

Below, Susanne von

Bildungssysteme und Selektivität: Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer

Die Deutsche Schule 98 (2006) 2, S. 230-242



Quellenangabe/ Reference:

Below, Susanne von: Bildungssysteme und Selektivität: Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 2, S. 230-242 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273345 - DOI: 10.25656/01:27334

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273345>

<https://doi.org/10.25656/01:27334>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Susanne von Below

Bildungssysteme und Selektivität

Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer

Die Frage, ob und wie sich Bildungssysteme auf soziale Selektivität auswirken, wird immer wieder in vielen Zusammenhängen, Ländern und Disziplinen gestellt, diskutiert und untersucht. Allerdings ist es praktisch unmöglich, die Auswirkungen des Bildungssystems isoliert zu untersuchen, da Unterschiede sich meist über einen langen Zeitraum entwickelt haben und im Zusammenhang mit verschiedenen anderen Merkmalen der Bevölkerung(en) stehen. In Deutschland gab es nach der Vereinigung in den neuen Bundesländern eine einmalige, quasi experimentelle Situation, anhand derer dieser viel diskutierte Zusammenhang zwischen Bildungssystemen und sozialer Ungleichheit beleuchtet werden kann: die DDR hatte ihr eigenes Bildungssystem, das auf den spezifischen gesellschaftlichen Vorstellungen über eine erforderliche Sozialisation und Qualifikation ihrer Mitglieder und dafür notwendige relevante Merkmale beruhte. Dieses System war für alle Schülerinnen und Schüler in allen Regionen einheitlich in Strukturen und Inhalten. Durch den Zusammenbruch der DDR und die Übernahme westdeutscher Institutionen ergab sich eine historisch einmalige Situation: Menschen, die über Sozialisation, Werthaltungen, Qualifikationen und Erfahrungen spezifisch ostdeutscher Prägung verfügten, sahen sich mit „neuen“ Institutionen konfrontiert. Besonders faszinierend für die Sozialforschung wird dieser Umbruch durch die Tatsache, dass nach dem Muster des bundesdeutschen Föderalismus die neuen Bundesländer jeweils eigene Bildungssysteme eingerichtet haben. Diese unterscheiden sich zum Teil grundlegend, so dass bei einer gleichen Ausgangssituation für alle Regionen der Vergleich der Entwicklungen in mittlerweile unterschiedlich geregelten Bildungssystemen möglich ist, also in Abhängigkeit von den gewählten Institutionen. So lässt sich der Zusammenhang von verschiedenen Bildungssystemen mit sozialer Selektivität untersuchen.

Im Folgenden gehe ich der Frage nach, wie sich Institutionen des allgemeinen Bildungswesens in Deutschland unterscheiden und stelle eine Typologie für die Klassifikation von Bildungssystemen vor, hier am Beispiel der neuen Bundesländer. Daran anschließend zeige ich anhand empirischer Analysen die Auswirkungen der verschiedenen Typen von Bildungssystemen auf die Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit Jugendlicher.

1. Eine Klassifikation von Bildungssystemen

1.1 System-Dimensionen

Wie lassen sich Bildungssysteme charakterisieren? Die in den westdeutschen Bundesländern seit langer Zeit bestehenden Unterschiede zwischen den Bildungssystemen werden neben der Bezeichnung als A- oder B-Länder zum Teil

nach verschiedenen Regionen klassifiziert (vgl. Schnitzer et al. 1998, in Anlehnung an Köhler 1992). Dabei werden länderspezifische Merkmale der unterschiedlichen *Bildungssysteme* jedoch nicht berücksichtigt. In ihrer Untersuchung der TIMSS-Ergebnisse für Deutschland verwenden Baumert/Watermann (2000, S. 324) eine Unterscheidung von Bundesländern in Abhängigkeit von der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe II und der Region (West oder Ost). Diese Unterscheidung wäre für den Zweck dieses Beitrags tautologisch, da die Bildungsbeteiligung gleichzeitig als Explanans und als Explanandum dient. Es ist also eine Klassifizierung erforderlich, die für die Unterscheidung von Bildungsinstitutionen relevante Dimensionen enthält und die zugleich die verschiedenen Ergebnisse der Bildungssysteme erklären kann¹.

Um die unzähligen Gesichtspunkte einzelner Bildungssysteme sinnvoll in eine soziologische Untersuchung einbeziehen zu können, sollten sie zu relevanten Dimensionen gruppiert werden, denen diese Charakteristika dann zugeordnet werden können. Hierin folge ich dem Vorgehen zur Bildung eines Merkmalsraums, das Lazarsfeld in seinen Arbeiten dargelegt hat. Für die Klassifizierung von Bildungssystemen muss also ein Satz von Systemdimensionen identifiziert werden, anhand derer die in Deutschland vorhandenen Bildungssysteme unterschieden werden können. Hierfür wähle ich zwei grundlegende Dimensionen, um die herum der institutionelle Charakter von Bildungssystemen identifiziert werden kann. Diese sind einerseits die „Struktur“ und andererseits der „Inhalt“. Diese beiden Dimensionen beziehen sich darauf, wie das System organisiert ist, also z.B. als dreigliedriges Schulsystem oder mit Gesamtschulen (die Struktur), und welche Fächer und Curricula es verwendet und wie streng deren Einhaltung überprüft wird (der Inhalt); sie finden sich in allen Bildungssystemen.

