

## **II. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand**

### **II.1. Theorien sozialer Ungleichheit und sozialer Mobilität**

Die Frage nach der Modellierung sozialer Ungleichheit soll im Vorfeld der eigentlichen Untersuchung behandelt werden, da gerade der historisch übergreifende Untersuchungsansatz dieser Arbeit einen theoretischen Rahmen bedingt, in welchem Gegensätze oder Unterschiede in der sozialräumlichen Positionierung der Akteure und Akteurinnen unabhängig von der konkreten historischen Phase des letzten Jahrhunderts beschrieben werden können. Darum soll der nächste Abschnitt zu einem sozialen Differenzierungsmodell hinführen, welches historisch aus der Hin-fälligkeit von Klassen- und (einfachen) Schichtenmodellen resultiert.

Anschließend soll der Frage nachgegangen werden, wieso sich in scheinbar freien Entsch-eidungsmomenten wie Bildungsübergängen soziale Reproduktionsmechanismen konstituieren.

#### **II.1.1. Soziale Ungleichheiten und soziale Schichtung**

In differenzierten Gesellschaften erscheint es zuallererst wenig überraschend, dass Menschen recht verschiedene, individuelle Merkmale, Eigenschaften und Eigentume besitzen. Allerdings zeigt sich schon bei Reduzierung dieser Betrachtung auf die aktuellen ökonomischen Verhält-nisse der Bundesrepublik, dass die Gegensätze zwischen Arm und Reich in den letzten Jahren beachtliche Ausmaße angenommen haben. So verfügen 10% der Haushalte über die Hälfte aller Vermögenswerte, dagegen kann die Hälfte aller Haushalte in Deutschland über keinerlei Immo-bilien und nur 10% der gesamten Vermögenswerte verfügen.<sup>21</sup>

##### **II.1.1.1. Historische Modelle der Klassen und Schichten**

Derartige Unterschiede (auch und besonders ökonomischer Art) haben dazu geführt, dass zur Beschreibung von Gesellschaft versucht wurde, Gruppen von Individuen in ihrem gegenseitigen Verhältnis zueinander zu modellieren. Bekanntestes Beispiel ist das Marx'sche Klassenmodell, in welchem er die Stellung der Individuen anhand ihres Eigentums an Produktionsmitteln als entscheidendes, antagonistisches Merkmal der Klassen benannte. Max Weber überarbeitete die-ses Modell dahingehend, ökonomische, soziale und politische Dimensionen der Klassenpositio-nierungen aufzuspalten und zusätzliche horizontale Differenzierungen einzufügen.<sup>22</sup>

Allerdings waren Klassenmodelle immer weniger geeignet, zunehmende Veränderungen in den Gesellschaftssegmentierungen zu beschreiben.<sup>23</sup> Klassenlagen sind für die Individuen der modernen Gesellschaften keineswegs mehr primäre, individuell als solche wahrgenommene

---

<sup>21</sup> Himmelstein 2001, vgl. auch Berger/Vester 1998.

<sup>22</sup> Vgl. bspw. Weber 2001, S. 252ff.; siehe auch Hradil 1987, S. 60ff.

<sup>23</sup> „Marx hat treffend den wesentlichen Zug der Sozialstruktur der städtisch industriellen Gesellschaft des Hoch-kapitalismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts analysiert, aber die Wirklichkeit des 20. Jahrhunderts kann seine Klassentheorie nicht angemessen erfassen.“ (Geißler 1985, S. 400).

Differenzierungsmerkmale.<sup>24</sup> Je mehr die Klassentheorien jedoch in dieser Folge zu rein analytischen Konstrukten der Gesellschaftsbeschreibung wurden, desto mehr wurden sie im letzten Jahrhundert durch Schichtenmodelle ersetzt, deren Anspruch es war, vorhandene Formen sozialer Ungleichheiten präziser zu modellieren.

Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwarf GEIGER ein Schichtungsmodell, welches den Klassenbegriff als Merkmal einer bestimmten Konstitution der Gesellschaft der Kategorie sozialer Schichten unterordnet. „Jede *Schicht* besteht aus vielen Personen (Familien), die irgendein erkennbares Merkmal eines gewissen Status in der Gesellschaft und im Verhältnis zu anderen Schichten einnehmen.“<sup>25</sup> Nur in dem Fall, dass dieses kennzeichnende Merkmal das spezifische Verhältnis der Menschen zu den Produktionsmitteln ist, können nach Geiger die entsprechenden Schichten als Klassen beschrieben werden. Schichten in Geigers Sinne können in einem multidimensionalen Raum, aufgespannt aus den Kategorien der Merkmale, beliebig zueinander positioniert sein, sind also keineswegs, wie häufig in zweidimensionalen Schichtmodellen, nur horizontal zueinander abgegrenzt.

Allerdings bezog sich die deutsche Soziologie, wohl ausgenommen Dahrendorf, im Wesentlichen auf die Rezeption der amerikanischen Schichtungsforschung und übernahm deren deutlich engeren Begriff der sozialen Schicht. Schichten wurden dabei als empirisch real und hierarchisch geordnet angenommen und von allen Gesellschaftsmitgliedern durch übereinstimmende Bewertung und Einstufung selbst konstruiert.<sup>26</sup>

### II.1.1.2. Soziale Lage und soziales Milieu

Um sich der zu beschreibenden Wirklichkeit anzunähern und bisherige Theoriedefizite eines empirisch nicht haltbaren hierarchischen Schichtbegriffs zu überwinden, modelliert HRADIL die Struktur der sozialen Ungleichheiten mit Hilfe der Begriffe soziale Lage und soziales Milieu.<sup>27</sup> Dabei beschreibt die soziale Lage eines Individuums dessen *objektive* Voraussetzungen, gesellschaftlich anerkannte Lebensziele zu erreichen. Solche Ziele können ökonomischer Art sein und

<sup>24</sup> Zum historischen Sonderfall der Klassengesellschaft vgl. auch Vester 1998.

<sup>25</sup> Geiger 1962, S. 186. Hier nach Hradil 1987, S. 73.

<sup>26</sup> Dieser Schichtbegriff wurde von W. LL. WARNER als Ergebnis einer Untersuchung der sozialen Schichtung in Nordamerika in den 20er und 30er Jahren entwickelt. Zur empirischen Prüfung dieses Ansatzes wurden von W. LL. Warner die Prestigekategorien der Schichten bestimmten Merkmalen (wie beispielsweise Beruf) zugeordnet. Dadurch wandelte sich jedoch die Idee einer Ungleichheitsdimension Prestige in eine stetig vorhandene Ungleichheit: „Jedem Träger eines entsprechenden Merkmals kommt jederzeit und überall das entsprechenden Prestige zu.“ (Hradil 1987, S. 79).

Das Ergebnis der Untersuchungen ergab dann auch bei der Übertragung nach Deutschland ein Schichtenmodell, welches in seiner Dreiteilung nach Ober-, Mittel und Unterschicht nur noch ein Übereinander von Schichten in einer Dimension erlaubte, unabhängig davon, wie komplex die objektiven Merkmalsindikatoren selbst waren. Die hierarchische Trennung der Modellebenen setzte sich in soziologischen Analysen ebenso wie im Alltagsbewusstsein als vermeintlich adäquates Abbild der Gesellschaft fest.

Allerdings waren diese Modelle, so konnte Hradil zeigen, keineswegs so stark empirisch fundiert und abgesichert wie angenommen. Im Zuge der immer größeren Vielfalt von individuellen Ausprägungen der aktuellen Lebensumstände konnte zwar der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Persönlichkeitsmerkmalen nicht völlig aufgelöst werden, eine klare Grenzziehung war jedoch ebenso nicht (mehr) möglich. (Hradil 1987, S. 110ff.; vgl. auch Ditton 1992, S. 39).

<sup>27</sup> Hradil 1987.

sich dann beispielsweise im Versuch äußern, Wohlstand und Macht zu erreichen. Andererseits können auch wohlfahrtsstaatliche (Sicherheit, Gesundheit) oder soziale Ziele wie Integration und Selbstverwirklichung als anerkannte Lebensziele aufgefasst werden.<sup>28</sup>

Die soziale Lage der Individuen wird aber von ihnen keineswegs als Erweiterung bzw. Beschränkung von Handlungsalternativen verstanden. Die subjektive Wahrnehmung der eigenen sozialen Position wird vielmehr durch die sozialen Milieus, denen sich die unterschiedlichen Akteure und Akteurinnen zuordnen lassen, bestimmt.<sup>29</sup>

Eine Klärung des Zusammenhangs zwischen sozialer Lage und sozialem Milieu will Hradil aber im Rahmen seiner Arbeit nicht liefern. „Ob es lagespezifische Lebensstile gibt, ist im Rahmen der hier verfochtenen Sozialstrukturanalyse eine empirische und keine theoretische Frage“.<sup>30</sup> Die größer werdenden Freiräume für subjektive Interpretationen der objektiven Rahmenbedingungen ermöglichen es, „daß Lebensstile unabhängig von sozialen Lagen variieren“<sup>31</sup>.

Die fehlende Kopplung zwischen sozialen Lagen und sozialen Milieus macht dieses Modell einerseits anpassungsfähig an viele soziale Phänomene, andererseits muss angemerkt werden, dass hiermit gerade der spannendste Aspekt seines Konzeptes ungeklärt bleibt. Selbstverständlich müssen empirische Forschungen die Zusammenhänge aufzeigen; Aufgabe einer Sozialwissenschaft wird es jedoch bleiben, diese zu erklären. Erst die Annahme einer völligen Unabhängigkeit von sozialer Lage und Lebensstil (also sozialem Milieu) würde diesen Erklärungsbedarf auflösen.

### II.1.1.3. Sozialer Raum und Lebensstile

Auch BOURDIEU bildet die soziale Stellung der Individuen in zwei unterschiedlichen Beschreibungsräumen ab, äußert sich aber durchaus weiterführend zu den diese Räume verbindenden Beziehungen. Im Raum der sozialen Positionen ist das Individuum durch die (ebenso objektive) Verfügbarkeit über verschiedene Kapitalien verankert, im Raum der Lebensstile interpretiert es die dadurch gegebenen Spielräume, grenzt sich durch die damit verbundene Identitätsbildung jedoch auch von anderen sozialen Gruppen ab und schreibt im Effekt genau dadurch seine eigene soziale Position fort.<sup>32</sup>

<sup>28</sup> Die Verbindung und Gewichtung dieser verschiedenen objektiven Potentiale der Individuen führt Hradil dann dazu, bestimmte soziale Lagen zu benennen. So unterscheidet er: „Macht-Elite, Reiche, Bildungselite, Manager, Experten, Studenten, Normalverdiener mit geringerem / mit mittlerem / mit hohem Risiko, Rentner, Arbeitslose, Arme und Randgruppen.“ (ebd., S. 154f.).

<sup>29</sup> Diese Einführung von einer zusätzlichen Variablen zur Beschreibung der Selbstwahrnehmung oder -positionierung soll jedoch nicht völlige Beliebigkeit beinhalten, sondern wird wiederum in verschiedene Hauptausprägungen kategorisiert. Hradil unterscheidet „Konservativ-gehobenes, Kleinbürgerliches, Traditionelles Arbeitsmilieu, Aufstiegsorientiertes, Technokratisch-Liberales, Hedonistisches und Alternativ-Linkes Milieu.“ (Ditton 1992, S. 45).

<sup>30</sup> Hradil 1987, S. 164.

<sup>31</sup> Ebd., hier nach Ditton 1992, S. 46.

<sup>32</sup> „Die als Konstruktionsprinzip des sozialen Raums fungierenden Eigenschaften (bzw. Merkmale) bilden die verschiedenen Sorten von Macht und Kapital, die innerhalb der einzelnen Felder jeweils in Kurs sind: Kapital – in seiner objektivierten Form als materielles Eigentum wie in seiner inkorporierten Form zum Beispiel als kul-

Verantwortlich für die soziale Stellung sind „primär ökonomisches Kapital (in seinen diversen Arten), dann kulturelles und soziales Kapital, schließlich noch symbolisches Kapital als wahrgenommene und legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee, usw. bezeichnet).“<sup>33</sup> Die so zu beschreibenden Kapitalverteilungen auf unterschiedliche Individuen der Gesellschaft können für soziologische Analysen dann auch in Cluster oder Klassen zerlegt werden, diese sind aber keinesfalls als reale oder gar sich selbst bewusste Klassen zu verstehen.

Reale, sich selbst durchaus bewusste Gruppen werden hingegen erst durch ihre sie verbindenden Lebensstile geformt. Im ‚Begreifen der sozialen Welt, die sie umgreift‘ beurteilen sie damit auch permanent symbolische Werte von Dingen dieser Welt (eingeschlossen sich selbst) und definieren sich damit selbst, aber auch jene, von denen sich anhand dieser Urteile bewusst oder unbewusst distanziert wird. Derartige, unter Lebensstil gefasste selbst konstruierte Positionierungen sind jedoch nicht als unabhängig von der Position des Individuums im sozialen Raum zu verstehen, bestimmte Lebensstile sind mit bestimmten sozialen Räumen nicht in Einklang zu bringen.

Lebensstile im Sinne Bourdieus können vielmehr als „Inkorporierung der objektiven Strukturen des sozialen Raums“ verstanden werden.<sup>34</sup> Die nötige Vermittlungsleistung zwischen objektiven Bedingungen und dem Lebensstil bezeichnet Bourdieu dann als Habitus, der zwar nicht deterministisch an den durch die Kapitalverfügbarkeit bestimmten Raum gebunden ist, andererseits eben auch keine völlig unabhängige Beliebigkeit aufweist.<sup>35</sup>

Die Abbildung der gesellschaftlichen Realität in zwei unterschiedlichen, miteinander verkoppelten Dimensionen stellt einen Bruch mit bisherigen Gesellschaftskonzepten dar. So wird der rationale, also objektive Teil der Rahmenbedingungen erst über den Habitus in den Lebensstil der Akteure und Akteurinnen aufgenommen und ist ihnen somit keineswegs in seiner (uninterpretierten) Urform als sozialer Status präsent.

„Es geht letzten Endes um die Aufhebung des Gegensatzes zwischen den objektiven Theorien, denen die sozialen Klassen (wie Geschlechts- und Altersklassen) als diskrete Gruppen gelten, identisch mit zähl- und messbaren, durch die in der Wirklichkeit objektiv vorgegebenen Grenzen getrennten Populationen auf der einen, den subjektivistischen (oder wenn man will: *marginalistischen*) Theorien auf der anderen Seite, die die »soziale Ordnung« auf eine Art kollektives Klassifikationssystem reduzieren, gewonnen aus der Zusammenfassung individueller Klassifi-

---

turelles Kapital (die beide zudem juristisch abgesichert sein können) – stellt Verfügungsmacht im Rahmen eines Feldes dar, und zwar Verfügungsmacht über das in der Vergangenheit erarbeitete Produkt (insbesondere die Produktionsmittel) wie zugleich über die Mechanismen zur Produktion einer bestimmten Kategorie von Gütern, und damit über eine bestimmte Menge an Einkommen und Gewinnen.“ (Bourdieu 1985, S. 10).

<sup>33</sup> Ebd., S. 11.

<sup>34</sup> Ebd., S. 17.

