann, H., 1982: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse. *Zeitschrift für Soziologie* 11: 227–253.

- Müller, W. & D. Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–43.
- Müller, W. & M. Jacob, 2008: Qualifications and the Returns to Training Across the Life Course. S. 126–172 in: K.U. Mayer & H. Solga (Hg.): *Skill Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, W. & I. Kogan, 2010: Education. S. 217–290 in: S. Immerfall, & G. Therborn (Hrsg.), *Handbook of European Societies. Social Transformations in the 21st Century*. New York: Springer.
- Müller, W., 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. S. 83–112 in: J. Friedrichs, R.M. Lepsius & K.U. Mayer (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- OECD, 2001: *Lernen für das Leben: erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- Peisert, H., 1967: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Beck.
- Picht, G., 1964: *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter.
- Raapke, H.-D., 1998: Wandel in den Bildungsvorstellungen. S. 75–81 in: K. Jürgen & H.-D. Raapke (Hrsg.), *Bildung und Gemeinwesen – Gemeinwesen und Bildung*. Oldenburg: Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung.
- Rahlf, T., 2015: *Zeitreihendatensatz für Deutschland, 1834–2012*. Köln: GESIS Datenarchiv (ZA8603, doi:10.4232/1.12202)
- Ryder, N.B., 1965: The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review* 30: 843–861.
- Schulenberg, W., 1957: *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung: eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, W., H.-D. Loeber, U. Loeber-Pautsch, S. Pühler, H. Driessen & W. Scharf, 1978: *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Skopek, J., M. Triventi & S. Buchholz, 2019: How do educational systems affect social inequality of educational opportunities? The role of tracking in comparative perspective. S. 214–232 in: R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Solga, H. & R. Becker, 2012: Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. S. 7–43 in: R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Solga, H., 2005: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. S. 19–38 in: P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten*. Weinheim: Juventa.
- Statistisches Bundesamt, 1972: *Bevölkerung und Wirtschaft 1872–1972*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strzelewicz, W., H.-D. Raapke & W. Schulenberg, 1966: *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart: Enke.
- System sozialer Indikatoren für die Bundesrepublik Deutschland, 2007: *Schlüsselindikatoren 1950–2005*. Mannheim: GESIS.
- Tarelli, I., & W. Bos, 2013: Kontextanalyse und empirische Bildungsforschung mit IGLU. S. 117–144 in: R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Turner, R.H., 1960: Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review* 25: 855–867.
- Weber, M., 1922: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weiner, B., 1994: *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Autoren

Rolf Becker

Universität Bern
Abteilung Bildungssoziologie
Fabrikstrasse 8
CH–3012 Bern
Schweiz
Tel.: +41 31 631 5351
Email: rolf.becker@edu.unibe.ch

Rolf Becker, geb. 1960 in Dillingen (Saar, Deutschland). Studium der Soziologie, Sozialpsychologie, Politikwissenschaft und Zeitgeschichte in Mannheim. Promotion in Berlin und Habilitation in Dresden. Seit 2005 Ordinarius für Bildungssoziologie an der Universität Bern.

Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Lebensverlaufs-forschung, Methoden der empirischen Sozialforschung, Arbeitsmarkt- und Mobilitätsforschung.

Jüngste Publikationen: *Research Handbook on Sociology of Education*, Cheltenham: Edward Elgar (2019). *Societal Change and Educational Trajectories of Women and Men Born between 1919 and 1986 in (West) Germany* (mit K.U. Mayer), in: *European Sociological Review* (2019). *Hängen die ECTS-Punkte von Lehrveranstaltungen mit dem studentischen Workload zusammen?* (mit R. Nennstiel), in: T. Wolbring et al. (Hg.), *Studentischer Workload* (2020). *Have you ever seen the rain? The causal impact of the weather situation and the season on survey participation in a multi-wave panel study*, in: *Survey Research Methods* (2021). *Experiments in the Sociology of Education – Promises and Experiences* (mit J. Berger, D. Glauser & B. Jann), in: *Swiss Journal of Sociology* (2022). *Changes in the Returns to Education at Entry into the Labour Market in West Germany* (mit Hans-Peter Blossfeld), in: *Longitudinal and Life Course Studies* (2022). Zuletzt in dieser Zeitschrift: *Statusreproduktion und Mobilitätseffekte beruflicher Weiterbildung* (mit Klaus Schömann), in: *ZfS* 44, 2015: 272–291. *Wirkungen monetärer Anreize auf Antworten zur eigenen Delinquenz bei postalischer Befragung* (mit Guido Mehlkop), in: *ZfS* 44, 2015: 215–228.

Sandra Gilgen

Universität Bern
Abteilung Bildungssoziologie
Fabrikstrasse 8
CH–3012 Bern
Schweiz
Tel.: +41 31 631 5359
Email: sandra.gilgen@edu.unibe.ch
ORCID: 0000-0001-8144-4479

Ludwig-Maximilians-Universität
Institut für Soziologie,
Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung
Konradstraße 6
80801 München
Deutschland
Email: sandra.gilgen@soziologie.uni-muenchen.de

Sandra Gilgen, geb. 1989 in Belgrad (Serbien). Studium von Sozialarbeit, Sozialpolitik und Sozialanthropologie an der Universität

Fribourg (Bachelor of Arts) sowie Erziehungswissenschaft, Soziologie und Nachhaltige Entwicklung an der Universität Bern (Master of Science). Promotion in Bern. Seit 2021 Postdoc an der LMU München und Universität Bern.

Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Verteilungsgerechtigkeit, Diskriminierung, Sozialpolitik, Survey-Experimente, Bildungssoziologie.

Jüngste Publikationen: Systematisch benachteiligt? Bildungsbeteiligung und -erfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (mit C. Zangger), in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (2016). Work, Childcare, or Both? Experimental Evidence on the Efficacy of Childcare Subsidies in Raising Parental Labor Supply (mit C. Zangger & J. Widmer), in: Journal of Family and Economic Issues 42 (2021). Disentangling Justice, Baden-Baden: Nomos (2022). Discrimination at the Crossroads? Evidence from a Factorial Survey Experiment on Teacher's Tracking Decisions (mit M. Stocker), in: Swiss Journal of Sociology 48 (2022).

Elmar Anhalt

Universität Bern
Abteilung Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern
Schweiz
Tel.: +41 31 631 8291
Email: elmar.anhalt@edu.unibe.ch

Elmar Anhalt, geb. 1964 in Overath (Deutschland). Studium der Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Theoretische Linguistik, Altphilologie, Germanistik, Mittlere und Neuere Geschichte an der TU Berlin und Universität zu Köln. Promotion und Habilitation an der Universität zu Köln. Seit 2013 Ordinarius für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Bern.

Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Pädagogische Theoriebildung 18.–21. Jahrhundert, Erziehungswissenschaftliche Komplexitätsforschung, Bildsamkeitsforschung, Pädagogische Anthropologie, Pädagogische Ethik, Werteforschung.

Jüngste Publikationen: Soziologische Grundlagen von Menschenbildannahmen (mit Rolf Becker), in: J. Standop, E.-D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht (2017). Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung (mit T. Rucker), Weilerswist: Velbrück Wissenschaft (2017). Exemplarität und die Ordnung des Erzieherischen (mit K. Ammann), in: Pädagogische Rundschau 74 (2020). Der Subjektstatus des Schülers/der Schülerin. Erziehungstheoretische Überlegungen (mit T. Rucker & K. Ammann), in: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (2021).