1.2 Strukturelle Straffheit und Lockerheit

Die hauptsächliche Eigenschaft, anhand derer zwischen Typen von Bildungssystemen unterschieden werden kann, ist der jeweilige *Grad der Regulierung* von Struktur und Inhalt, der in den Schulen in dem jeweiligen System angewendet wird. Diese Eigenschaft ist zentral, da die allgemeinen Bildungsvorstellungen nicht einfach irgendwie in tatsächliche Bildungssysteme umgesetzt werden. Konkrete Systeme müssen *konstruiert* werden und das bedeutet, dass soziale Kontrolle in eine bestimmte Richtung ausgeübt werden muss. Dieser Unterschied wird anhand der Dimension struktureller Straffheit („Tightness“) oder Lockerheit („Looseness“) erfasst.²

Die Anwendung dieser Differenzierung auf die verschiedenen Schulsysteme führt zu den folgenden Unterscheidungen: Wo Normen vom Schulsystem klar vorgegeben werden, wo in Gesetzen und Richtlinien also strenge Regeln und Vorschriften für Schüler und Lehrer vorgegeben sind – wie sie miteinander um-

1 Es gibt einige Typologien von Bildungssystemen, die sich nicht auf die Unterschiede in Deutschland beziehen, sondern nach denen Vergleiche zwischen den Bildungssystemen verschiedener Länder getroffen wurden, z.B. Turner 1960, Hopper 1967, Allmendinger 1989; vgl. c. Delow 2002, S. 21.

2 Zur theoretischen Einordnung des Konzeptes struktureller Straffheit und Lockerheit und den zugrunde liegenden Autoren vgl. v. Below 2002, S. 47.

gehen, was sie lehren und lernen, wie sie bewerten, welche unterschiedlichen Schulzweige sie besuchen und wie sie sich verhalten sollen – gilt die Bezeichnung „straff“; wogegen solche Bildungssysteme, in denen die Normen vorgeschlagen werden und wo es zugelassen wird, dass sie von ihren Mitgliedern interpretiert werden (also von den Lehrern und Schülern, aber auch von den Eltern), z.B. wie mit den Schülern umgegangen wird, wie Unterrichtseinheiten strukturiert werden, wie mündliche Leistungen bewertet werden, aber auch, wo die Übergänge zwischen Schultypen fließender sind, als „lockere“ Bildungssysteme bezeichnet werden.

Die Subtypen der beiden Systemdimensionen zur Klassifizierung von Bildungsregimes können in einem Merkmalsraum verbunden werden, der in Übersicht 2 dargestellt ist. Diesem Merkmalsraum nach gibt es also vier verschiedene Typen von Bildungssystemen: Solche, in denen sowohl Inhalte als auch Strukturen straff geregelt sind und solche, in denen die Regelungen für beide Dimensionen locker gehandhabt werden (entsprechend den Typen 1 und 4). Dazwischen liegen die Typen, in denen jeweils eine Dimension straff und die andere locker geregelt ist.

Tabelle 1: Merkmalsraum für Bildungssysteme aufgrund der Dimensionen „Institutionelle Regelung der Inhalte und Strukturen“

Dimensionen:		... Strukturen	
Institutionelle Regelung der ...		straff	locker
... Inhalte	straff	1	2
	locker	3	4

Quelle: v. Below 2002, S. 35.

2. Eine Typologie der Bildungssysteme der neuen Bundesländer

2.1 Mögliche Typen von Bildungssystemen

Werden diese allgemeinen soziologischen Dimensionen von Straffheit und Lockerheit auf die Struktur- und Inhaltsdimensionen von Bildungssystemen angewandt, ergeben sich zwei Subdimensionen: Eine lockere Regelung der Strukturen im Bildungswesen wird als „reformiert“ bezeichnet, während straff geregelte Strukturen „traditionell“ genannt werden. Vergleichbar werden Bildungssysteme, deren Inhalte locker reguliert sind, als „liberal“ etikettiert, während die Bezeichnung „konservativ“ für solche Bildungssysteme gilt, in denen die Inhalte straff geregelt sind.

Der in Tabelle 2 dargestellte Merkmalsraum ergibt für die vier möglichen Typen von Bildungssystemen also die folgenden Bezeichnungen:

Tabelle 2: Merkmalsraum für Bildungssysteme aufgrund der Dimensionen Institutionelle Regelung der Inhalte und Strukturen mit Bezeichnungen

Dimensionen:		... Strukturen	
Institutionelle Regelung der ...		Traditionell	Reformiert
... Inhalte	Konservativ	Traditionell-konservativ	Reformiert-konservativ
	Liberal	Traditionell-liberal	Reformiert-liberal

Quelle: v. Below 2002, S. 36.

Traditionell-konservativ: Dies sind Bildungssysteme, in denen sowohl die Strukturen als auch die Inhalte straff geregelt sind. Hier sind die Strukturen stark festgelegt (z.B. Dreigliedrigkeit), die Selektion erfolgt früh und Übergänge zwischen Schulformen sind schwierig. Auch die Inhalte sind straff geregelt: es gibt einen traditionell ausgerichteten Bildungskanon, dessen Beherrschung für alle verbindlich ist.