<sup>35</sup> „Am wichtigsten ist aber sicher wohl die Tatsache, dass die Problematik dieses Raums [der Lebensstile, Anm. Ejury] in ihm selbst thematisiert wird, dass die Akteure ihm, dessen objektiver Charakter schwerlich zu leugnen ist, gegenüber Standpunkte einnehmen, die – häufig Ausdruck ihres Willens zu seiner Veränderung oder zu seinem ursprünglichen Erhalt – von diesen Positionen abhängen, die sie darin einnehmen.“ (Bourdieu 1982, S. 277).

kationssysteme oder genauer, klassifizierter und klassifizierender individueller Strategien, mittels deren die Akteure sich selbst wie die anderen klassifizieren.<sup>36</sup>

Diese Vereinigung bisher konkurrierender Ansätze erhöht zwar die Komplexität adäquater Statusbeschreibungen, entspricht jedoch den im letzten Jahrhundert immer stärker gewordenen Auflösungstendenzen klassischer Gesellschaftsschichtungen. Soziale Grundsicherungssysteme haben dazu beigetragen, dass Individuen heute in entwickelten Gesellschaften eine wesentlich größere Bandbreite an Entscheidungsmöglichkeiten in nahezu allen Lebenssituationen haben, allerdings immer im Rahmen der ihnen vorgegebenen objektiven Möglichkeiten und natürlich auch unter der Voraussetzung der Erkenntnis dieser.

Bisher wurde lediglich beschrieben, wie gesellschaftlich vorhandene Ungleichheiten modelliert werden können und welche Theoriemodelle die sozialwissenschaftliche Forschung hierzu bietet. Die Bildungsforschung interessiert allerdings vielmehr die Frage, welche Rolle die soziale Ungleichheit der Herkunftsfamilien in schulischen Bildungslaufbahnen spielt.

### II.1.2. *Reproduktion sozialer Ungleichheit*

Gerade die breite gesellschaftliche Bewusstwerdung der einflussreichen Rolle des Bildungssystems für die ‚Lebenschancenzuteilung‘ mit den entsprechenden Bemühungen, diese Rolle demokratischer zu gestalten, hat in den 60er Jahren auch die Frage nach der Funktion des Bildungssystems bei der *Reproduktion* sozialer Ungleichheiten in den Mittelpunkt der Forschung gerückt. Neben den stark diskutierten empirischen Untersuchungen zu Ungleichheiten im Bildungssystem<sup>37</sup> versuchte die in dieser Zeit aktuelle schichtorientierte Sozialisationsforschung zu klären, wie sich diese Unterschiede begründen lassen.

Wie im letzten Abschnitt bereits beschrieben, wurde die Zusammenfassung von wichtigen ungleich verteilten Merkmalen wie ‚Einkommen, Kapital, Prestige und Bildung‘ genutzt, um soziale Schichten oder Klassen zu definieren, die gleichen Bevorzugungen oder Benachteiligungen im Bildungssystem unterliegen.<sup>38</sup> Im Verlauf familiärer Sozialisation, so die These, eignen sich die Kinder dann schichtspezifische Persönlichkeitsmuster an. Inwieweit diese zu unterschiedlichen Erfolgen in der Schullaufbahn der Kinder führen, wollte die schichtspezifische Sozialisationsforschung klären.

„Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben.“<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Ebd., S. 754.

<sup>37</sup> Für die BRD siehe bspw. Peisert 1967, Dahrendorf 1968.

<sup>38</sup> Vgl. Kristen 1999, S. 5, siehe auch Fußnote 26.

<sup>39</sup> Rolff 1997, S. 34 nach Kristen 1999, S. 6.

Der größere Schulerfolg der Mittel- und Oberschicht wird nun damit begründet, dass Schule im Allgemeinen auf die ‚Ausprägungen des Sozialcharakters‘ dieser Schichten besser eingestellt sei. Untersuchungen beispielsweise des Wortschatzes und der Ausdrucksweise von Kindern verschiedener Herkunft zeigten dann auch, dass diese ganz unterschiedliche Möglichkeiten haben, ihr Wissen im schulischen Wettstreit adäquat zu präsentieren.

Die ‚Mittelschichtinstitution‘ Schule kann somit Kindern aus unteren sozialen Schichten keine gleichen Möglichkeiten für die Verwirklichung ihres Leistungspotentials bieten, was zu sozialer Auslese führt. Zusätzlich sind auch die Werturteile der Lehrer und Lehrerinnen nicht frei vom inkorporierten Wertesystem der Mittelklasse – dies führt ebenfalls zur Benachteiligung der Unterschicht.<sup>40</sup>

Diese Annahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung konnten jedoch, auch durch die bereits erwähnte theoretische Unschärfe des Schichtbegriffs bedingt, in der Folge nicht empirisch bestätigt werden. Die Beschränkung der (entscheidenden) Sozialisationsphase auf die Kindheit bzw. auf den Raum außerhalb der Schule begrenzt derartige Ansätze in der Möglichkeit, die Rolle der Schule im konkreten Entwicklungsverlauf der Schüler/-innen genauer zu beleuchten. KRISTEN macht allerdings darauf aufmerksam, dass die schichtspezifische Sozialisationsforschung das Thema Bildungsungleichheiten – wenn auch in verzerrter Form – im Alltagsbewusstsein, in der Politik sowie in der soziologischen Forschung etabliert hat.<sup>41</sup> Die zentralen Thesen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung stehen, obwohl sie durch empirische Forschungen nicht belegt werden konnten, immer noch im Zentrum der öffentlichen Reformdiskussion.

Da die schichtspezifische Sozialisationsforschung keine befriedigende Antwort auf die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem liefern kann, fehlt immer noch eine Erklärung für die feststellbare Reproduktion der sozialen Positionen. Warum entscheiden sich in einem Bildungssystem, in dem der Elternwille bei schulischen Übergängen wie beispielsweise in Berlin-West seit 1952 bestimmend für die weitere Laufbahn ist, so viele Eltern für eine Bildungskarriere, die eher am eigenen Abschluss als an den Fähigkeiten des Kindes orientiert scheint? Erst eine genauere Modellierung der Entscheidungssituationen in Bildungskarrieren kann Aufschluss über die Gründe für unterschiedliche Bildungswege von Kindern aus Elternhäusern unterschiedlicher sozialer Positionen liefern.

---

<sup>40</sup> Diese These einer direkten, schichtspezifischen Reproduktion des sozialen Status findet sich am deutlichsten bei Bolder. Da der erreichte soziale Status in starkem Maße von dem vorherigen Bildungsabschluss des Individuums abhängig ist, schließt er, dass auch die Schulwahl und die innerschulischen Auswahlprozesse ‚sozial-hereditär‘ erfolgen (Bolder 1983, S. 14). „Nicht die individuellen Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, nicht die erbrachten Leistungen des einzelnen entscheiden über seinen Berufsweg und die Position, die er in der Gesellschaft einnimmt, sondern das Milieu, in das er hineingeboren wird. Die individuellen Eigenschaften, nach denen allein die Chancenverteilung in einer Gesellschaft, die für sich in Anspruch nimmt, eine Leistungsgesellschaft zu sein, zu erfolgen hätte, spielen allenfalls eine nicht einmal bedeutende Nebenrolle.“ (ebd., S. 15; nach Ditton 1992, S. 15).

<sup>41</sup> Kristen 1999, S. 6 und S. 8.

### II.1.3. Theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen und deren Reproduktion

Bildungsungleichheiten sind Ergebnis jeweils eigener Bildungslaufbahnen, die an verschiedenen möglichen Verzweigungspunkten aufgrund ganz bestimmter Entscheidungen im Resultat zum Bildungsabschluss geführt haben. Die anstehenden Entscheidungen an den binnen- oder postschulischen Übergängen sind üblicherweise von erheblicher Tragweite und können somit, wie bei vielen empirischen Studien üblich, als Indikatoren für die zukünftige Bildungskarriere gewertet werden. Eine Fehlentscheidung, nach welchen Maßstäben auch immer, ist oft in ihren Konsequenzen nur schwer revidierbar und häufig mit erheblichen Folgekosten verbunden.<sup>42</sup> Ebenso wie eine zu niederwertige Bildungsentscheidung nur revidiert werden kann, indem zu einem späteren Zeitpunkt ein erhöhter Aufwand in die Beseitigung der Defizite gesteckt wird, kann eine zu hochwertige Übergangsentscheidung in ihrer Konsequenz zu einem Versagen auf dem eingeschlagenen Bildungsweg und damit ebenfalls zu erheblichen Folgekosten führen.

Während gerade beim ersten schulischen Übergang den Kindern nur wenig direkte Entscheidungsmacht zukommt, erhöht sich deren Einfluss natürlich im selben Maße, wie sie von ihrem Elternhaus unabhängiger werden. Die erste schulische Übergangsentscheidung entsteht somit in einem Prozess, der hauptsächlich zwischen Einstellungen der Eltern und Einschätzungen der Schule vermittelt.<sup>43</sup> Gerade an diesem Übergang werden sich also, so die Vermutung, die Einflüsse der Eltern ganz auffällig bemerkbar machen.

Welche Motive sind es nun, die Eltern dazu bringen, sich für bestimmte Pfade an den Änderungspunkten der Schülerlaufbahnen<sup>44</sup> zu entscheiden? Bereits in den 60er Jahren versuchten ökonomische Erklärungsansätze, die Beurteilung von Alternativen durch eine Kapitalisierung der zukünftigen Möglichkeiten zu erklären.<sup>45</sup> Nur wenn die entstehenden Gewinne den nötigen Aufwand an Zeit, Geld oder Mühe rechtfertigen, so die Grundannahme, wird Bildung nachgefragt. Zusätzlich zu den direkten Kosten wie Schulmaterial, Fahrtkosten und ähnlichem wurde in diesen Theorien auch das nicht erworbene Kapital durch Verdienstaufschlag mit eingerechnet. In einer Kosten-Nutzen-Kalkulation entscheidet sich das Individuum (bzw. seine Eltern) für denjenigen Ausbildungsweg, der das zu erreichende Lebenskapital maximiert.

---

<sup>42</sup> Das wird aufgrund der unterschiedlichen Charakteristika der verschiedenen Schularten auch nicht dadurch verändert, dass Fehlentscheidungen beim ersten schulischen Übergang durch einen erweiterten Schulbesuch ausgeglichen werden können.

<sup>43</sup> Die endgültige Entscheidung über das schulische Übergangsziel treffen in Berlin-West seit 1952, in den östlichen Bezirken Berlins sowie in Brandenburg seit 1990 die Eltern. Diese Entscheidung kann innerhalb der Probezeit von einem halben Jahr durch die Schule revidiert werden. Vgl. Leschinsky 1996.

<sup>44</sup> In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, durch die Verwendung von geschlechtsneutralen Begriffen oder die gleichzeitige Erwähnung der männlichen und weiblichen Wortform (bspw. ‚Akteure und Akteurinnen‘) dem Problem Rechnung zu tragen, dass die deutsche Sprache durch die Verallgemeinerung von Begriffen in der männlichen Wortform die gesellschaftliche Rolle von Frauen ausblendet. Um die Lesbarkeit der Arbeit zu erhöhen, wurde auf diese Vorgehensweise allerdings bei Zusammensetzungen (bspw. ‚Schülerlaufbahn‘) verzichtet.

<sup>45</sup> Becker 1993, Mincer 1962, Schultz 1961 nach Kristen 1999, S. 18.

Allerdings sind die für verschiedene Laufbahnen aufzubringenden Investitionen keineswegs für alle Mitglieder der Gesellschaft gleich groß und gleich bedeutend. Dabei wird im Rahmen der so genannten *Humankapitaltheorie* zusätzlich berücksichtigt, dass eine erhöhte Verfügbarkeit von Kapital natürlich die Bereitschaft, ein Investitionsrisiko einzugehen, deutlich erhöht. Andererseits kann das einzugehende Risiko auch durch die eigene Leistungsfähigkeit (bzw. die des Kindes) beeinflusst werden. Eine schlechtere schulische Ausgangsleistung birgt eben auch die Gefahr, dass sich die Investitionen in Bildung nicht auszahlen.

Somit gelingt es dieser Theorie zu erklären, warum Angehörige unterschiedlicher sozialer Schichten (im Mittel) unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen. Hingegen können im Theorierahmen nicht-monetäre Erträge wie erreichte Statuspositionen als Anreiz bildungssteuernder Entscheidungen nicht erklärt werden. Auch wird die Rolle des Arbeitsmarktes und damit die ungleichmäßige Kapitalisierung von Bildung nicht in derartige ökonomische Betrachtungen einbezogen.<sup>46</sup> Zusätzlich ignoriert dieser Theorieansatz das Problem, dass auch hier Entscheidungen anhand von üblicherweise dynamischen Rahmenbedingungen getroffen werden müssen, Individuen also deren zukünftige Entwicklung antizipieren müssten.

Eine Beschränkung der Humankapitaltheorie, jedoch damit verbunden eine Anpassung an die bestehenden Realitäten nimmt darum BOUDON vor, wenn er die Bildungsentscheidungen auf gezielte Kosten-Nutzen-Abwägungen der Akteure bzw. Akteurinnen zurückführt.<sup>47</sup> Da unterschiedliche Wertestandards und kulturelle Hintergründe von Familien verschiedener sozialer Schichten keineswegs ausreichend sind, um Ungleichheiten in den Bildungsverläufen zu begründen, sucht er neben diesen primären Effekten nach sekundären Einflussfaktoren.

Seine Annahme ist hierbei, dass die primären Effekte der Schichtzugehörigkeit die Grundlage, sozusagen das Ausgangsniveau der Schüler/-innen an Übergangsmomenten bilden. Die Übergangsentscheidungen selbst werden dann im Wesentlichen durch sekundäre Merkmale, die er als soziale Distanz zum angestrebten Bildungsziel bezeichnet, bestimmt. Um diese Distanz zu ermitteln, entwickelt er eine eigene ‚social position theory‘ – für Arbeiterkinder ist danach eine Akademikerkarriere weit entfernt, während diese für Akademikerkinder eben nahe liegt. Wenn also eine Entscheidung für eine mittlere Schullaufbahn für Kinder der unteren sozialen Schichten recht anstrebenswert ist, da sie für einen sozialen Aufstieg steht, bedeutet die gleiche Entscheidung für Kinder der Oberschicht in ihrer Perspektive eher einen sozialen Abstieg.

Diese (kulturellen) Distanzen werden in Entscheidungsmomenten von den Akteuren bzw. Akteurinnen kapitalisiert und in ihre Entscheidungen mit einbezogen. Somit ist das finanzielle Risiko für Kinder der Unterschicht, auch zusätzlich wegen des geringeren Anteils an verfügbarem

---

<sup>46</sup> So ist beispielsweise die Kapitalisierungsmöglichkeit gleicher Ausbildung für Frauen in der Bundesrepublik geringer als für Männer; dennoch haben Mädchen bzw. Frauen seit Ende der 80er Jahre eine höhere Bildungsbeteiligung als Männer im gleichen Alter, vgl. Abschnitt II.2.1.1.

<sup>47</sup> Boudon 1974.

Kapital, deutlich größer, Bildungsinvestitionen fallen daher im Mittel geringer aus. Die kulturelle Distanz wirkt dabei besonders über die Gefahr des sozialen Abstiegs in die Entscheidungsprozesse hinein. So ist es für ein Akademikerkind eine offensichtlich schlechte Laufbahn, als Arbeiter/-in ‚zu enden‘, während ein Arbeiterkind einen solchen Statusverlust natürlich gar nicht erst befürchten muss.<sup>48</sup>

Beide vorgestellten Modelle sind ökonomisch basierte Rational-Choice-Modelle, die von Akteuren bzw. Akteurinnen ausgehen, die nach Abschätzung von Alternativen eine rationale Wahl treffen. Boudons Ansatz zeigt jedoch auf, dass die Erträge der Bildungsinvestitionen nicht für alle Schichten der Gesellschaft gleich sind. Er betrachtet das Bildungssystem als sequentiellen Prozess von Bildungsentscheidungen, die in ihrer aggregierten Folge selbst bei gleichem kulturellem Ausgangspotential der Schichten Bildungsungleichheiten produzieren müssen.