Reformiert-konservativ: Zu diesem Typ gehören Bildungssysteme, in denen die Struktur locker geregelt ist, während die Inhalte straff reguliert sind. Es gibt also z.B. in nennenswertem Umfang Gesamtschulen, die Übergänge auf die weiterführenden Schulen erfolgen fließender und Wechsel zwischen Schulformen können leichter erfolgen. Die Inhalte sind jedoch straff geregelt und werden bei allen gleichmäßig vorausgesetzt.

Traditionell-liberal: Hier ist das Bildungssystem klar gegliedert und Übergänge zwischen einzelnen Schulzweigen sind schwierig. Die Inhalte sind jedoch an einem individuelleren Persönlichkeitsbild ausgerichtet und werden auch nicht so verbindlich gelehrt.

Reformiert-liberal: In diesem Typ von Bildungssystem sind sowohl die Strukturen als auch die Inhalte locker geregelt. Übergänge zu den weiterführenden Schulen werden laxer gehandhabt, es gibt Gesamtschulen und Wechsel zwischen den verschiedenen Zweigen sind nicht allzu voraussetzungsvoll. Gleichzeitig sind auch die Lehrinhalte moderner ausgerichtet und in gewissem Umfang der individuellen Gestaltung überlassen.

2.2 Klassifizierung der Bildungssysteme der neuen Bundesländer

Um die Bildungssysteme der einzelnen Bundesländer in diese Typologie einzuordnen, erfolgt die Klassifizierung aufgrund der Ausprägungen der institutionellen Regelungen von Inhalten und Strukturen. Diese Merkmale wurden anhand von Schulgesetzen, Lehrplänen und verschiedenen Übersichten gewonnen,^{3,4} die im Jahr 1997 gültig waren. Dieses Jahr war das letzte, in dem die Bildungssysteme so geregelt waren – im weiteren Verlauf wurde in den neuen Bundesländern auch aufgrund veränderter Mehrheitsverhältnisse die Schulgesetzgebung verändert, so dass die reinen Typen in der Nachfolge der Einheitlichkeit ab 1998 nicht mehr vorhanden sind. Im Einzelnen sind dies die folgenden Indikatoren:

2.2.1 Institutionelle Regulierung von Strukturen in Bildungssystemen

- *Dauer der Grundschulzeit*, d.h. der Zeitpunkt des Übergangs auf die verschiedenen weiterführenden Schularten, auch der Beginn des Gymnasiums.
- *Möglichkeit, nach der Grundschule eine Schule besuchen zu können, die entweder die beiden „niedrigeren“ Schularten (Haupt- und Realschule – wie die*

3 Mein Dank geht an die Mitarbeiter der Kultusministerien der Länder und der KMK für freundliche und kompetente Auskünfte und die Zusendung von Materialien.

4 Ich orientiere mich hier an den gesetzlichen und formalen Regelungen. Auch im Rahmen der PISA-Studie werden institutionelle Regelungen erfasst – allerdings durch eine Befragung. Da diese in allen Ländern gleich durchgeführt wurde, können die für Deutschland spezifischen Unterschiede oder Merkmale nicht erfasst werden (vgl. z.B. Schümer 2005, S. 279-281)

neuen Schularten in den neuen Bundesländern) oder alle drei weiterführenden Schularten integriert (Gesamtschule).

- *Dauer der Pflichtschulzeit.* Gibt es ein längeres Bildungsmoratorium (Zinnecker 2003) oder soll der Schritt ins Erwerbsleben früher stattfinden?
- *Zeitpunkt des Übergangs zur Sekundarstufe II* – also ob die Kollegstufe mit der 10. oder 11. Klasse beginnt.
- *Anteil der Gymnasien an allen Schulen, die die Sekundarstufe II anbieten.*

2.2.2 Institutionelle Regulierung von Inhalten in Bildungssystemen

Bei den *Inhalten an sich* geht es darum, Anforderungen und Angebote an die Schüler zu finden, die sowohl für die angesprochenen Themen und Aspekte als relevant erachtet werden – eine stärkere Betonung des klassischen Bildungsideals und humanistischer Inhalte vs. Betonung der Erfordernisse der „modernen“ Welt und Anreize zur Selbstwahrnehmung und -hinterfragung – bei deren Betrachtung es aber auch Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt⁵.

- *Mindestens eine Fremdsprache obligatorisch bis zum Abitur.*
- *Religion als Fach mit Lehrplan.* Welcher Einfluss wird den christlichen Kirchen eingeräumt und werden die Schulen als Träger christlicher (evtl. konfessionell unterschiedlicher) Werte eingesetzt?
- *Philosophie, Psychologie, Sexualkunde als Fächer mit Lehrplan.* Diese Fächer vermitteln Anreize zur Reflexion über Geist, Seele und Körper und entsprechen damit eher dem modernen Bildungsideal und dem Ziel der Persönlichkeitsbildung der Schüler.
- *Politische Bildung als Pflichtfach in der Sekundarstufe II.* Dient der Reflexion über gesellschaftliche Zusammenhänge und dem eigenständigen Denken und fördert Individualität.
- *Bedeutung und Ausrichtung von Polytechnik und „Arbeitslehre“ am Gymnasium.* Auch dieser Aspekt steht für ein moderneres Verständnis von Bildung, das sich vom humanistischen Bildungsideal mit seiner Ausrichtung an klassischen Bildungsinhalten unterscheidet.

Bei der *Kontrolle der Inhalte* spielen für den Unterrichtsablauf und die Auswahl von Inhalten die folgenden Aspekte eine bedeutende, die Bundesländer unterscheidende Rolle.

- *Zentralabitur oder nicht.* Folgen die Inhalte zentral vorgegebenen Erwartungen, für alle Abiturienten eines Bundeslandes in gleicher Weise verbindlich (was einer strengen Kontrolle von Inhalten entspricht), oder können die Lehrer eigene Vorschläge einreichen, die den z.T. unterschiedlich unterrichteten Inhalten und eventuell den individuellen Interessen der einzelnen Schüler entsprechen?
- *Zeitpunkt des Beginns der Notengebung in der Grundschule.* Haben die Lehrkräfte in der Grundschule die Möglichkeit, die Schüler nach eigenen Vorstellungen zu unterrichten, oder sollen sie überwiegend benot- und damit objek-

⁵ Fächer, die in allen Bundesländern gleich behandelt werden, mögen einzelne Inhalte oder Aspekte den Schülern evtl. deutlicher nahe bringen. Für die Zwecke der hier vorliegenden Untersuchung, in der es um Unterschiede zwischen den Bundesländern geht, sind sie jedoch nicht verwertbar.

tivierbare Sachverhalte zu unterrichten? Außerdem: Werden die Kinder früh zum Erreichen von Standards und zu einem gewissen Wettbewerb angehalten?

- *Modalitäten für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.*
- *Kriterien für den Übergang nach der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II.*

Gibt es zentrale Zugangsprüfungen, gelten Noten als Kriterien, welchen Einfluss haben Lehrkräfte und Eltern? Daran wird sichtbar, ob objektiv als Standard gesetztes Wissen Voraussetzung für den Zugang zum Gymnasium/zur gymnasialen Oberstufe ist oder die Bewährung des Schülers in der bisherigen Schullaufbahn.

- *Bewertung mündlicher Beteiligung im Unterricht in der Sekundarstufe II.*

Auch hieran lässt sich ablesen, ob Inhalte klar vermittelt und abgefragt werden, oder ob es um Diskussionen und Reflexionen geht, zu deren Gunsten im Zweifelsfall die Inhalte vernachlässigt werden.

Die meisten Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der Bundesländer kommen nach dem Ende der Pflichtschulzeit zutage; deshalb liegt für viele der hier untersuchten Aspekte die Betonung auf der Sekundarstufe II; außerdem ist dies die Stufe, die die meisten der später empirisch untersuchten 16- bis 19-Jährigen besuchen.

Die Ausprägungen dieser Merkmale in den einzelnen Bundesländern werden, um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen, dichotomisiert. Bei diesem Vorgehen hat jedes Merkmal also zwei mögliche Ausprägungen. Dabei werden Benennungen für die jeweils entgegen gesetzten Ausprägungen vergeben: Ein „+“ wird dort zugeteilt, wo ein Bundesland eine straffe Regulierung der Strukturen oder Inhalte praktiziert, ein „-“ dort, wo die Regulierung weniger stark oder locker ausgeprägt ist.⁶ Die dichotomisierten Merkmale werden in einer Tabelle dargestellt, in der für jedes Bundesland für alle vorhandenen Dimensionen ein „+“ oder „-“ vergeben wird. Wenn ein Feld leer bleibt, kann keine eindeutige Einordnung erfolgen oder die Ausprägung liegt genau im Mittelbereich, hierfür steht ein „o“.

Demnach würde, unter Berücksichtigung deutscher Diskussionen oder Traditionen, das „+“ in der Inhaltsdimension bedeuten, dass diese Bildungs- und Schulsysteme der Tradition des „Neuhumanismus“ folgen, der in Deutschland seit Mitte des 18. Jahrhunderts lange Zeit vorherrschte (vgl. Blankertz 1982, Benner 1990, insb. S. 179 – 204), wogegen die mit einem „-“ versehenen Bundesländer im Inhaltsbereich moderner sind und andere Schwerpunkte, die teilweise als zeitgemäßer oder „aktueller“ angesehen werden, betonen. Für die einzelnen Bundesländer werden die verschiedenen Aspekte dieser Dimensionen in eine Tabelle (Tabelle 3) eingefügt.

6 Selbstverständlich gibt es überall, Variationen, die in dieser Analyse nicht berücksichtigt werden können. Die Grundlage der vorliegenden Analyse ist das, was in den Gesetzen und Verordnungen vorgegeben ist, also die Basis für die Strukturen, Inhalte und Interaktionen. Die Regelungen unterscheiden sich zwischen den einzelnen Bundesländern deutlich und lassen nur relativ geringe Freiräume zu. Im Alltagsleben können natürlich gewisse Unterschiede zwischen Schulen innerhalb eines Bundeslandes oder sogar zwischen verschiedenen Lehrern an derselben Schule auftreten.