BOURDIEU bezieht sich in seinen Thesen zur Reproduktion sozialer Macht ebenfalls auf ökonomische Bewertungen der Alternativen in Entscheidungsmomenten.<sup>49</sup> Allerdings warnt er bereits davor, das Individuum als ‚rationalen Kalkulator‘ oder einen durch die Gesetze des Marktes determinierten ‚Automaten‘ zu betrachten. So wirken zwar die Entscheidungen des Individuums von außen betrachtet durchaus rational, allerdings orientiert sich dieses vielmehr an Handlungspraxen, die der ihm innewohnende Habitus hervorbringt. Diese sind die objektiv besten Vorgehensweisen für die Reproduktion des eigenen Habitus – allerdings „dann und nur dann, wenn die Bedingungen seiner Entstehung völlig mit denen übereinstimmen, unter denen er wirksam wird.“<sup>50</sup>

Gerade mit der Beschreibung der zu treffenden Entscheidungen als an objektive Regelmäßigkeiten gebunden und im Habitus verfestigt nimmt er den ökonomischen Erklärungsversuchen die Ebene der direkten Kapitalisierung der zukünftigen Verwertbarkeit eigener Bildungsanstrengungen und kann Bildungsentscheidungen somit auf – zumindest für die Akteure und Akteurinnen im Rahmen ihrer Umweltwahrnehmung – direkte, *subjektiv* rationale Grundlagen stellen. Dabei können ganz gegensätzliche, objektiv nur als irrational einzuschätzende Entscheidungsfälle anzutreffen sein. Die durch ihren Habitus im sozialen Raum positionierten Individuen treffen jedoch im Allgemeinen die für ihre Position einzig mögliche und damit subjektiv richtige Entscheidung. Jedoch können sie, und auch das sollte ein ‚objektiver‘ Beobachter berücksichtigen, im späteren Verlauf eben auch unterschiedlichen Einfluss auf die Verwertbarkeit ihrer eigenen Laufbahnen nehmen.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Vgl. auch Kristen 1999, S. 23.

<sup>49</sup> Vgl. Bourdieu 1981.

<sup>50</sup> Ebd., S. 170. Vgl. hierbei besonders in Bezug auf Bildungsentscheidungen in der DDR: „Die Hysterese (Trägheit) des Habitus kann dazu führen, dass Erwartungen und objektive Verhältnisse gegeneinander verschoben sind, was wiederum Unzufriedenheit mit diesen objektiven Verhältnissen hervorruft.“ (ebd., S. 171).

<sup>51</sup> „Die Fähigkeiten, die die ‚Wahl‘ der besten objektiven Strategien (zum Beispiel die Wahl einer Geldanlage, einer Schule oder einer beruflichen Laufbahn) erfordert, sind sehr ungleich verteilt, denn sie variieren fast in der gleichen Weise wie die Macht, von der der Erfolg dieser Strategien abhängt.“ (ebd., S. 174).

Diese Differenz in der Entscheidungsfindung führt in der Konsequenz dazu, dass eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit einem Abbau sozialer Ungleichheit im Bildungswesen ist.<sup>52</sup> Die streng ökonomische Modellierung der Übergangsentscheidungen beispielsweise bei Boudon wird bei Bourdieu durch die Einführung des Habitus als subjektivem Entscheidungsrahmen zu einem kulturellen Erklärungsansatz der Reproduktion sozialer Ungleichheiten.

Allerdings gibt es auch andere Modelle der Entscheidungsfindung an schulischen Übergangsmomenten, die versuchen, durch Integration weiterer Einflussfaktoren das ökonomische Modell weiterhin anwendbar zu halten. Die institutionellen, kulturellen und ökonomischen Faktoren, die ein Individuum im Entscheidungsprozess umgeben, bezeichnet beispielsweise GAMBETTA als Push-Faktoren. Des Weiteren beschreibt er Pull-Faktoren, die als eine voraussichtliche Erfolgswahrscheinlichkeit aufgrund bisheriger Bildungserfolge ebenfalls auf die zu treffenden Entscheidungen einwirken.

Zusätzlich zu den beiden Kategorien bringt Gambetta an dieser Stelle noch die individuellen Präferenzen der Akteure bzw. Akteurinnen ins Spiel.<sup>53</sup> Diese Bildungspräferenzen sind nun aber schichtspezifisch unterschiedlich verteilt. So wirken kulturelle Werte der Bezugsgruppen recht stark auf eigene Leitbilder der Akteure und Akteurinnen. Da diese Trägheitskräfte, wie Gambetta sie bezeichnet, für untere Schichten eher negativ auf Bildungsentscheidungen einwirken, andererseits Kinder der Mittel- oder Oberschicht viel stärker in positiven Entscheidungen motivieren, verstärken sie bestehende Unterschiede und schreiben diese fort.<sup>54</sup>

ERIKSON/JONSSON haben versucht, ein Modell für Bildungsentscheidungen zu entwickeln, welches länderspezifische Differenzierungen ermöglicht.<sup>55</sup> Sie gehen in ihrem Ansatz von Bildungsentscheidungen davon aus, dass die involvierten Akteure und Akteurinnen keineswegs die Möglichkeit haben, umfassend die zukünftigen Erträge ihrer aktuellen Bildungsentscheidungen zu berechnen. Vielmehr nehmen sie an den entsprechenden Entscheidungspunkten Schätzungen vor, welche Vorteile ihnen bestimmte Bildungswege einbringen mögen und beziehen die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Abschlusses in ihre Abschätzungen durchaus mit ein.

Diese Wahrscheinlichkeit des Erfolgs hängt ihrer Meinung nach von der primären Sozialisation ebenso ab wie von der Verfügbarkeit von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Auch ist in ihrem Modell die Wahrung des bereits erreichten Status für die Kinder relevant, ein sozialer Abstieg wird mit größter Kraft vermieden. Zusätzlich haben die unterschiedlichen

---

<sup>52</sup> Vgl. Abschnitt II.1.4.

<sup>53</sup> So werden bspw. sehr ehrgeizige Akteure/Akteurinnen andere Entscheidungen treffen als solche, die eher kurzfristige Erfolge im Auge haben. Der Zeitrahmen, in welchem sich Bildungsinvestitionen auszahlen sollen, spielt somit auch keine unbedeutende Rolle (vgl. Kristen 1999, S. 26).

<sup>54</sup> „Insgesamt bleibt die Argumentation über Präferenzen unbefriedigend, da keine systematische Klärung erfolgt. Man gewinnt eher den Eindruck, daß anstelle der Benennung eines zentralen Erklärungsmechanismus ein neues Explanandum hinzugekommen ist.“ (Ebd. S. 29).

<sup>55</sup> Erikson/Jonsson 1996.

Bildungssysteme durch verschiedene Übergangshürden zu verschiedenen Zeiten Einfluss auf die Beurteilung der Individuen, wie groß die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Abschlusses und die damit verbundenen Kosten wohl sein mögen. Somit können institutionelle Veränderungen im Schulsystem auch Übergangentscheidungen der Kinder bzw. der Eltern direkt beeinflussen. Dies kann eine Begründung dafür liefern, warum die Bildungswege der unterschiedlichen sozialen Akteure und Akteurinnen in verschiedenen Ländern eine voneinander abweichende Reproduktionskraft aufweisen.

BREEN/GOLDTHORPE nutzen ein ähnliches Erklärungsmodell wie Erikson/Jonsson, allerdings gewichten sie die Einflussfaktoren deutlich anders.<sup>56</sup> Ihre Theorie von Bildungsentscheidungen stellt die maximale Risikoaversion der Akteure und Akteurinnen in den Vordergrund. So wollen Eltern für ihre Kinder auf jeden Fall alle sozialen Positionen vermeiden, die gegenüber ihrer eigenen mit einem sozialen Abstieg verbunden wären. Allerdings ist dies keineswegs durch einfache Entscheidungen möglich, sondern wieder nur über eine Abschätzung von Erfolgchancen in ausgewählten Bildungslaufbahnen. Selbstverständlich ist eine abgeschlossene Karriere im Bildungssystem einem vorherigen Ausscheiden vorzuziehen. Das Risiko eines Statusverlustes ist bei einem vorzeitigen Abbruch der gewählten weiterführenden Bildungslaufbahn deutlich höher als bei einem regelten Ausscheiden an den Übergangsmomenten. Im Rahmen dieses Modells lässt sich somit aus der gesamten Widersprüchlichkeit der einzelnen Bildungsentscheidungen ebenso wie aus der unterschiedlichen Schichtzugehörigkeit der Eltern die bekannte Reproduktion sozialer Ungleichheiten begründen.

Trotz ihrer Gegensätzlichkeit in der Schwerpunktsetzung auf kulturelle bzw. ökonomische Aspekte können besonders die Erklärungen Bourdieus und die neueren ökonomischen Erklärungsansätze offensichtlich die Komplexität der Bildungsentscheidungen einerseits sowie die Tatsache der Reproduktion von Bildungsentscheidungen im sozialen und damit auch im geographischen Raum andererseits modellieren.<sup>57</sup> Gerade die Integration individueller Entscheidungsdimensionen wie der *Abschätzung* von ökonomischen Vorteilen oder der maximalen Risikoaversion zeigt auch bei den neueren ökonomischen Erklärungen der Übergangentscheidungen, dass erst durch die Integration von kulturellen Elementen ein adäquates Modell der Entscheidungssituationen geformt werden kann.

In der bisherigen Beschreibung wurde ganz bewusst der häufig verwandte, allerdings selten präzisierte Begriff der Bildungschancen vermieden und entsprechend den aktuellen Theorien

---

<sup>56</sup> Breen/Goldthorpe 1997.

<sup>57</sup> Zur Verbindung von sozialen und geographischen Räumen schreibt Bourdieu: „Beide sind nie deckungsgleich; dennoch lassen sich zahlreiche, gewöhnlich dem geographischen Raum zugeschriebene Differenzierungen, etwa der Gegensatz Zentrum-Peripherie, auf Differenzen im sozialen Raum zurückführen, das heißt auf die ungleiche Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten innerhalb des geographischen Raumes.“ (Bourdieu 1985, S.43).

der gesellschaftlichen Differenzierungen meist durch den Begriff ‚soziale Ungleichheiten‘ ersetzt. Da in der bundesdeutschen Diskussion um Bildungsungleichheiten der Begriff der Chancengleichheit jedoch eine bedeutende Rolle spielt, sollen hierzu im nächsten Abschnitt einige Anmerkungen folgen.

#### **II.1.4. Begrifflichkeiten**

Ein Mangel in der Diskussion um Bildungsdisparitäten ist, wie so oft in soziologischen Diskursen, in der Unschärfe der verwendeten Begriffe zu sehen. So lässt sich besonders in der Diskussion um Chancengleichheit im Bildungssystem erkennen, dass hier häufig Missverständnisse zu völlig gegensätzlichen und somit unvergleichbaren Ergebnissen führen.

Den Begriff der Chancen aus der Sphäre der Bildungspolitik mit empirischem Wissen über Prozessverläufe oder Einzelsituationen zu untermauern, hat zu ganz verschiedenen Ansätzen geführt. So messen Featherman/Hauser Bildungschancen mit Hilfe eines Regressionsmodells über die Bestimmung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die erreichten Bildungsjahre. Boudon versucht hingegen, die absoluten Anteile von Kindern verschiedener sozialer Klassen in den verschiedenen Schultypen oder mit verschiedenen Abschlüssen als Maße der Chancen zu untersuchen. Erst Mare schlägt dann vor, über ein Logitmodell mehrere Betrachtungsebenen in die Analyse von Bildungschancen einfließen zu lassen, der Bildungsprozess wird bei ihm als eine Folge von zu meisternden Hürden verstanden.<sup>58</sup> Allerdings bereitet der Begriff der Chancengleichheit nicht nur bei empirischen Betrachtungen größere Schwierigkeiten.

Mit den Implikationen einer allgemeinen Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem im Rahmen einer von sozialstrukturellen Ungleichheiten geprägten Gesellschaft hat sich HEID auseinandergesetzt.<sup>59</sup> Er beschreibt zuallererst, dass eine Forderung nach Gleichheit nur dann sinnvoll ist, wenn einerseits Ungleichheit besteht und diese unter Berücksichtigung geltender ethischer Normen revidierbar ist.<sup>60</sup> Da jedoch ein allgemeiner Begriff von Chancengleichheit immer auf sozialstrukturelle Ungleichheiten in der Gesellschaft, also beispielsweise auf die ungleiche Verteilung von erstrebenswerten Gütern, Bezug nehmen muss, kann lediglich eine Diskussion über die Ursachen dieser Ungleichverteilung fruchtbar sein.

Eine Erhöhung der Zugänge zu weiterführenden Schulen, so Heid, erhöht auch immer an Übergangsmomenten die Zahl derer, die sich um entsprechende Positionen im Wettkampf befinden und somit, bei gleich bleibender Zahl der erstrebenswerten Positionen, die Zahl derer, die

---

<sup>58</sup> Vgl. zur Gegenüberstellung Blossfeld/Shavit 1993, S. 27, zur Problematik der Anwendung sequentieller Logit-Modelle auf das dreigliedrige deutsche System siehe Schimpl-Neimanns 2000.

<sup>59</sup> Heid 1982, 2000.

<sup>60</sup> Als plastisches Beispiel für eine derzeit allgemein akzeptierte ethische Grenze zur Schaffung gesellschaftlicher Gleichheit führt er die Leistungsangleichung der Schüler und Schülerinnen mittels Genmanipulation an. Unabhängig von der Praktikabilität derartiger Ansätze und der tatsächlichen Auswirkungen auf schulische Leistungen sind solche Vorschläge derzeit offensichtlich nicht gesellschaftlich akzeptiert, was bedeutet, dass genetische Unterschiede zwischen den Kindern weiterhin das schulische Differenzierungsspektrum mitbestimmen werden.

scheitern müssen. Wenn also Chancengleichheit und damit Risikogleichheit gefordert wird, so darf nicht vergessen werden, dass dies auch immer mit Chancenverringern und somit Risikoerhöhung verbunden ist. Eine Verringerung von Chancen wird aber, bei allen bisherigen Betrachtungen zu Bildungsentscheidungen, keineswegs in ihrem Effekt dazu führen, dass bisher bildungsferne Schichten eine höhere Motivation für weiterführende Bildung zeigen. Viel eher ist es wohl der gleichlaufende Prozess der Erhöhung des Risikos bei unterdurchschnittlicher Qualifikation, der als Motor der tatsächlich empirisch feststellbaren Bildungsexpansion verstanden werden kann.

In einer von sozialstrukturellen Unterschieden geprägten Gesellschaft sind zusätzlich auch die Mittel zu einer Qualifikations*verwertung* ungleich verteilt. „Adressat der Forderung, seine Chancen zu wahren, und in diesem Sinne Subjekt einer Chance ist aber nicht, wer über die externalen Bedingungen der Chancenrealisierung verfügt, sondern der, von dem diese Bedingungen am wenigsten abhängen, dem es nicht einmal möglich ist, die Entwicklung dieser Bedingungen längerfristig vorherzusagen. Auf diese Weise wird ein objektives Strukturproblem in ein subjektives Chancenproblem verwandelt, das aber als ein solches unlösbar ist.“<sup>61</sup>

Die Schwierigkeiten mit einem allgemein uneinheitlich definierten Chancenbegriff und einer enormen Spannweite an möglichen Interpretationen führen auch Müller/Haun dazu, den Begriff der Bildungschancen zu vermeiden, stattdessen sprechen sie von ‚Bildungsungleichheiten‘.<sup>62</sup> Allerdings können sie auch damit keineswegs Missverständnissen völlig aus dem Wege gehen.