Tabelle 3: Charakteristika der Dimensionen für Bildungssysteme in den neuen Bundesländern 1997 (Erläuterung der Zeichen siehe Anmerkung)

	BB	MV	SN	ST	TH
<i>Strukturen</i>					
Übergang zur Sek. I nach der Grundschule früh/spät	-	+	+	+	+
Gymnasium beginnt früh/ spät	-	+	o	o	o
Schuldauer bis zum Abitur	-	+	+	+	+
Orientierungsstufe	o	+	-	o	-
Anzahl von Orientierungsklassen	-	+	+	-	+
Übergang zur Sek. II nach der Sek. I früh/spät	-	-	-	+	+
Pflichtschulzeit	-	+	+	+	+
Schularten für Sek. II	-	+	o	+	o
<i>Inhalte</i>					
Inhalte an sich					
Fremdsprache obligatorisch bis zum Abitur	-	+	+	+	+
Religion als Fach mit Lehrplan in der Sek. II	-	+	+	+	+
Philosophie als Fach mit Lehrplan in der Sek. II	-	-	+	-	+
Psychologie als Fach mit Lehrplan in der Sek. II	-	+	+	-	+
Sexualkunde als Fach mit Lehrplan in der Sek. II	-	+	+	+	+
Arbeitslehre als Fach am Gymnasium	-	-	+	+	-
Politische Bildung obligatorisch in der Sek. II	-	+	+	+	-
<i>Kontrolle der Inhalte</i>					
Zentralabitur	-	+	+	+	+
Notengebung beginnt früh/ spät in der Grundschule	-	+	o	o	+
Bewertung mündlicher Leistungen in der Sek. II	-	+	o	o	+
Aufnahmeprüfung für das Gymnasium	-	o	+	+	+
Notendurchschnitt als Zugangsvoraussetzung für das Gymnasium	o	o	+	o	+
Probezeit	o	o	o	o	+
Empfehlung der Schule – Elternwunsch entscheidet (nach der 4. Klasse)	-	-	-	-	+
(nach der 6. Klasse)	o	+	+	-	+

Anmerkungen:

„+“ und „-“ bedeuten, dass die Bundesländer die Ausprägung straff („+“) bzw. locker („-“) aufweisen und nicht, ob diese Merkmale vorhanden sind; „o“ bedeutet, dass die Ausprägung in der Mitte liegt und keinem der Extreme zugeordnet werden kann.

Exakte Angaben und Vorschriften sowie Erläuterungen zu den Kriterien bei Vergabe der Zeichen sind im Beitrag und in v. Below 2002, Kapitel 9.2 aufgelistet.

Quelle: v. Below 2002, S. 31f.

2.3 Die Reduktion der Dimensionen

Um diese Dimensionen nun für einen Merkmalsraum verwenden zu können, müssen sie reduziert werden (vgl. Lazarsfeld 1972, S. 101). Für die institutionelle Regulierung von *Strukturen* wird das Verfahren der „pragmatischen Re-

duktion“ angewendet:⁷ Ein Bundesland wird, da die Unterscheidung in den neuen Bundesländern zwischen dem dreigliedrigen System in Mecklenburg-Vorpommern auf der einen Seite und allen mehr oder weniger reformierten auf der anderen Seite so deutlich ist, dann bezüglich der Strukturen als locker reguliert („-“) bezeichnet, wenn nicht unmittelbar im Anschluss an die Grundschule zwischen drei verschiedenen Typen aufgeteilt wird, sondern erst einmal zwischen zweien und der endgültige Übergang zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Je älter die Schülerinnen und Schüler beim Übergang auf die weiterführende Schule sind, desto geringer ist der Einfluss des Elternhauses auf diese Entscheidung (Baumert/Artelt 2003, S. 190).

Für die *Inhaltsdimension* wird die „arbitrary numerical reduction“ angewendet: Die „+“ und „-“ Ausprägungen der Aspekte in der Kategorie werden gezählt und die Bundesländer danach bewertet, ob sie eine hohe oder niedrige Anzahl der jeweiligen Zeichen erreicht haben. Alle Felder, die in dieser Dimension behandelt werden, sind gleichwertig, so dass es letzten Endes nicht ausschlaggebend ist, welches speziell dieser Merkmale in welcher Weise erfüllt ist, sondern wie viele dieser Merkmale in welcher Ausprägung in einem Bundesland vorkommen. Das Resultat dieser Reduktion ist, wieder gekennzeichnet durch die Zeichen „+“ und „-“, die sich an den oben vergebenen Bedeutungen orientieren, in Tabelle 4 abzulesen:

Tabelle 4: Bildungssystem-Typen der neuen Bundesländer aufgrund der Dimensionen „Institutionelle Regelung der Inhalte und Strukturen (1997)“

Dimensionen: Institutionelle Regelung der ...	BB	MV	SN	ST	TH
... Strukturen	-	+	-	-	-
... Inhalte an sich	-	+	+	+	+
... Kontrolle der Inhalte	-	+	+	+	+

Quelle: v. Below 2002, S. 34.

Bezug nehmend auf die Typologie, die straffe und lockere Regulierungen den verschiedenen Typen zuordnet, gab es im Jahr 1997 also folgende Typen von Bildungssystemen in den neuen Bundesländern⁸:

Typen von Bildungssystemen in den neuen Bundesländern 1997

- *Traditionell-konservativ*: Mecklenburg-Vorpommern
- *Reformiert-konservativ*: Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen
- *Reformiert-liberal*:⁹ Brandenburg

⁷ Dieses hätte allerdings in den meisten Fällen das gleiche Ergebnis gezeigt, wie es die weiter unten angewendete arbiträre numerische Reduktion erbracht hätte.

⁸ In den *alten* Bundesländern sieht die Verteilung 1997, z.T. anhand anderer Merkmale, folgendermaßen aus: Traditionell-konservativ: Baden-Württemberg, Bayern, Traditionell-liberal: Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Reformiert-konservativ: Saarland, Reformiert-liberal: Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen sowie Berlin. Auch dort lässt sich ein signifikanter Unterschied der Bildungsbeteiligung zwischen traditionell-konservativen Systemen (die eine im Lauf der Zeit eine konsistente Bildungspolitik hatten) und anderen zeigen (v. Below 2003).

⁹ Natürlich bedeutet diese Aufstellung nicht, dass alle einzelnen Schulen in einem reformiert-liberalen Bildungssystem alle diese schwachen strukturellen Regulie-

Der traditionell-liberale Typ kommt in den neuen Bundesländern nicht vor.¹⁰

3. Auswirkungen auf die soziale Selektivität

Die oben vorgestellte Typologie klassifiziert die Bildungssysteme der neuen Bundesländer nach dem klassischen Verfahren von Lazarsfeld für das Jahr 1997 eindeutig.¹¹ Welche Konsequenzen haben nun diese Typen von Bildungssystemen für die Teilhabe an Bildung?

Dieser Fragestellung wird im Folgenden anhand des Indikators der Bildungsbeteiligung nachgegangen. Hierunter wird der Anteil von Schülerinnen und Schülern an einer Altersgruppe verstanden, der sich im allgemein bildenden Bildungswesen befindet. Die Bildungsbeteiligung wird hier in Anlehnung an Peisert (1967) für die 16- bis 19-Jährigen verwendet, da ab dem Alter von 16 Jahren die Pflichtschulzeit beendet ist und ein weiterer Verbleib im allgemeinen Bildungssystem als freiwillig betrachtet werden kann.

Tabelle 5: Die Bildungsbeteiligung der 16- bis 19-Jährigen in der DDR 1981, gegliedert nach den späteren Bundesländern – in %

	BB	MV	SN	ST	TH
Männlich	14,9	15,1	15,5	15,3	15,4
Weiblich	28,5	29,3	28,5	29,2	28,7
Gesamt	21,5	22,0	21,8	22,1	21,9

Quelle: Volkszählung der DDR 1981; eigene Berechnungen.

Ausgangspunkt für den Vergleich der unterschiedlichen Bildungssysteme ist die Situation im einheitlichen Bildungssystem der DDR im Jahr 1981, dem Jahr der letzten DDR-Volkszählung. Hier ist – wie in Tabelle 5 dargestellt – der Anteil von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden an dieser Altersgruppe, die sich noch im Bildungssystem befinden, sehr niedrig, was neben der starken sozialen Selektion nach der 10. Klasse auch daran liegt, dass in der DDR die Schulzeit bis zum Abitur zwölf Jahre betrug. Mädchen weisen eine insgesamt deutlich höhere Bildungsbeteiligung auf als Jungen; dies liegt sicherlich auch am höheren Anteil von Mädchen an Fachschulen, während Jungen zu größeren Teilen betriebliche Ausbildungen absolvierten. Die Unterschiede zwischen den Regionen der DDR, die später die verschiedenen Bundesländer werden sollten, sind jedoch sehr gering und deutlich weniger stark

rungen aufweisen; für die Schüler in diesen Bundesländern gibt es jedoch eine gewisse Vielfalt unter und Auswahl zwischen den verschiedenen Schultypen.

10 Die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg sind auch aufgrund anderer Merkmale sehr unterschiedlich. Allerdings sind die Merkmale der Familien der weiter unten untersuchten 16- bis 19-Jährigen recht ähnlich (so z.B. in Bezug auf die Arbeitslosigkeit der Familienbezugsperson).

11 Wie oben erwähnt, war 1997 das letzte Jahr, in dem diese Regelungen gültig waren; Ausläufer der ursprünglich angelegten Politik lassen sich jedoch heute noch erkennen, z.B. dass Brandenburg auch 2003 das Bundesland mit der geringsten sozialen Selektivität ist (PISA-Konsortium Deutschland 2005).

ausgeprägt als zwischen den Ländern und verschiedenen Regionen der Bundesrepublik (v. Below 2002, S. 96).

Es zeigt sich also, dass das einheitliche Bildungssystem der DDR, auch wenn es soziale Ungleichheit gab (vgl. z.B. Solga 1995, v. Below 2002, S. 93-96), in Bezug auf die Teilhabe von Jugendlichen am Bildungswesen praktisch keine *regionalen* Unterschiede aufwies. Zumindest in Bezug auf die Bildungsbeteiligung erzielte das Einheitssystem der DDR also in allen Regionen relativ einheitliche Ergebnisse.

Wie haben sich nun die verschiedenen Typen von Bildungsinstitutionen in den neuen Bundesländern ausgewirkt? Dies soll anhand der Bildungsbeteiligung im Jahr 1997 – wie oben erwähnt dem letzten Jahr, in dem die nach der Wende ursprünglich eingeführten Änderungen gültig waren – überprüft werden.

Tabelle 6: Die Bildungsbeteiligung der 16- bis 19-Jährigen in den neuen Bundesländern 1997 – in %

	BB	MV	SN	ST	TH
Männlich	53,6	36,9	44,5	44,6	42,6
Weiblich	66,7	54,9	54,2	60,0	58,2
Gesamt	59,9	45,6	49,1	51,8	50,3

Quelle: Mikrozensus 1997; eigene Berechnungen.