So weist MÜLLER darauf hin, dass Gleichheit in soziologischen Diskursen oft als anzustrebendes Ideal ausgemacht wird.<sup>63</sup> ‚Gerecht ist, was gleich macht‘ – und ohne auf die damit verbundene Diskussion um Differenzen in der Gesellschaft einzugehen<sup>64</sup>, hat dies auch auf die hier beschreibend zu verwendenden Begriffe Einfluss. Denn, „nur so ist zu erklären, dass aus Differenzen flugs Ungleichheiten werden; und »Ungleichheiten« umweht noch allemal das Skandalon des Inegalitären, des Illegitimen, des Immoralischen – und signalisiert Veränderungsdruck.“<sup>65</sup>

Auch ich werde im Folgenden nicht umhinkommen, von Ungleichheiten zu schreiben. Wenn aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Begriffe Ungleichheiten und Differenzen synonym gebraucht werden, so geschieht das vor allem, um dem Leser bzw. der Leserin etwas Abwechslung in der Wortwahl zu bieten, andererseits, da Beurteilungen, sofern sie nötig scheinen, mithilfe anderer, klarer einschätzbarer Begriffe deutlich transparenter gestaltet werden sollen. Wesentlich vorsichtiger werde ich hingegen mit dem inhaltlich extrem unscharfen Begriff der Chancen umgehen und diesen nur für konkrete Einzelsituationen, beispielsweise schulische

---

<sup>61</sup> Heid 2000, S. 91.

<sup>62</sup> Müller/Haun 1994, S. 3.

<sup>63</sup> Müller 1997.

<sup>64</sup> Vgl. dazu Schlömerkemper 2000.

<sup>65</sup> Müller 1997, S. 23.

Übergänge, in genauer Abgrenzung und als Synonym für Wahrscheinlichkeiten anwenden. Eine Übertragung dieser Begriffswahl vom konkreten Einzelfall auf übergreifende Modellierungen von Bildungschancen ist dabei jedoch nicht erwünscht.

### **II.1.5. Zusammenfassung**

Wichtige Rahmenbedingungen jeder Betrachtung sozialer Ungleichheiten stellen sich bereits durch deren Modellierung dar. Im ersten Teil dieses Abschnitts konnte gezeigt werden, dass es der inneren Differenziertheit moderner Gesellschaften unangemessen ist, sie mit streng hierarchischen Modellen zu beschreiben. Erst das Schichtenmodell von GEIGER erlaubt mit seiner Positionierung der Individuen anhand bestimmter Merkmale in multidimensionalen Räumen eine adäquate, wenn auch möglicherweise zu weit gehende Beschreibung sozialer Differenzierungen. Insofern in der folgenden Arbeit von *sozialen Schichten* die Rede sein wird, werden diese in Geigers Sinne als nicht in allen Merkmalen hierarchisch zueinander angenommen.

Wesentlich geeigneter zur Beschreibung aktueller Differenzierungen sind die Modelle von HRADIL und BOURDIEU, welche jeweils erlauben, objektive Faktoren von deren subjektiven Interpretationen zu trennen. Während Hradil dabei die Gesellschaft anhand der Begriffe *sozialer Lage* und *soziales Milieu* modelliert, nutzt Bourdieu die des *sozialen Raums* und der *Lebensstile*. Zusätzlich verweist er auch noch auf die Kopplung dieser beiden Teilräume sozialer Ungleichheiten durch den *Habitus*.

Bei der Diskussion verschiedener Ansätze zur Modellierung dieser Bildungsentscheidungen zeigte sich, dass gerade die älteren, im Rahmen der Humankapitaltheorie argumentierenden Ansätze nur schwer die unterschiedlichen Entscheidungsmotivationen der Handelnden integrieren konnten. Bourdieu weist darauf hin, dass die Reduzierungen der Individuen auf rationale Kalkulatoren gerade die kulturellen Rahmenbedingungen dieser subjektiven Entscheidungen nicht abbilden können. Die Akteure und Akteurinnen entscheiden sich aufgrund ihres Habitus, und diese Entscheidungen sind, zumindest bei unveränderten Rahmenbedingungen, die jeweils besten zur Reproduktion des eigenen Habitus. Die ungleiche Verteilung des Habitus im geographischen Raum, die sich beispielsweise in der sozialstrukturellen Segregation der Städte zeigt, schreibt darum auch regionale Bildungsdisparitäten fort.

## **II.2. Stand der empirischen Forschung**

Der vorherige Abschnitt hat deutlich gemacht, dass ökonomische wie kulturelle Ausgangsfaktoren als mitbestimmend, wenn nicht gar determinierend für den schulischen Erfolg angesehen werden können. Für eine Beurteilung der im Zuge der gesellschaftlichen Problematisierung von Bildungsgerechtigkeit häufig gestellten Frage nach allgemeinen Einflüssen der Bildungsexpansion auf Bildungsungleichheiten soll nun die diesbezügliche Diskussion aufgegriffen werden. Dabei werden aktuelle empirische Forschungsergebnisse zum Stand der Disparitäten im deut-

schen Bildungssystem vorgestellt. Abschließend, und dies kann als Schwerpunkt des Forschungsüberblicks verstanden werden, wird genauer auf regionale Disparitäten und ihre Veränderung eingegangen. Differenzierungen zwischen den Bundesländern werden ebenso betrachtet wie binnenregionale Disparitäten zwischen Stadt und Land. Außerdem sollen Arbeiten zu innerstädtischen Segregationen im Bildungswesen vorgestellt werden.

### *II.2.1. Bildungsungleichheiten und Bildungsexpansion*

Disparitäten im Bildungswesen waren im letzten Jahrhundert Grundlage wesentlicher Auseinandersetzungen im Diskurs über Strukturen, Entwicklungen und Funktionen des deutschen Bildungssystems. Bereits die Einführung der gemeinsamen, für alle Kinder obligatorischen Grundschule und die damit verbundene Aufhebung der Vorschulen, welche von der Nationalversammlung am 28. April 1920 beschlossen wurde, zeigt deutlich die frühen schulpolitischen Intentionen, den Zugang zu Bildung sozial gerechter zu gestalten.<sup>66</sup>

Die Bildungsexpansion, die als Prozess über das gesamte Jahrhundert hinweg verfolgt werden kann, führte gerade Kinder bildungsferner Schichten an schulische Bildung heran, also jene Teile der Bevölkerung, die bis zu dieser Zeit unterdurchschnittlich an Bildung partizipierten. So lässt sich trotz der häufigen Reduktion der Bildungsexpansion auf den Bereich des höheren Schulwesens gerade beim Blick auf das niedere und mittlere Schulwesen eine deutliche, das ganze letzte Jahrhundert überdauernde Entwicklung feststellen.<sup>67</sup> Bis hin zur Festlegung der neunjährigen Schulpflicht in den Ländern der BRD in den 60er Jahren ebenso wie mit der zehnjährigen Schulpflicht in der DDR seit 1959 sind Bildungsmaßstäbe gesetzt und auch weitgehend erfüllt worden, die Anfang des Jahrhunderts noch unerreichbar schienen.<sup>68</sup>

Dennoch konnten nicht nur im Rahmen der Diskussion um Bildungsungleichheiten und Bildungsreserven in den 60er Jahren deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Sozialgruppen festgestellt werden.<sup>69</sup> Auch in aktuellen Arbeiten zeigen sich Disparitäten im Bildungssystem der Bundesrepublik. Im Folgenden soll darum der aktuelle Stand der Analyse von Ungleichheiten, gerade auch bezugnehmend auf die PEISERT'schen Kategorien der Benachteiligung, kurz aufgezeigt werden.

#### *II.2.1.1. Von der Arbeitertochter zum Migrantenkind*

In der Beurteilung der Entwicklung von Unterschieden im Bildungssystem zwischen den Geschlechtern herrscht weitgehend Einigkeit. Die empirischen Befunde zeigen deutlich, dass Frauen in ihren Bildungskarrieren Männern im Schulsystem nicht mehr nachstehen, sondern

---

<sup>66</sup> Vgl. auch Verfassung der Weimarer Republik, Art.146, 1 (siehe Huber 1992).

<sup>67</sup> Kurzzeitige Einbrüche in der Expansion des Schulwesens wie beispielsweise im Nationalsozialismus sollten jedoch bei einer genaueren Untersuchung nicht ignoriert werden, auch wenn sie die Gesamttendenz nicht wesentlich beeinflussen konnten. Vgl. dazu auch Abschnitt VII.1.1.

<sup>68</sup> Vgl. zur Expansion der Bildungssysteme in Berlin und Brandenburg auch die Abschnitte VI und VII. Zur Entwicklung der Bildungsbeteiligung in der BRD („Erhöhung der Bildungschancen“) siehe bspw. Rodax 1989.

<sup>69</sup> Vgl. Picht 1964, Carnap/Edding 1966, Peisert 1967, Dahrendorf 1966.

diese in vielen Bereichen bereits überholt haben.<sup>70</sup> So waren Mädchen bei allen Schülern und Schülerinnen ohne Abschluss im Jahre 1993 mit 37,1% ebenso wie bei allen Schülern und Schülerinnen mit Hauptschulabschluss (44,4%) deutlich unterrepräsentiert. Dagegen hatten sie ihre männlichen Mitschüler beim Anteil an den Schülern und Schülerinnen mit mittlerem Abschluss (52,8%) und mit allgemeiner Hochschulreife (50,9%) im Jahre 1993 bereits übertroffen. Lediglich beim Erwerb der Fachhochschulreife war der Anteil der Mädchen immer noch unterdurchschnittlich (1993: 40%).<sup>71</sup>

Für das Schulsystem der DDR zeigen die vorliegenden Daten, dass in der Hauptstadt bereits seit Mitte der 50er Jahre, in der Region Brandenburg seit Anfang der 60er Jahre Mädchen mindestens gleich große Anteile wie Jungen beim Besuch der OS/EOS aufzuweisen hatten. Nach 1959 (Berlin-Ost) bzw. nach 1969 (Region Brandenburg) hatten Mädchen bis zum Ende der DDR in allen Stufen der EOS (bzw. VK) höhere Anteile zu verzeichnen als Jungen. Zu jener Zeit, als Peisert die Benachteiligung der Mädchen im bundesdeutschen Bildungswesen konstatierte, war diese in der DDR, gemessen an den genannten empirischen Indikatoren, bereits beseitigt.<sup>72</sup>

Allerdings steht dieses Bild nur auf den ersten Blick für einen erfolgreichen Abbau von Bildungsdisparitäten im Zuge der Bildungsexpansion, was gerade auch die Entwicklung in der DDR offenbart. Müller macht in Bezug auf die Bundesrepublik darauf aufmerksam, dass die starke Erhöhung der Bildungsbeteiligung von Frauen viel eher auf das veränderte Rollen(-selbst-)verständnis der Frauen in Folge der emanzipatorischen Bewegungen in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts zurückzuführen ist als auf direkte Einflüsse der Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre.<sup>73</sup>

Dieses neue Selbstverständnis von Frauen führte aber gleichwohl zu einer rollenspezifischen Fortsetzung der schulischen Ausbildung. Darin kann auch eine der Ursachen für die geringen Anteile von Frauen mit Fachhochschulreife in der Bundesrepublik (incl. Berlin-West) oder von Frauen in der Berufsausbildung mit Abitur in der DDR gesehen werden. Ebenso muss festgestellt werden, dass die äußere Angleichung der Abiturientenverhältnisse nicht parallel mit einer inneren Angleichung der Anteile von Studentinnen an den Studierenden in allen Fächern einherging.<sup>74</sup>

<sup>70</sup> Vgl. bspw. Below 2002, Klemm 2000, Müller 1998. Diefenbach/Klein 2002 konstatieren bereits eine Benachteiligung der Jungen gegenüber Mädchen im deutschen Bildungssystem.

<sup>71</sup> Angaben nach Klemm 2000.

<sup>72</sup> Die gegenteilige Interpretation der Gesamtentwicklung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Bildungssystem der DDR von Below's kann hingegen auf Basis der vorliegenden Daten nicht empirisch gestützt werden: „Von der Bildungsexpansion in den fünfziger Jahren, die insbesondere auf die Einbeziehung bildungsferner Schichten gerichtet war, profitierten vor allem die Männer. Nach der restriktiven Handhabung der Bildungsmöglichkeiten seit den siebziger Jahren konnten die Frauen aufholen.“ (Below 2002, S. 93).

<sup>73</sup> Müller 1998, S. 91.

<sup>74</sup> Bereits die Belegung der Leistungskurse in der Abiturstufe macht auf deutliche Unterschiede im Wahlverhalten zwischen Jungen und Mädchen aufmerksam. So betrug der Anteil der Mädchen an den Leistungskursen Physik in Nordrhein-Westfalen 1986 nur 11,97%, jener in Pädagogik hingegen 71,01%. Auch Angaben aus Hamburg

Benachteiligungen von Frauen sind bei der Berufswahl und in der Verteilung von Führungspositionen in der Gesellschaft auch am Anfang des neuen Jahrtausends trotz Förderprogrammen oder -quoten in der Bundesrepublik immer noch Realität. Bereits ein Blick mit empirischem Auge in jede beliebige Nachrichtensendung offenbart, dass die ‚Macherinnen‘ noch lange nicht mit ihren männlichen Kollegen gleichgezogen haben.

Neben dieser dennoch allgemein der Bildungsexpansion zuzuordnenden Erfolgsgeschichte, die ja bei genauerer Betrachtung möglicherweise nicht einmal Ursache des Abbaus von Bildungsungleichheiten zwischen Männern und Frauen war, zeigen sich heute allerdings auch Ungleichheiten im Bildungssystem, die zu Peiserts Zeiten noch keine bedeutende Rolle spielten. Zur wohl gravierendsten Kategorie der Benachteiligung ist mittlerweile die ethnische Herkunft oder die Nationalität geworden.<sup>75</sup> Benachteiligung aufgrund nicht-deutscher Herkunft war Anfang der 60er Jahre noch kein empirisch auffälliges Problem, da die Anwerbung von Gastarbeiter/-innen, die zu einer starken Erhöhung der Zahl nicht-deutscher Kinder im Schulsystem der Bundesrepublik und West-Berlins führte, noch nicht begonnen hatte.

Bereits die Verteilung der Schüler/-innen nicht-deutscher Herkunft auf die Schularten der Sekundarstufe I Anfang der 90er Jahre spricht jedoch eine deutliche Sprache. 1993 besuchten 50,4% der nicht-deutschen Schüler/-innen eine Hauptschule, bei den deutschen Schüler/-innen lag der Anteil im selben Jahr bei nur noch 19,6%. Der Anteil der nicht-deutschen Kinder und Jugendlichen, welche ein Gymnasium besuchten, an allen nicht-deutschen Schüler/-innen betrug im selben Jahr lediglich 13,3%. Im Gegensatz dazu besuchten 32,6% der Schüler/-innen deutscher Herkunft ein Gymnasium.<sup>76</sup>

Auch bei einem Blick auf die erreichten Abschlüsse zeigen sich ähnliche Disparitäten. Wo 29,0% aller nicht-deutschen Schüler/-innen ohne Hauptschulabschluss von der Schule abgingen (Deutsche: 4,4%) und 3,5% aller nicht-deutscher Schüler/-innen 1994 die allgemeine Hochschulreife erreichten (Deutsche: 25,3%), kann von Bildungsgerechtigkeit zwischen Schüler/-innen unterschiedlicher ethnischer Herkunft – und unterschiedlichen Passen – keine Rede sein.<sup>77</sup> Zum Jahre 1998 haben sich diese Verhältnisse zwar geändert (Nicht-Deutsche ohne Ab-

---

stützen die übergreifende Gültigkeit dieser Verteilung, dort betrug der Anteil der Mädchen in Physik-Leistungskursen 1987 8,3%, jener in Leistungskursen Französisch 76,2%.