An Tabelle 6 lassen sich die Konsequenzen deutlich erkennen: In den fünf verschiedenen neuen Ländern lassen sich unterschiedliche Bildungsbeteiligungsraten feststellen. Nach dem Wegfall von Restriktionen zeigt sich im Vergleich zur Bildungsbeteiligung in der DDR ein insgesamt deutlich angestiegener Anteil unter den 16- bis 19-Jährigen, die sich noch im allgemeinen Bildungswesen befinden. Gleichzeitig ergeben sich jedoch auch markante Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, die 1981 in den gleichen Regionen nicht in diesem Umfang vorhanden waren. Insbesondere in Brandenburg ist die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen höher, während sie in Mecklenburg-Vorpommern am niedrigsten ist; Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind nach wie vor vorhanden, der Vorsprung der Mädchen ist aber nicht mehr so deutlich wie zu DDR-Zeiten (was sicherlich auch daran liegt, dass die DDR-Fachschulen nicht mehr vorhanden sind und in die neuen Zahlen keine Daten zur Teilhabe am beruflichen Bildungswesen einbezogen werden).

Das reformiert-liberale Bildungssystem Brandenburg weist also die höchste Bildungsbeteiligung auf, das traditionell-konservative Mecklenburg-Vorpommern die geringste, während die Mischtypen Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen auch empirisch zwischen den beiden Extremtypen liegen. Mit anderen Worten ausgedrückt bedeutet dies, dass die Unterschiede in der strukturellen Straffheit/Lockerheit bei der Regulierung des Bildungswesens der Bundesländer wichtige Konsequenzen für die Bildungsbeteiligung und, nachdem die Teilhabe an Bildung eine wichtige Voraussetzung für die soziale Platzierung ist, die Ungleichheit in der Gesellschaft haben. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Strukturell straffe, traditionelle, konservative Bildungssysteme sind solche, die die Bedeutung von Schulen als Instrumente zum Sortieren, zur Selektion und zur Sozialisation von Schülern sehen, um bestehende soziale Strukturen zu replizieren.

Strukturell lockere, liberale, reformierte Bildungssysteme dagegen neigen durch die Betonung und die Kultivierung der Wichtigkeit des Individuums dazu, individuelle Talente zu mobilisieren und mehr Möglichkeiten und Mobilität hervorzurufen oder anzuregen.

Als Ergebnis der Transformation des Bildungswesens lässt sich also mit anderen Worten festhalten, dass nach der Wende in den Bildungssystemen der neuen Bundesländer im Vergleich zum (einheitlichen) Bildungssystem der DDR innerhalb weniger Jahre deutliche Unterschiede entstanden sind.

Abschließend soll nun der Frage nachgegangen werden, ob die unterschiedlichen Bildungstypen für alle sozialen Gruppen einheitliche Beteiligungsraten produzieren, oder ob auch die Chancengleichheit in den verschiedenen Typen unterschiedlich verteilt ist.

Eine letzte Tabelle mit zusätzlichen Analysen macht die Tatsache deutlich, dass in den verschiedenen Typen von Bildungssystemen soziale Strukturen unterschiedlich reproduziert und privilegierte Bildungspositionen über die Generationen hinweg mehr oder weniger gewahrt werden. Die Untersuchung der Effekte der sozialen Herkunft innerhalb der verschiedenen Bildungssysteme ist hier sehr aufschlussreich. In Tabelle 7 wird die Bildungsbeteiligung von 16- bis 19-Jährigen Jugendlichen in Abhängigkeit von der schulischen Bildung ihrer Väter dargestellt.

Tabelle 7: Die Bildungsbeteiligung von 16-bis 19-jährigen Jugendlichen in den Typen von Bildungssystemen nach schulischer Bildung des Vaters und Geschlecht 1997 – in Prozent

Schulische Bildung des Vaters	Geschlecht	Traditionell-konservativ	Reformiert-konservativ	Reformiert-liberal
Kein o. POS 8 J. o. Hauptschulabschluss	Männlich	20,8	33,3	44,0
	Weiblich	31,4	45,4	58,7
POS 10 J. o. Realschulabschluss	Männlich	36,3	42,9	54,6
	Weiblich	53,8	53,1	64,9
(Fach-) Hochschulreife	Männlich	61,7	62,4	70,2
	Weiblich	85,3	76,6	82,1

Datenbasis: Mikrozensus 1997; eigene Auswertungen.

Hier zeigt sich, dass die unterschiedlich hohen Bildungsbeteiligungsraten in den Typen von Bildungssystemen für Jugendliche mit verschiedenem Bildungshintergrund deutlich ungleiche Auswirkungen haben: Für die Kinder höher gebildeter Väter macht es praktisch keinen Unterschied, in welchem Bildungssystem sie aufwachsen – ihre Bildungsbeteiligung liegt in allen drei Typen um die 80 Prozent für die Mädchen und zwischen 60 und 70 Prozent für die Jungen. Ganz anders stellt sich die Situation für die Kinder von Vätern mit niedriger schulischer Bildung dar: Der Anteil derjenigen unter ihnen, die nach dem Ende der Schulpflicht noch in die Schule gehen, liegt für Jungen und Mädchen im reformiert-liberalen System ungefähr doppelt so hoch wie im traditionell-konservativen. Das heißt also, dass Kinder mit privilegiertem Hintergrund sehr gut in allen Typen von Bildungssystemen zurecht kommen (d.h. sie haben überall eine relativ hohe Bildungsbeteiligung). Es sind die weniger privilegierten Schüler, die stärker von den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen betrof-

fen sind. Wie die Befunde deutlich zeigen¹², bremst das straffe, traditionelle Bildungssystem die Bildungsbeteiligung unter den Kindern mit niedrigerer sozialer Herkunft, während das liberal-reformierte Regime eine höhere Bildungsbeteiligung von Jugendlichen dieser sozialen Herkunft fördert.