Diese Ungleichverteilung zwischen den Fachrichtungen spiegelt sich dann auch in der Studienwahl wider. Der Frauenanteil lag in den Ingenieurwissenschaften in Deutschland im Jahr 1993 bei nur 14,4%, hingegen waren 64,4% der Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften und 59,8% der Kunst und Kunstwissenschaften Frauen. (Angaben nach Horstkemper 1995, S. 190 und S. 203).

<sup>75</sup> Wenn im Folgenden von ‚Nicht-Deutschen‘ gesprochen wird, so soll damit keineswegs ausgedrückt werden, dass diese Kinder nicht ihre Heimat in der Bundesrepublik hätten. Gerade Kindern von Gastarbeitern war bis Anfang der 90er Jahre die Einbürgerung nur selten möglich, danach wenn überhaupt erst nach Vollendung des Grundschulalters. Die verwendeten Begrifflichkeiten sind also vor allem der Tatsache geschuldet, dass selbst in Deutschland geborene Kinder der Gastarbeiter per Gesetz zuallererst Ausländer sind, sofern ihre Eltern keinen deutschen Pass haben.

<sup>76</sup> Angaben nach Hansen/Hornberg 1995, S. 100.

<sup>77</sup> Angaben nach Hansen/Hornberg 1995, S. 106. Die Herkunft der Kinder bezieht sich dabei auf die Herkunft der Elterngeneration, vgl. Fußnote 75.

schluss 17%, mit Abitur 14,5%<sup>78</sup>), allerdings kann keineswegs von einer Angleichung gesprochen werden.

Wenn andere Untersuchungen diese Unterschiede bestätigen<sup>79</sup>, so weist KRAMER zusätzlich darauf hin, dass es auch zwischen den einzelnen Bundesländern deutliche Disparitäten gibt.<sup>80</sup> Zusätzlichen Einfluss auf den Schulbesuch der Nicht-Deutschen hat das Einreisealter. Quereinsteiger/-innen ins deutsche Schulsystem weisen noch geringere Beteiligungsquoten als Schüler/-innen auf, welche bereits vor dem 5. Lebensjahr in die Bundesrepublik eingereist bzw. hier geboren sind.

HANSEN/HORNBERG und DINKEL/LUY/LEBOK zeigen außerdem, dass die Zusammenfassung aller Nicht-Deutschen zwar eine Benachteiligungskategorie darstellt, allerdings ebenso Unterschiede zwischen den Migranten bzw. Migrantinnen einzelner Nationalitäten bestehen. So haben die beiden größten nicht-deutschen Minderheiten in Deutschland, jene türkischer Herkunft (1.918.400 in 1993) und jene aus dem ehemaligen Jugoslawien (1.236.200 in 1993), wesentlich geringere Bildungsmöglichkeiten als beispielsweise Migrant/-innen aus Griechenland (352.000 in 1993).<sup>81</sup>

Diese Gegensätze zeigen deutlich, dass im Zuge der Bildungsexpansion zumindest Peiserts Arbeitertochter als Sinnbild der Benachteiligungen im Schulsystem der Bundesrepublik zu einem Migrantenkind geworden ist. Die Benachteiligungen beziehen sich nun auf eine deutlich kleinere Gruppe, die allerdings auch wesentlich geringere Möglichkeiten hat, auf die Gestaltung der Bildungsumwelt politischen Einfluss zu nehmen.

### *II.2.1.2. Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft (allgemein)*

Ein weniger eindeutiges Bild als bei der Benachteiligung nach Geschlecht oder nach ethnischer Herkunft zeigt sich bei den empirischen Untersuchungen zur Rolle der sozialen Herkunft im Bildungsprozess. Beispielsweise kommt VON BELOW nach einem Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zu dem Schluss, dass soziale Ungleichheiten bei Betrachtung der Bildungsdichte immer noch gravierenden Einfluss haben.<sup>82</sup> Auch BELLENBERG/KLEMM verweisen darauf, dass sich die Bildungsbeteiligung der 13- bis 14-jährigen Arbeiterkinder deutlich von jener der Kinder aus Beamtenfamilien unterscheidet.

<sup>78</sup> Angaben nach Below 2002, S. 72.

<sup>79</sup> Vgl. Dinkel/Luy/Lebok 1999, Alba/Handl/Müller 1994. Vgl. auch Fußnote 75.

<sup>80</sup> Kramer 1998.

<sup>81</sup> Angaben nach Hansen/Hornberg 1995, S. 96.

Während nur etwa 3,8% der türkischen Frauen und 7,9% der türkischen Männer zwischen 25 und 34 Jahren im Jahre 1995 Abitur hatten, so waren dies bei den Migrant/-innen aus dem ehemaligen Jugoslawien in derselben Altersgruppe 12,2% der Frauen und 16% der Männer, bei griechischen Migrant/-innen 14,7% der Frauen und 18,8% der Männer und bei Deutschen 23,5% der Frauen und 31,9% der Männer (Angaben nach Dinkel/Luy/Lebok 1999, S. 364f.).

Ebensolche Unterschiede zwischen den Migrant/-innen verschiedener Herkunft lassen sich beispielsweise beim Anteil derjenigen Schüler/-innen aufzeigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen (ebd., S. 361).

<sup>82</sup> Below 2002, S. 74. Auch die PISA-Studien haben sich mit der schichtspezifischen Reproduktion von Bildungsungleichheiten befasst (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002), zur Kritik daran siehe Hopf 2003.

Besuchten Ende der 80er Jahre in der Bundesrepublik 58,1% der Arbeiterkinder eine Hauptschule, wählten nur 13,3% der Beamtenkinder diese Schulart. Während die Unterschiede in der Realschule marginal waren (26,3% der Arbeiterkinder, 24,2% der Beamtenkinder), dreht sich das Bild beim Anteil derjenigen Kinder der Altersgruppe, welche ein Gymnasium besuchten, um. Lediglich 10,7% der Arbeiterkinder gingen auf ein Gymnasium, während der Anteil der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen an der Altersgruppe bei den Beamtenkindern immerhin 58,3% betrug.<sup>83</sup>

Ebensolche Disparitäten lassen sich dann bei den Anteilen der 17- bis 18-jährigen zeigen, die eine gymnasiale Oberstufe besuchten. Waren es lediglich 15,8% der Arbeiterkinder dieser Altersgruppe, lag der Anteil bei Beamtenkindern bei 58,7%.<sup>84</sup>

Neben der Feststellung, dass die Selbstrekrutierung der Eliten scheinbar durch die Bildungsexpansion nicht gebrochen werden konnte, beschäftigte die Bildungsforschung spätestens seit Anfang der 90er Jahre vermehrt die Frage, inwieweit sich Bildungschancen oder Ungleichheiten im Zuge der Bildungsexpansion *verändert* hatten.<sup>85</sup> Als Untersuchungs- und Vergleichsrahmen wurde hierbei meist der aktuelle Stand sozialer Ungleichheiten mit dem vor der so genannten Bildungsexpansion, also in den 60er Jahren, verglichen. Nur in Ausnahmen wurden für die Untersuchungen auch längere Zeiträume ausgewählt.

Eine gemeinsame Linie in den aktuellen, teils recht deutlich divergierenden Ergebnissen der Entwicklungsanalysen von Ungleichheiten im Rahmen der Bildungsexpansion lässt sich dabei, wie bereits erwähnt, nur schwer finden. HANDL stellt schon 1985 fest: „Trotz des Abbaus von Chancenungleichheiten waren [...] in der letzten Kohorte mehr Arbeiterkinder benachteiligt als in der ersten Kohorte, in der die Chancengleichheit selbst noch deutlich größer war.“<sup>86</sup> Auch MAYER/BLOSSFELD kommen zu einem ähnlich ernüchternden Ergebnis: „[Die] Bildungsexpansion der sechziger Jahre [führte] nicht zu einem geringeren, sondern zu einem stärkeren Einfluss des Elternhauses: Die Chancenungleichheit im Zugang zu Bildung nach sozialer Herkunft nimmt zu.“<sup>87</sup> KÖHLER merkt allerdings an, dass im Zuge der Veränderung der Sozialstruktur auch der Anteil der Arbeiter und Arbeiterinnen in der Bevölkerung zurückgegangen sei, was eben auch Einfluss auf die Dimensionen der gesellschaftlichen Benachteiligungen hätte.<sup>88</sup>

Die Rolle der Veränderung der Sozialstruktur der Bevölkerung im Rahmen der Bildungsexpansion hat jedoch weitergehende Konsequenzen, die Köhler bereits in Bezug auf eigene Untersuchungen kritisch benennt: „Wenn das Bildungsniveau der Eltern eine entscheidende Determi-

---

<sup>83</sup> Bellenberg/Klemm 1995, S. 222.

<sup>84</sup> Ebd., S. 222f.

<sup>85</sup> Den Begriff der Bildungschancen nutze ich an dieser Stelle, da eine Schwäche vieler Untersuchungen gerade auch in der Bezugnahme auf diesen, häufig nicht genauer definierten Begriff lag. Vergleiche dazu auch Abschnitt II.1.4.

<sup>86</sup> Handl 1995, S. 714.

<sup>87</sup> Mayer/Blossfeld 1990, S. 310.

<sup>88</sup> Köhler 1992.

nante für den Schulbesuch der Kinder ist, so wirkt die Bildungsexpansion längerfristig vor allem über die veränderte Zusammensetzung der Sozialgruppen nach Bildungsherkunft. Von daher ist der Zeitraum von 1976 bis 1989 noch eine recht kurze Beobachtungsperiode, in der die Auswirkung der Bildungsexpansion möglicherweise nur unzulänglich abgebildet werden kann.<sup>89</sup> Daher kommt er zu einem gemischten Ergebnisbefund. Die Bildungsexpansion in der oben genannten Zeit hat zwar zu einer Verringerung der Selektion nach sozialer Herkunft beim Übergang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen geführt, allerdings sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen immer noch enorm. Auch weist Köhler darauf hin, dass die Veränderungen der Sozialstruktur wohl bereits vor der betrachteten Expansionsphase eingesetzt hatten.<sup>90</sup>

Besondere Aufmerksamkeit erlangten BLOSSFELD/SHAVIT mit ihrer ausführlichen Analyse des Verhältnisses von sozialer Herkunft und Bildungschancen in 13 verschiedenen Ländern.<sup>91</sup> Wenn sich auch im Zuge der Bildungsexpansion alle Bildungssysteme in den verglichenen Ländern schrittweise von unten nach oben hin geöffnet hatten, so blieben die höheren und höchsten Bildungsniveaus weiterhin weitgehend exklusiv. Im Vergleich zwischen den in die Untersuchung einbezogenen Ländern zeigt sich keine wesentliche Verringerung des Einflusses der Bildung und des Berufes des Vaters auf das Bildungsniveau in sechs der 13 Länder, darunter auch in Deutschland.<sup>92</sup> Für die restlichen Länder können Blossfeld/Shavit nur uneinheitliche Tendenzen feststellen. Da die Effekte der sozialen Herkunft am stärksten beim ersten schulischen Übergang zu erkennen sind, scheint sich die Hypothese der Abnahme des Einflusses der Eltern im Lebenslauf zu bestätigen.

Mit den Ausnahmen Schweden und Niederlande konnten nirgendwo Verringerungen der herkunftsbezogenen Einflüsse über die Generationen hinweg festgestellt werden. Dies spricht, so Blossfeld/Shavit, recht stark für die These der *Aufrechterhaltung der Ungleichheit im Bildungssystem im maximalen Umfang*. „Zum anderen kann man aufgrund der schwedischen Länderanalyse sehen, dass insbesondere das schwedische Modell des Wohlfahrtsstaates, das auf die sozialen Chancen und Lebensstile *in allen Lebensbereichen der Gesellschaft* egalisierend wirkt, für die Reduktion der Effekte der sozialen Herkunft von großer Bedeutung ist [...] In dem Maße, in dem die sozialen Klassen in ihren Lebensbedingungen gleicher werden, vermindern sich auch die Faktoren (z.B. kulturelle und materielle Ressourcen), die die Differenzen herkunftsspezifischer Bildungschancen produzieren.“<sup>93</sup>

<sup>89</sup> Ebd., S. 74.

<sup>90</sup> Ebd., S. 80.

<sup>91</sup> Blossfeld/Shavit 1993. Die in die Untersuchung einbezogenen Länder waren: Vereinigte Staaten von Amerika, Bundesrepublik Deutschland (vor 1990), Niederlande, Schweden, Großbritannien, Italien, Schweiz, Taiwan, Japan, Polen, Ungarn, Tschechoslowakei, Israel.

<sup>92</sup> Die Länder ohne wesentliche Verringerung waren Deutschland, Großbritannien, Schweiz, Ungarn, Polen und Israel. Vgl. ebd., S. 41.

<sup>93</sup> Ebd., S. 45.

Auch in den untersuchten ehemals sozialistischen Staaten (Ungarn, Polen und Tschechoslowakei) zeigt sich eine überraschend hohe Stabilität der Bildungschancen verschiedener sozialer Schichten über die Generationen hinweg. Die Hypothese, dass gerade in der Anfangszeit dieser Systeme durch den Elitenaustausch eine Verminderung sozialer Selektion festzustellen sein müsste, konnte lediglich für die Tschechoslowakei bestätigt werden.

„Als allgemeine Schlussfolgerung des vorliegenden internationalen Vergleichs kann man die These der Modernisierungstheorie, dass die Bildungsexpansion zu größerer Gleichheit herkunftsbbezogener Bildungschancen führt, auf den Kopf stellen: Die Bildungsexpansion scheint vielmehr die fortwährende Ungleichheit herkunftsbbezogener Bildungschancen erst zu erlauben.“<sup>94</sup>

Im Gegensatz zu Blossfeld/Shavit bestreiten allerdings MÜLLER/HAUN die Möglichkeit, den Einfluss der Bildungsexpansion auf Ungleichheiten im Bildungssystem direkt anhand von Veränderungen messen zu können.<sup>95</sup> Selbst dann, wenn sich im Ergebnis ihrer Untersuchungen herausstellen sollte, dass sich die Ungleichheiten nicht verringert hätten, könnte dies keineswegs als Urteil über die Effekte der Bildungsexpansion gewertet werden. Parallel könnten andere Faktoren diese Egalisierungstendenzen wieder zunichte gemacht haben, erst ein umfassendes Modell aller Bildungseinflüsse könnte tatsächlich die Ursachen von Veränderungen klären.<sup>96</sup>

In einer ersten Diskussion zu den Trends der Bildungsentwicklung kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Erhöhung der Bildungsbeteiligungsquoten von Frauen bereits Jahre vor der so genannten ‚Bildungsexpansion‘ in vollem Gange war. Bei einer Betrachtung der sozialen Herkunft von Schüler/-innen mit mindestens mittlerem Schulabschluss können sie zeigen, dass hierbei die Klassenunterschiede deutlich zurückgegangen sind. Dies erfolgte nicht aufgrund einer Sättigung bei Schulabschlüssen für Bildungsabschlüsse der oberen Dienstklassen, diese konnten in den Folgejahren ebenfalls ihre eigenen Anteile weiter erhöhen, auch wenn die Unterschiede zwischen den Klassen abnahmen.<sup>97</sup>

In der folgenden Analyse von Bildungsungleichheit gehen sie dann davon aus, dass erst eine Modellierung des Bildungsprozesses als ‚Bildungskarriere mit sukzessiven alternativen Optio-

<sup>94</sup> Ebd., S. 50.

<sup>95</sup> Müller/Haun 1993, 1994.

<sup>96</sup> Daher unterscheiden sie in einem eigenen Modell Ungleichheit reduzierende und Ungleichheit verstärkende Faktoren. Als ungleichheitsabbauend beschreiben sie dabei institutionelle Veränderungen wie beispielsweise die allgemeine Erweiterung der Schulpflicht, die allgemeine Verbesserung der Lebensverhältnisse und die höhere Wertschätzung von Bildung gerade bei traditionell bildungsfernen Schichten. Außerdem könnten ‚ceiling‘-Effekte dazu geführt haben, dass im Rahmen allgemeiner Expansion auch Bereiche des Gesamtsystems expandierten, in denen die bisherige Bildungselite bereits einen Anteil nahe der Sättigung hatte. Hier kann eine Vergrößerung der Anzahl der Schüler/-innen zwangsläufig nur zum Vorteil der bisher benachteiligten Gruppen erfolgen.

Gegensätzliche Effekte könnten sich jedoch durch den zunehmenden Wettbewerb um verfügbare Bildungsplätze ergeben. In bestimmten Ebenen des Bildungssystems könnte sich die Nachfrage stärker erhöhen als das verfügbare Angebot, so dass neue Ebenen der Ungleichheit entstehen würden. Als deutlichsten Ausdruck dieser neuen Momente verstärkten Wettbewerbs erwähnen Müller/Haun hier den Numerus clausus, mit dem immer mehr Universitäten die freie Studienplatzwahl für die Studierenden einschränken. Ebenfalls besteht die Möglichkeit, dass sich die zu erwartenden sinkenden Bildungserträge auf die Rentabilität von Bildungsinvestitionen auswirken, so dass ökonomisch benachteiligte Familien möglicherweise erneut von erweiterten Bildungskarrieren ihrer Kinder absehen.

<sup>97</sup> Müller/Haun 1994, S. 15.

nen an entscheidenden Übergangspunkten' eine genauere Antwort auf Entwicklungen von Ungleichheiten geben kann. Mithilfe logistischer Regressionsmodelle untersuchen sie, ob Schüler/-innen verschiedener sozialer Positionen einerseits bestimmte Bildungsabschlüsse erreichen oder wie sich ihre Übergangsmöglichkeiten an schulischen Entscheidungsmomenten entwickeln. Im Ergebnis können sie zeigen, dass Reduktion von Ungleichheiten nur in langfristigen Untersuchungen nachgewiesen werden kann.

„Wenn Ungleichheiten auch keineswegs verschwunden sind, so sind sie doch in der Gegenwart in einem nicht zu übersehenden Ausmaß niedriger als sie noch in der Zwischenkriegszeit oder in den ersten Nachkriegsjahren waren. [...] Nach den in diesem Beitrag analysierten Daten haben die Ungleichheit nach sozialen Herkunftsbedingungen in fast ähnlichem Ausmaß wie die zwischen den Geschlechtern abgenommen.“<sup>98</sup>

Der Bildungsstand des Vaters kann immer noch als stärkste Einflussgröße für das Ergebnis der schulischen Bildung betrachtet werden, allerdings widerspricht dies nicht der gleichzeitigen langfristigen Abnahme der Ungleichheiten zwischen den sozialen Gruppen. Die Benachteiligung der Herkunft hat vor allem beim ersten, bedeutendsten schulischen Übergang zu weiterführenden Schulen deutlich abgenommen, „[...] mit nachhaltigen Konsequenzen auch für die soziale Ungleichheit in der Beteiligung auf den höheren Stufen des Bildungssystems.“<sup>99</sup> Allerdings können sie die Ursachen dieser Abnahme nicht in die klassische Phase der Bildungsexpansion in den 60er/70er Jahren verorten. „Eine kontinuierliche Zunahme der Beteiligung in den weiterführenden Stufen des Bildungswesens setzt ja schon mit Beginn der 50er Jahre ein, in denen die Ungleichheiten am meisten abgenommen haben.“<sup>100</sup> Müller/Haun kommen zu dem Schluss, dass „[...] der in der Bildungsbeteiligung nach Klassen- (und sonstigen Sozial-) Kategorien bestehende soziale Differenzierungsraum insgesamt geringer geworden [ist].“<sup>101</sup>

HENZ/MAAS untersuchen in einer Kohortenanalyse ebenfalls die Veränderungen der Ungleichheiten im Schulsystem über einen längeren Zeitraum.<sup>102</sup> Beginnend mit der Geburtsko-

<sup>98</sup> Ebd., S. 32.

<sup>99</sup> Ebd., S. 35.

<sup>100</sup> Ebd. Abschließend beurteilen Müller/Haun die Rolle der unterschiedlichen Einflussfaktoren (vgl. Fußnote 96) anhand ihrer Ergebnisse. Dabei können sie feststellen, dass gerade der Zeitraum der starken Erhöhung der Bildungsbeteiligung auch von einer deutlichen Verbesserung der Lebensbedingungen eines Großteils der Bevölkerung in der Bundesrepublik in der Zeit des ‚Wirtschaftswunders‘ begleitet war. Der besonders starke Anstieg hoher Bildungsergebnisse bei Kindern von Arbeitern bzw. Arbeiterinnen und Bauern bzw. Bäuerinnen lässt sich auch damit begründen, dass durch zunehmende Professionalisierung bereits die Sicherung traditioneller Berufsperspektiven eine höhere Bildung verlangte.

Eine Sättigung für Kinder aus bildungsorientierten Elternhäusern kann lediglich für die letzte Untersuchungsphase gesehen werden. In allen anderen Phasen und besonders auch in der Zeit der starken Angleichung der herkunftsbedingten Unterschiede können auch diese Kreise ihre Bildungserfolge auf allen Ebenen deutlich steigern. Ebenso wenig lassen sich Bourdieus Thesen eines unerschließbaren Mittelklassecodes der Schulen oder der Zunahme kultureller Einflüsse bei Verringerung der ökonomischen Begrenzung von Bildungszugängen bestätigen.

<sup>101</sup> Ebd., S. 39. „Die Verringerung der sozialen Differentiale in der Bildungsbeteiligung bedeutet allerdings nicht, dass damit auch die Herkunftseinflüsse im Zugang zu vorteilhaften beruflichen Positionen geringer geworden wären. Ob sich die soziale Durchlässigkeit auch in diesem weiteren Sinne erhöht hat, hängt davon ab, wie sich die Bedeutung von Bildung für berufliche Karrieren entwickelt hat und ob Bildung in diesem weiteren Kontext eher ein Kanal sozialer Mobilität oder ein Instrument der sozialen Reproduktion ist.“ (Ebd., S. 40).

<sup>102</sup> Henz/Maas 1995.

horte 1919-21 und endend mit jener 1959-61 überstreichen sie einen Veränderungsprozess von 50 Jahren. Somit können sie die Bildungsexpansion in einem recht großen Rahmen in ihren Effekten auf Disparitäten beurteilen. Bereits bei einem Vergleich der Bildungsabschlüsse über alle Kohorten hinweg zeigt sich zum einen eine deutliche Expansionstendenz, zum anderen aber auch eine weniger ausgeprägte Angleichung der Verhältnisse zwischen Frauen und Männern der jüngsten Kohorte.

Bei der Untersuchung der Wahrscheinlichkeit des Übergangs der zehnjährigen Schüler/-innen auf eine weiterführende Schule können sie bei Jungen wie Mädchen die Relevanz des Berufs des Vaters ebenso wie der Bildung der Eltern aufzeigen. Im zeitlichen Verlauf haben sich die Einflüsse des Berufs des Vaters allerdings recht stark, jene der Bildung der Eltern wenn auch weniger, so doch ebenso über die Kohorten hinweg verringert. Allerdings sind bei einer genaueren Betrachtung der zwischen 1939 und 1961 geborenen Kohorten keine eindeutigen übergreifenden Entwicklungstendenzen des Einflusses der Bildung der Eltern auf die Übergangswahrscheinlichkeit der Kinder auszumachen.

Betrachtet man lediglich die Auswahlentscheidung zwischen den weiterführenden Schulen, also die Wahl, ein Gymnasium anstatt einer Realschule bzw. einer Mittelschule zu besuchen, so ändert sich das Bild etwas. Zwar können Henz/Maas zeigen, dass die Einflüsse auf die Entscheidung für oder gegen das Gymnasium immer noch stark durch den Beruf des Vaters und die Bildung der Eltern geprägt sind, jedoch ist über die Kohorten hinweg kaum eine Veränderung in diesen Einflüssen festzustellen. Während die Bildungsexpansion also in dieser langen, 50-jährigen Periode, den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Entscheidung, eine weiterführende Schule zu besuchen, deutlich verringern konnte, bleibt die Schulwahl selbst immer noch stark durch die Bildung im Elternhaus und den Vaterberuf geprägt.<sup>103</sup>

Henz/Maas gelingt es im Ergebnis zu zeigen, dass ‚Chancengleichheit‘, gerade in Bezug auf den Vergleich zwischen Hauptschulbesuch und dem Besuch weiterführender Schularten, im Rahmen der Bildungsexpansion im letzten Jahrhundert deutlich zugenommen hat. Eine Konstanz zeigt sich für die jüngere Zeit vor allem bei den Entscheidungen zwischen Gymnasium und Realschule.<sup>104</sup> Auch SCHIMPL-NEIMANNs kann in seiner Untersuchung diese Ergebnisse stützen.<sup>105</sup> Besonders hinsichtlich der beruflichen Stellung des Vaters lässt sich ein deutlicher Abbau der Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung feststellen.<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> Vgl. ebd. die Tabellen 1 bis 4, S. 614ff. Zusätzlich fällt bei ihrer Untersuchung der Abschlüsse von Jungen und Mädchen dieser Geburtskohorten auf, dass auch andere Einflussfaktoren, wie die Anzahl der Geschwister in der Familie, eine deutliche Relevanz im Bildungsprozess aufweisen. Je mehr Geschwister in einer Familie leben, desto eher wird sich gegen den Besuch einer weiterführenden Schule entschieden. Wird die Entscheidung für eine weiterführende Schule getroffen, spielt die Anzahl der Geschwister allerdings keine Rolle mehr bei der Wahl zwischen Gymnasium oder Mittel- bzw. Realschule.

<sup>104</sup> Henz/Maas 1995.

<sup>105</sup> Dabei verweist er darauf, dass sequentielle Logit-Modelle nur begrenzt für die Untersuchung von Schulwahlentscheidungen im deutschen, dreigliedrigen Bildungssystem herangezogen werden können und nutzt darum für die eigene Untersuchung ein multinomiales Logit-Modell. Vgl. Schimpl-Neimanns 2000, S. 30f.

<sup>106</sup> Ebd., S. 49.

Neuere Untersuchungen im internationalen Maßstab können ebenfalls nachweisen, dass Bildungsungleichheiten genauso in Frankreich, Italien sowie Großbritannien abgenommen haben.<sup>107</sup> Ursache der deutlichen Differenzen zwischen den Beurteilungen der Bildungsexpansion scheint somit hauptsächlich der häufig zu enge zeitliche Fokus, auf den die Aufmerksamkeit bei der Untersuchung von Veränderungen sozialer Ungleichheiten gelenkt wurde.

„Der Abbau dieser Ungleichheit ist ein wesentlich längerfristiger Prozess (Müller und Haun 1994; Henz und Maas 1995). Er war im wesentlichen bereits vollzogen, als Dahrendorf sein Plädoyer schrieb. Soweit heute zu erkennen ist, verringerte sich die soziale Ungleichheit im Zugang zu Abitur und Hochschulbildung vor allem in den ersten zweieinhalb Nachkriegsjahrzehnten, nach den 60er Jahren dagegen – wenn überhaupt – so doch nur in geringerem Ausmaß als zuvor.“<sup>108</sup>

### II.2.1.3. Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft in der SBZ/DDR

Die SBZ/DDR war von Anfang an mit Gesetzen ebenso wie mit Losungen („Brecht die bürgerlichen Bildungsprivilegien!“<sup>109</sup>) in ihrer Absicht offenkundig, überkommene Bildungsstrukturen umzuformen. Primäres Ziel war dabei, Arbeiter bzw. Arbeiterinnen und Bauern bzw. Bäuerinnen stärker an bisherigen Bildungsprivilegien der bürgerlichen Schichten teilhaben zu lassen. Durch die explizite Berücksichtigung der sozialen Herkunft beim Zugang zu weiterführender Bildung und gleichzeitiger Schwerpunktsetzung auf den Ausbau des niederen und mittleren Schulwesens – also der Verwirklichung des Leitbildes einer höheren Allgemeinbildung für alle – konnte dann auch bis Mitte der 50er Jahre eine deutliche Umschichtung in den Zugängen zu privilegierten Positionen erreicht werden.

Zusätzlich wurden durch das ‚integrierte‘ Schulwesen Entscheidungsmomente, an denen sich familiäre Einflüsse bemerkbar machen konnten, abgebaut und Reproduktionsmöglichkeiten für traditionelle soziale Strukturen eingeschränkt. Schreier bezeichnet dieses Vorgehen im historischen Rückblick als ‚positive Diskriminierung‘<sup>110</sup>, Solga verweist auf den ‚Arbeiter- und Bauern-Bonus‘<sup>111</sup>, der in Bildungskarrieren ausgespielt werden konnte. Im Ergebnis, das muss zumindest festgehalten werden, konnte innerhalb historisch kurzer Zeit eine Bildungsmobilisierung bisher bildungsferner Schichten in durchaus beachtlichem Ausmaß erreicht werden.<sup>112</sup>

Betrachtet man die soziale Herkunft anhand des Berufs des Vaters der Studierenden 1960 in der DDR<sup>113</sup>, so zeigt sich, dass 50,3% aus Arbeiterfamilien stammten und nur 15,6% aus Fami-

<sup>107</sup> Vgl. Müller 1998, S. 90.

<sup>108</sup> Ebd. S. 91.

<sup>109</sup> nach Thomas 1989, S. 32.

<sup>110</sup> Schreier 1996, S. 259. Ebenso die Arbeitsgruppe Bildungsbericht in Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 192.

<sup>111</sup> Solga 1995, S. 59.

<sup>112</sup> Drewek sieht in der Verlagerung des Übergangs auf Oberschulen von Stufe 6 auf Stufe 9 unter anderem auch den Versuch, diese selbsterzeugte Bildungsmobilisierung und die unter anderem daraus resultierenden hohen Übergangsquoten zu beherrschen. In seiner Modellrechnung kann er zeigen, dass die Verschiebung des Übergangs langfristig (durch den Ausbau der POS) ein Mittel war, diesen auf niedrigerem Niveau steuerbar zu gestalten. Vgl. Drewek 2001, S. 33f.

<sup>113</sup> Die soziale Herkunft wurde hier nach der DDR-eigenen Kategorisierung beurteilt – diese kann natürlich gerade aufgrund der bekannten Berücksichtigung dieser Kriterien bei der Studienplatzvergabe und der Schwierigkeit

lien der klassischen bildungsnahen Intelligenz. Von 4,2% der Studierenden waren die Väter Mitglied von Produktionsgenossenschaften<sup>114</sup>. Kinder von Selbstständigen waren mit 8,0% und Kinder von Angestellten mit 19,2% an Universitäten präsent.<sup>115</sup>

Der soziale Druck, der üblicherweise im Zuge eines solchen massiven Elitenaustauschs auftritt, wurde unter anderem durch das Ventil der ‚Republikflucht‘ abgelassen. So muss die Aufgabe der herkunftsspezifischen Rekrutierung der Studierenden Anfang der 60er Jahre und die damit verbundene „Umorientierung von einer proportionalen zu einer leistungsorientierten Chancengleichheit“<sup>116</sup> nicht nur vor dem Hintergrund eines Wandels der Wirtschaftspolitik oder der vermeintlich gelösten Probleme sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem beurteilt werden, sondern auch durch die Notwendigkeit, nach dem Mauerbau soziale Konflikte verstärkt durch Umschichtungen in der Elitenrekrutierung ‚vor Ort‘ lösen zu müssen.