Strukturell straffe Systeme neigen dazu, den Schülern eine Bildungsstruktur und ein Curriculum aufzuerlegen. Wenn das soziale und kulturelle Kapital dieser Schüler nicht gut übereinstimmt mit den institutionellen Annahmen des Systems (wie das für die Angehörigen der unteren sozialen Gruppen der Fall ist), ist es nicht überraschend, dass sie nicht so gut zurecht kommen und eher dazu neigen, nach dem Abschluss der Pflichtschulzeit den Rückzug als Strategie zu wählen (vgl. Solga 2005, S. 164f.). Die größere Reichweite des sozialen und kulturellen Kapitals von Schülern höherer sozialer Schichten stattet diese im Gegensatz dazu mit den Ressourcen aus, in einer größeren Bandbreite von institutionalisierten Bildungsarrangements zurechtzukommen; die „soziale Zukunft“ (Schlömerkemper 2004) ist also im traditionell-konservativen Bildungssystem stärker von der sozialen Herkunft determiniert als im liberal-reformierten System.

Bei allen Diskussionen über die erforderliche Steigerung der Qualität des Bildungsniveaus in Deutschland im Nachgang zu den PISA-Studien sollten diese wichtigen Aspekte und Implikationen bei der Gestaltung von Strukturen und Inhalten im Bildungssystem nicht vernachlässigt werden. Der hier erbrachte Nachweis unterschiedlich starker sozialer Selektivität – die ja in Deutschland im internationalen Vergleich insgesamt extrem hoch ist – und der zugrunde liegende Logik der Straff- und Lockerheit bei der Regulierung von Inhalten und Strukturen sollte bei den derzeit erfolgenden Reformen zur Verbesserung des deutschen Bildungssystems berücksichtigt werden.

Literatur

- Allmendinger, Jutta 1989: Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review* 5 (3), S. 231-250
- Baumert, Jürgen und Cordula Artelt 2003: Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung* 14 (4), S. 188-192
- Baumert, Jürgen und Rainer Watermann 2000: Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. In: J. Baumert, W. Bos und R. Lehmann (Hg.): TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band 2. Opladen: Leske + Budrich: 2, S. 317-372
- Below, Susanne von 2002: Bildungssysteme und soziale Ungleichheit: Das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen: Leske + Budrich
- Below, Susanne von 2003: Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 105b. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung
- Benner, Dietrich 1990: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim; München: Juventa

12 Die Ergebnisse bleiben auch in multivariaten Analysen so, es spielen also Faktoren unterschiedlicher Zusammensetzung der Gruppen o.ä. keine ausschlaggebende Rolle (v. Below 2002, Kapitel 7.2).

- Blankertz, Herwig 1982: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Cloer, Ernst 2005: Bildungspolitik und Bildungssystem in der SBZ und DDR. Ausgewählte Aspekte der Entwicklung von 1945 bis 1989. In: H.-G. Herrlitz, W. Hopf, H. Titze und E. Cloer (Hg.): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung. Weinheim: Juventa, S. 173 - 201.
- Hopper, Earl I. 1967: A Typology for the Classification of Educational Systems. *Sociology* 1, S. 29-45
- Köhler, Helmut 1992: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Studien und Berichte 53. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Lazarsfeld, Paul F. 1972: Classifications and Typologies. In: P. Lazarsfeld, A. Pasanella und M. Rosenberg (Hg.): *Continuities in The Language of Social Research*. New York: The Free Press, S. 99-106
- Peisert, Hansgert 1967: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Studien zur Soziologie 7. München: Piper
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) 2005: PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Schlömerkemper, Jörg 2004: Bildung und soziale Zukunft. Über die schwierige Differenz zwischen Bildung und Kompetenz. *Die deutsche Schule* 96 (3), S. 262-267
- Schnitzer, Klaus, Wolfgang Isserstedt, Peter Müßig-Trapp und Jochen Schreiber 1998: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks* 15. Bonn
- Schümer, Gundel 2005: Schule und soziale Ungleichheit. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern. *Die deutsche Schule* 97 (3), S. 266-284
- Solga, Heike 1995: Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR. Berlin: Akademie-Verlag
- Solga, Heike 2005: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich
- Turner, Ralph H. 1960: Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review* 25 (6), S. 855-867
- Zinnecker, Jürgen 2003: Jugend als Moratorium. In: H. Reinders und E. Wild (Hg.): *Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske+Budrich, S. 37-64

Susanne von Below, geb. 1965, Dr. phil., Dipl.-Soz., wissenschaftliche Assistentin am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Anschrift: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Inst. für Gesellschafts- u. Politikanalyse, Postf. 11 19 32, 60054 Frankfurt a.M.
Email: Below@soz.uni-frankfurt.de