Seit 1963 waren dann auch die Anteile der Arbeiter und Arbeiterinnen an den Studierenden rückläufig, nach 1967 wurden keine Angaben über die soziale Herkunft der Studierenden mehr veröffentlicht. „Am Ende der 60er Jahre kündigte sich damit eine deutliche Abschwächung gesellschaftlicher Mobilitätsprozesse, eine zunehmende Reproduktion des erworbenen sozialen Status und eine wachsende einkommenspolitische Differenzierung an.“<sup>117</sup>

Um die weitere Entwicklung einschätzen zu können, vergleicht Solga im Rahmen einer Kohortenanalyse den erreichten Bildungsabschluss der 1929-31, 1939-41, 1951-53 und 1959-61 Geborenen.<sup>118</sup> Die Chance, einen Höheren Bildungsabschluss, also das Abitur, zu erreichen, war im Verhältnis zu Kindern sozialistischer Dienstklassen für Arbeiterkinder der Kohorte 1939-1941 am größten, alle folgenden Kohorten zeigten geringere odds-ratios. Über alle Kohorten hinweg hatten Arbeiterkinder niemals auch nur halb so große Chancen wie Kinder der sozialistischen Dienstklassen, das Abitur zu erreichen.<sup>119</sup> „Die Realität in der DDR war nicht die Verwirklichung von gleichen Bildungschancen, sondern – nachdem sich das staatssozialistische System in der DDR etabliert hatte – die Ausgestaltung eines ‚sozialistischen Bildungsprivilegs‘.“<sup>120</sup>

Allerdings verdeckt die Konzentration Solgas auf den absolut geringen Teil der weiterführenden Bildung im Schulsystem der DDR wesentliche Aspekte der Entwicklung im mittleren Schulsegment. Unterschiede zwischen der sozialen Herkunft von jenen über 90% der Schüler/-innen, die seit Mitte der 70er Jahre die 10. Klasse erreichten und jenen unter 10% Schü-

---

oder Nicht-Eindeutigkeit der Zuordnung von der Realität abweichen. Zur Regelung des Abiturzugangs in den 70er Jahren vgl. auch Huschner 2001b.

<sup>114</sup> Produktionsgenossenschaften waren beispielsweise ‚Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften‘ (LPG) oder ‚Gärtnerische Produktionsgenossenschaften‘ (GPG).

<sup>115</sup> Alle Angaben nach Thomas 1989, S. 33.

<sup>116</sup> Cloer 1993, S. 188. Vgl. auch Geißler 1983.

<sup>117</sup> Thomas 1989, S. 33.

<sup>118</sup> Solga 1997.

<sup>119</sup> Ebd., S. 290f.

<sup>120</sup> Ebd., S. 293.

ler/-innen, welche die Schule vorher verließen, sind trotz ihrer Relevanz jedoch bisher auch anderweitig noch nicht untersucht worden.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass in der SBZ/DDR die soziale Herkunft ihren *dominanten* Einfluss auf die Bildungskarriere verloren hatte.<sup>121</sup> Gesah dies zunächst durch eine gewaltige Umschichtung in den Bildungszugängen, erfolgte dies nach 1970 durch eine Marginalisierung der weiterführenden Bildungswege. Der späte schulische Entscheidungsmoment, der Milieus mit hoher Bildungsaspiration beispielsweise dazu führte, ihre Kinder schon früh Spezialschulen bzw. -klassen oder R-Klassen in der Hoffnung auf bessere Bildungsmöglichkeiten zuzuführen<sup>122</sup>, spielte dabei ebenso eine Rolle wie eine gesicherte Berufsausbildung oder der garantierte Arbeitsplatz. Um mit ökonomischen Theoremen zu argumentieren: die Folgekosten für das Scheitern in langen Bildungskarrieren wurden auch für Kinder bildungsferner Schichten durch die Beseitigung von individuellen Differenzierungsmöglichkeiten der Bildungswege deutlich minimiert.

### *II.2.2. Regionale Disparitäten in und zwischen den Bundesländern*

Eine der bedeutendsten Wegmarken in der bundesdeutschen Diskussion um Chancenungleichheiten im Bildungssektor stellt die von PEISERT 1967 vorgelegte Untersuchung zu sozialer Lage und Bildungschancen in Deutschland dar.<sup>123</sup> Im Zentrum der Analyse stand dabei erstmals auch der Zusammenhang zwischen regionaler Herkunft der Schüler und Schülerinnen und ihrem Erfolg im Bildungssystem. Im Bestreben, Bildungsreserven aufzuzeigen und Bildungsungleichheiten zu dokumentieren, untersuchte Peisert die Chancen der Teilhabe an Bildung auf verschiedenen regionalen Differenzierungsebenen, wobei er zu zwei grundlegenden Erkenntnissen kommen konnte: Zum einen verstärkten sich die Unterschiede zwischen den untersuchten Entitäten umso mehr, je kleiner die zugrunde liegenden geographischen Räume waren. Weiterhin konnte er deutliche Gegensätze zwischen den Bildungschancen der Schüler/-innen in Stadt und Land nachweisen. Die Benachteiligungskategorien, die bisher mit Geschlecht, Konfession und sozialer Herkunft beschrieben waren, wurden durch Peisert um jene der regionalen Herkunft ergänzt.

Mit seiner Studie bildete Peisert einerseits die empirische Grundlage für die Diskussionen um Bildungsverteilungen während der 60er und 70er Jahre, andererseits gerieten regionale Ungleichheiten – gerade im Schatten ihrer (auch) infrastrukturellen Begründung – in den Hintergrund folgender Untersuchungen.<sup>124</sup> Der offensichtliche Ausbau von Bildungseinrichtungen im

<sup>121</sup> Vgl. Bathke 1989.

<sup>122</sup> Übergänge zu Spezialschulen oder -klassen ab der 3., 5. oder 9. Klasse betrafen allerdings nur einen kleinen Teil der Schülerpopulation, etwa 3% der Altersgruppe. Wenn auch die Aufnahme in eine Spezialschule bzw. -klasse nur auf Bestreben der Eltern erfolgte, wurde die letztendliche Entscheidung von der Schule bzw. der Abteilung Volksbildung des Bezirkes (je nach Art der Spezialschule) getroffen. Vgl. Merken/Wessel 2002, S. 40f.; Huschner 1996, 1997.

<sup>123</sup> Peisert 1967.

<sup>124</sup> Für einen Überblick über regionalisierte Bildungsforschung siehe auch Weishaupt 2002.

Rahmen der Bildungsexpansion führte zur empirisch ungeprüften Annahme, dass regionale bzw. subregionale Disparitäten im Zuge der infrastrukturellen Angleichung verschwinden würden.

In diesem Abschnitt sollen darum die Unterschiede zwischen und in den Bundesländern genauer betrachtet werden, obwohl erst aktuelle Studien dabei die Entwicklungen in den neuen Ländern berücksichtigen können. Der Forschungsstand zu regionalen Disparitäten im Bildungssystem der DDR soll dann gesondert in Abschnitt II.2.3 diskutiert werden.

### II.2.2.1. Unterschiede auf Länderebene

Kramer verweist zu Recht darauf, dass in den Untersuchungen zu regionalen Aspekten des Bildungswesens in der Bundesrepublik keine Beständigkeit festzustellen ist. Die anderen Peisert'schen Merkmale der Benachteiligung wurden zwar eingehend untersucht, „[die] regionale Komponente wurde jedoch oft nur beiläufig erwähnt, da meist davon ausgegangen wurde, dass sie durch den flächendeckenden Ausbau des Schulwesens beseitigt worden sei“<sup>125</sup>.

Die größte Kontinuität in der Betrachtung von *Länderunterschieden* zeigt sich in den Arbeiten KÖHLERS.<sup>126</sup> Bereits 1978 legt er eine Untersuchung zur Entwicklung des relativen Schulbesuchs in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland vor.<sup>127</sup> Da Bildungsplanung in der Bundesrepublik auf Länderebene erfolgt, lag es nahe, die berechneten relativen Schulbesuchsquoten gerade nach den verschiedenen politischen Eingriffen im Rahmen der so genannten Bildungsexpansion der 60er Jahre miteinander zu vergleichen.

Köhlers Arbeit stellt mit ihrem Ansatz, regionale Unterschiede zwischen Ländern der Bundesrepublik als langfristige Entwicklungen zu untersuchen, eine Datenbasis bereit, die gerade die unterschiedlichen Erfolge länderspezifischer Bildungsentwicklungen verdeutlichen kann. Des Weiteren legt Köhler großen Wert auf die Berücksichtigung der demographischen Rahmenbedingungen und zeigt auf, dass diese als Begleiterscheinungen in Schulentwicklungsprozessen immer mitgedacht werden müssen. Allerdings weist er auch darauf hin, „[...] dass im Zeitraum von 1960 bis 1975 demographische Trends für die Entwicklung der Schülerzahlen an Realschulen und Gymnasien eine sehr viel geringere Rolle gespielt haben, als man gemeinhin annimmt.“<sup>128</sup>

---

<sup>125</sup> Kramer 1998, S. 77.

<sup>126</sup> Vorangegangene Arbeiten (bspw. Peisert 1967, Carnap/Edding 1966) werden an dieser Stelle wegen der allgemein begrenzten Anschlussfähigkeit an die Ergebnisse auf Länderbene nicht behandelt.

<sup>127</sup> Köhler 1978.

<sup>128</sup> Ebd., S. XVII. Im Ländervergleich nutzt Köhler einen ungewöhnlichen Ansatz, indem er die Verteilung der Schüler/-innen nach den einzelnen Altersjahrgängen von (beispielsweise) 6 bis 17 Jahren auf einzelne Schularten der Länder darstellt und diese miteinander vergleicht. „Die Aufgliederung des relativen Schulbesuchs allgemeinbildender Schulen nach Bundesländern zeigt einmal Unterschiede in der Verteilung der Schüler/-innen auf die Schularten und zum anderen Unterschiede des Durchlaufs durch die Schulen, also zum Beispiel des Eintrittsalters, des Abgangsalters und der Verweildauer.“ (ebd., S. 118).

So kann es ihm gelingen, die unterschiedliche Gestaltung der nominell gleichen Schularten auch in ihrer tatsächlichen Nutzungsdimension in verschiedenen Bundesländern plastisch darzustellen (vgl. ebd., S. 120ff; siehe auch Köhler 1990, S. 66ff). Problematisch erscheint allerdings ein direkter Rückschluss auf die Ursachen dieser ungleichen Nutzungsverteilungen in den Ländern. Lediglich bei einer Parallelentwicklung der gesamten

Für die Beurteilung des Entwicklungsverlaufs nutzt Köhler ein Maß, welches die mittlere Abweichung aller Länderanteile des relativen Schulbesuchs einzelner Altersjahrgänge am Bundesdurchschnitt beinhaltet und somit für die Divergenz der Länderwerte stehen kann. Dabei kann er zeigen, dass die mittlere Abweichung des relativen Schulbesuchs der 13-jährigen an Gymnasien nach Ländern vom Bundesdurchschnitt „von 2,75 Prozentpunkten im Jahre 1952 auf 2,11 im Jahre 1960 zurückgegangen ist [...]; danach ist ein immer stärker werdender Anstieg zu beobachten und zwar auf 2,55 für 1963, dann auf 3,35 für 1966 und in der Expansionsphase der Jahre bis 1970 sogar auf 5,84. Der Wert für 1975 liegt dann wieder niedriger (4,87), so dass man für die letzten Jahre eine Angleichungstendenz feststellen kann[...]“<sup>129</sup>

In den Realschulen, wo die Ausgangsunterschiede zwischen den Bundesländern wesentlich gravierender waren, war hingegen ein nahezu stetiger Rückgang der Spannweiten der Länderunterschiede zu verzeichnen. So veränderte sich die mittlere Abweichung hier von 7,4 Prozentpunkten im Jahr 1960 auf 5,89 Prozentpunkte 1975.

In einer Fortsetzung dieser Analysen stellt Köhler fest, dass sich im Zeitverlauf von 1975 bis 1987 die mittleren Abweichungen des relativen Schulbesuchs der 13-jährigen an Realschulen und an Gymnasien nur noch wenig veränderten.<sup>130</sup> Wenn dieser Wert für Gymnasien 1975 noch bei 4,8 lag, so stieg er wieder auf 5,9 Prozentpunkte im Jahre 1980, um dann im weiteren Verlauf bis 1987 wiederum auf 4,22 Prozentpunkte abzusinken. Die mittlere Abweichung vom Bundesdurchschnitt an Realschulen zeigt hingegen eine Verringerung bis 1980 (auf 5,27 Prozentpunkte) und danach eine Stabilisierung bei einem Wert von etwa 5,2 Prozentpunkten.

In seiner Auswertung des Mikrozensus von 1987 versucht Köhler auch 1992, Disparitäten zwischen den Bundesländern aufzuzeigen.<sup>131</sup> Dabei fasst er die nördlichen Bundesländer Schleswig-Holstein und Niedersachsen mit den Stadtstaaten Bremen und Hamburg zu einer Gruppe ‚nördliche Länder‘ zusammen. Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern bilden eine weitere Gruppe ‚südliche Länder‘. Die beiden ‚mittleren Länder‘ Nordrhein-Westfalen und Hessen wurden ebenfalls gruppiert. Für diese drei Gruppen vergleicht er unter anderem den relativen Schulbesuch der 13- bis unter 15-jährigen.

Für 1987 fallen dabei bereits markante Unterschiede in der Sozialstruktur der Eltern in diesen Ländergruppen auf. Allerdings zeigen sich nur geringe Differenzen beim Schulbesuch nach sozialer Herkunft zwischen den Ländergruppen. „Es sieht so aus, als ob für die unteren Sozialgruppen der Schulbesuch weiterführender Schulen im Norden etwas stärker ist als im Süden.“<sup>132</sup>

Die geringen resultierenden Fallzahlen bei der Auswertung der Mikrozensus-Daten machen eine

---

Jahrgangsstärken in den zu vergleichenden Bundesländern geben solche Darstellungen tatsächlich nur Unterschiede zwischen den Schulsystemen der Länder wieder, bei Unterschieden der Jahrgangsstärken können die Auslastungssituationen der Schulen zwischen den Ländern divergieren. Allerdings ist die gewählte Darstellungsweise überaus sinnvoll, um Vergleichsjahrgänge zwischen den einzelnen Bundesländern zu bestimmen.

<sup>129</sup> Köhler 1978, S. 152

<sup>130</sup> Köhler 1990.

<sup>131</sup> Köhler 1992.

<sup>132</sup> Ebd., S. 72.

klare Aussage über Länderdifferenzen jedoch nur schwer möglich. Der Besuch von Kindern von Landwirten bzw. Landwirtinnen an Gymnasien und Realschulen, der in Norddeutschland bei 63% lag und in den südlichen Ländern nur bei 46%, spricht jedoch für eine klare Tendenz.<sup>133</sup>

Somit kann die These, dass Bildungsexpansion *zwangsläufig* durch den kontinuierlichen Aufbau der Schulinfrastrukturen zu einer Verringerung der Disparitäten zwischen den Bundesländern führt, bereits durch die Arbeiten Köhlers als empirisch widerlegt gelten. Besonders interessant ist dabei, dass die Disparitäten im Schulbesuch zwischen den Ländern am deutlichsten von 1952 bis 1970, also in der Phase des stärksten Ausbaus der Schulinfrastruktur, zugenommen haben, danach jedoch relativ konstant blieben.

Bei der Betrachtung der aktuellen *Schulinfrastruktur* in den einzelnen Bundesländern zeigen sich dann, wie erwartet, ebenfalls deutliche Unterschiede. Die wohnortnahe Schulversorgung ist besonders in den westdeutschen Flächenstaaten Nordrhein-Westfalen und auch Bayern durch eine auffallend hohe Zahl von Grundschulen sichergestellt. Die Länderhoheit in Bildungsfragen und damit verbundene unterschiedliche Gewichtungen im Schulsystem drücken sich auch beim Verhältnis zwischen den Zahlen der Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien aus. Besonders nach 1990 fällt dabei Brandenburg ins Auge, wo ein Drittel der weiterführenden Schulen Gesamtschulen sind.<sup>134</sup> In Nordrhein-Westfalen beträgt der Anteil der Gesamtschulen an den weiterführenden Schulen in den 90er Jahren lediglich 10% und ist damit der größte Wert im westlichen Bundesgebiet.<sup>135</sup>

Da die Zahl der Gymnasien in allen Bundesländern in den 90er Jahren deutlich geringer als die der Grundschulen ist, sind diese wesentlich zentralisierter innerhalb der Regionen verortet. KRAMER verweist darauf, dass gerade die gymnasiale Oberstufe mit einem ausdifferenzierten Kurssystem zwangsläufig große Einrichtungen verlangt, um einen effektiven Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Mit bundesweit 673 Schüler/-innen je Schule sind Gymnasien im Schnitt mehr als dreimal so groß wie Grundschulen, die bundesweit im Mittel 194 Schüler/-innen besuchen. Diese Zentralisierung führt natürlich neben den Möglichkeiten zur Unterrichtsdifferenzierung auch zu vergrößerten Einzugsbereichen und damit längeren Schulwegen.<sup>136</sup>

#### *II.2.2.2. Disparitäten zwischen Stadt und Land*

„So wichtig der Aufweis länderspezifischer Unterschiede in der Bildungsbeteiligung ist, so wenig geben entsprechende Vergleiche doch Auskunft über die konkret vorhandenen Rahmenbedingungen und Chancen des Erwerbs von Bildungsabschlüssen, über lokal und regional vorhandene Benachteiligungen. Erst auf der Basis sozialräumlich tief gegliederter Analysen – seien es Kreise oder Gemeinden, seien es innerstädtische Grundschulbezirke oder Stadtteile – lässt sich klären, in welchem Ausmaß z.B. das traditionelle Stadt-Land-Gefälle in den Bildungschancen abgebaut wurde, wie sich ein vergleichsweise geringes Schul- und Bildungsangebot auf den

---

<sup>133</sup> Ebd., S. 72.

<sup>134</sup> Vgl. auch Kuhn 2001.

<sup>135</sup> Vgl. Kramer 1998.

<sup>136</sup> Vgl. ebd. Auf eine Diskussion der Ergebnisse des Ländervergleichs im Rahmen der PISA-Studie soll an dieser Stelle verzichtet werden, siehe dazu Deutsches PISA-Konsortium 2002.

Erwerb von Bildungsabschlüssen auswirkt und welche Benachteiligungen daraus resultieren.<sup>137</sup>

Als empirische Basis für seine Untersuchungen nutzte PEISERT eine eigene Sonderauswertung der Volkszählungsergebnisse von 1961 und konnte damit Disparitäten bis auf die Ebene von statistischen Erfassungseinheiten hin untersuchen. Das gesamte Bundesgebiet wurde von ihm in bis zu 27.000 Erhebungseinheiten unterteilt um Ergebnisse auf Gemeindeebene vorzulegen. Als Resultat kann er bedeutende Unterschiede zwischen kreisfreien Städten und Landkreisen nachweisen, die gerade in Bundesländern mit hoher Bildungsbeteiligung der 16- bis 19-jährigen in den kreisfreien Städten (Bayern 23,9%; Baden-Württemberg 22,3%) auffallend große Dimensionen annehmen. So lag die Bildungsdichte in Landkreisen Bayerns 1961 bei 12,7%, in Landkreisen Baden-Württembergs bei 12,3%, was jeweils einer Abweichung zu den kreisfreien Städten von mehr als zehn Prozentpunkten entspricht. In Nordrhein-Westfalen, wo die Bildungsdichtedifferenz zwischen Stadt und Land lediglich 1,9 Prozentpunkte betrug, zeigte sich allerdings gerade in den Städten ein Wert, der vermuten lässt, „dass sich hier die städtischen Verhältnisse bezüglich der Bildungsdichte den ländlichen nähern.“<sup>138</sup>

Diese empirische Bestätigung der Disparitäten zwischen kleineren geographischen Gliederungseinheiten erweckte große Aufmerksamkeit und führte zu einigen Folgestudien, die sich jeweils meist in einer einzelnen Region diesem Thema annahmen. So untersucht RITTER bereits 1971 zwölf bayerische Kreise und macht darauf aufmerksam, dass Urbanisierung und damit verbunden Bevölkerungsdichte die beiden deutlichsten Einflussfaktoren auf die Bildungsdichte der Gemeinden darstellen. Allerdings zeigen urbanisierte Regionen auch eine veränderte Berufs- und Sozialstruktur. „Je höher der Urbanisierungsgrad, desto geringer der Anteil der in der Landwirtschaft tätigen Personen und desto höher gewöhnlich der Anteil an Erwerbspersonen in Handel und Dienstleistungen.“<sup>139</sup>

FAULSTICH/FAULSTICH-WIELAND können für Baden-Württemberg ebenso wie Ritter für Bayern nachweisen, dass die Wohnortgröße deutlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Schuleignungsuntersuchungen hat. Je größer der Wohnort, desto größer war auch der Anteil der Schüler/-innen, die für das Gymnasium als geeignet erschienen. Im Gegensatz dazu nahm die Eignung für die Hauptschule mit der Wohnortgröße deutlich ab.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> Ebd., S. 41f.

<sup>138</sup> Peisert 1967, S.52.

Bei Peiserts Analysen wird jedoch schon das Problem deutlich, dass zu kleine Elementarisierungseinheiten das Untersuchungsergebnis auch extrem verfälschen können. „Einzelne Gemeinden weisen [...] unter Umständen gar keine Bevölkerung in der uns interessierenden Altersgruppe auf oder vielleicht nur zwei Personen, so dass der Schulbesuch eines der beiden Jugendlichen gleich zu der irreführenden Angabe einer Bildungsdichte von 50% führen würde.“ (ebd, S. 54). Trotzdem ist die Feststellung, dass in einem Drittel aller Landgemeinden der Bundesrepublik 1961 kein einziger Jugendlicher zwischen 16 und 19 Jahren einer schulischen Ausbildung nachging, ernüchternd.

<sup>139</sup> Ritter 1971, S. 15.

<sup>140</sup> Faulstich/Faulstich-Wieland 1975, S. 77.

KÄMPFE/RAAB/WUNBERG stellen 1977 bei einer Untersuchung der Bildungsbeteiligung der 13- bis 15-jährigen Wohnbevölkerung an weiterführenden Schulen fest, dass Realschulen und Gymnasien meist kompensatorisch zueinander wirken.<sup>141</sup> So zeigten jene Kreise, in denen ein hoher Gymnasialbesuch festgestellt werden kann, keinen erhöhten Realschulbesuch und umgekehrt. Auch in dieser Studie wurden die bekannten Extrema zwischen Einzelkreisen erneut dokumentiert. Positiv wird resümiert, dass es mehr ‚Hochburgen‘ als ‚Notstandsgebiete‘ in Deutschland gäbe.

Anfang der 90er Jahre lenken einige Untersuchungen ihren Fokus erneut auf Stadt-Land-Disparitäten im Bildungssystem. BARGEL/KUTHE betrachten beispielsweise regionale Aspekte der Schulentwicklung in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, allerdings beziehen sie auch Kreisdaten anderer Bundesländer in ihre Untersuchung mit ein.<sup>142</sup> Im Blick auf die Entwicklungen in der *Schulinfrastruktur* in Baden-Württemberg ebenso wie in Nordrhein-Westfalen machen sie darauf aufmerksam, dass eine starke Differenzierung der Schulangebote bei gleichzeitig geringen absoluten Jahrgangsstärken der Schüler/-innen zu ‚labilen‘ oder ‚verödeten‘ Schullandschaften führen kann und weisen darauf hin, dass Disparitäten in der Schulversorgung nicht aufgrund einer Förderung von Vielfalt zu akzeptieren seien.<sup>143</sup>

Im Vergleich der *Bildungsbeteiligung* der 17- bis 19-jährigen in den Kreisen der bundesdeutschen Länder, der gezielt als Parallele zu Peiserts Untersuchung angelegt wurde, zeigt sich zuallererst eine deutliche Erhöhung seit 1961. Dennoch sind im Zuge dieser Bildungsexpansion die Extrema eher weiter auseinandergedriftet.<sup>144</sup> Auch beim Vergleich der Anteile der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen ergeben sich deutliche Disparitäten – Bargel/Kuthe kommen zu dem Schluss, dass besonders eklatante Gegensätze zwischen Stadt- und Landkreisen fortbestehen.<sup>145</sup>

Während sich bei den ‚Erfolgreichen‘, also bei den Abiturienten und Abiturientinnen, auf Stadtkreisebene eine Angleichung der Werte der einzelnen Bundesländer feststellen lässt, zeigen die Landkreise die bekannten länderspezifischen Gegensätze. Im Vergleich zwischen Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg wird deutlich, dass in der Hälfte aller Landkreise Ba-

<sup>141</sup> Kämpfe/Raab/Wunberg 1977, S.52ff.

<sup>142</sup> Bargel/Kuthe 1992.

<sup>143</sup> Ebd., S. 52.

<sup>144</sup> So wies der Stadtkreis Darmstadt mit 66,9% die bundesweit höchste Bildungsbeteiligung der 17- bis 19-jährigen auf. Im Gegensatz dazu besuchten im Kreis Landshut lediglich 3,3% der Jugendlichen im Alter zwischen 17 und 19 Jahren eine Schule. Angaben nach ebd., S. 81.

<sup>145</sup> Neben den Unterschieden zwischen Stadt und Land weisen Bargel/Kuthe ebenso auf das deutliche Nord-Süd-Gefälle in der Bildungsbeteiligung hin. Auch unterscheiden sich die Anteile der Schüler/-innen, die ohne Hauptschulabschluss das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, zwischen den Bundesländern beträchtlich. Während in Bremen 1990 nur 3,8% der Schulabgänger/-innen ohne Abschluss blieben, waren es im anderen Extrem, Berlin, immerhin 13,6%. Auch im Saarland zeigen sich mit 10,1% Schulabgängern bzw. abgängerinnen ohne Abschluss Quoten, die auffallend über dem Bundesdurchschnitt von 8,0% liegen. Allerdings macht eine Betrachtung Baden-Württembergs auf Kreisebene darauf aufmerksam, dass zwischen den Kreisen ähnlich große Unterschiede wie zwischen den Bundesländern festzustellen sind (Min. 5,8% Freiburg, Max 13,3% Pforzheim). Angaben nach ebd., S. 88f.

den-Württembergs weniger als 20% Abiturienten und Abiturientinnen an den Schulabgängern und -abgängerinnen sind, während die meisten Landkreise Nordrhein-Westfalens Quoten über 25% aufweisen.

Insgesamt kommen Bargel/Kuthe zu dem Schluss, dass die bestehenden Disparitäten, die sich besonders im unterschiedlichen Hauptschulbesuch oder in den Abgängen ohne Abschluss nachweisen lassen, nicht als Ergebnis unterschiedlicher Fähigkeiten der Schüler/-innen gedeutet werden können. Vielmehr sehen sie die Ursachen dieser Disparitäten in einem ungleichmäßigen Schulangebot sowie den unterschiedlichen ökonomischen und kulturellen Kapitalien der Elternhäuser verschiedener Regionen.<sup>146</sup>

Im Rahmen ihrer Arbeit über Bildungsungleichheiten in den neuen Ländern geht auch VON BELOW auf binnenregionale Disparitäten ein.<sup>147</sup> Dabei entwirft sie eine Kategorisierung der Schulsysteme der neuen Länder in traditionell-konservativ (Mecklenburg-Vorpommern), reformiert-konservativ (Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) sowie reformiert-liberal (Brandenburg).<sup>148</sup> Da in dieser Einteilung lediglich Brandenburg für die reformiert-liberale Schulform steht, können die Ergebnisdaten der binnenregionalen Differenzierung direkt in eine Repräsentanz dieses Bundeslandes übersetzt werden.

Im reformiert-liberalen System, so kann sie zeigen, ist die Bildungsbeteiligung der 16- bis 19-jährigen deutlich höher als in den anderen Systemen. Gleichzeitig nimmt in Brandenburg die Bildungsbeteiligung auch nicht mit zunehmender Gemeindegröße zu. „Dort weisen Jugendliche in Gemeinden mit 5.000 bis unter 20.000 Einwohnern die höchste Bildungsdichte auf, während die Anteile in kleinen und sehr großen Gemeinden ungefähr gleich hoch sind.“<sup>149</sup> Diese Verschiebung vom üblichen Erwartungswert, also der höchsten Bildungsbeteiligung in den Städten, kommt offenbar durch eine Wanderung derjenigen Jugendlichen, die keine Schule mehr besuchen, in die größeren Städte zustande.

Auch von Below kann ansonsten den von den alten Ländern bekannten Zustand, dass die Bildungsbeteiligung in kleineren Gemeinden und Städten niedriger liegt als in den größeren Städten, bestätigen. Da diese Unterschiede außer in Mecklenburg-Vorpommern vor der Wende nicht in diesem Ausmaß bestanden, muss davon ausgegangen werden, dass die „Ungleichheit nach regionaler Herkunft in den neuen Bundesländern außer im reformiert-liberalen System“, also in Brandenburg, zunimmt.<sup>150</sup>

<sup>146</sup> Bei der Regionalisierung des Bildungsverhaltens kann KRAMER Ende der 90er Jahre diese Ergebnisse bestätigen (vgl. Kramer 1998).

<sup>147</sup> Below 2002, vgl. auch Below 1999.

<sup>148</sup> vgl. Below 2002, S. 37.

<sup>149</sup> Ebd., S. 143.

<sup>150</sup> Ebd., S. 144.

Interessante Unterschiede zwischen den Ländern zeigt auch Kramers Auswertung des ALLBUS, nach der „zwei Drittel der Ostdeutschen nicht der Meinung sind, dass ‚bei uns jeder die Fähigkeit hat, sich ganz nach seiner Begabung und ganz nach seinen Fähigkeiten auszubilden.‘“, während in den alten Ländern mehr als die Hälfte aller Befragten dieser Aussage positiv gegenüberstehen (Kramer 1998, S. 107).

Nur wenige Studien versuchen, die konstatierten Disparitäten in den Bildungsbeteiligungen oder der Schulinfrastruktur in ihrem Verlauf zu analysieren. HAUF untersucht beispielsweise aufbauend auf der Erforschung regionaler Disparitäten in Baden-Württemberg, wie sich diese zwischen 1980 und 2000 verändert haben.<sup>151</sup> Im Ergebnis kann auch er unter anderem feststellen, dass sich die Gegensätze zwischen Stadt- und Landkreisen über den Zeitraum gehalten haben. Allerdings konnten besonders die dünn besiedelten Kreise deutlich in ihren Bildungsbeteiligungsindikatoren aufholen. Außerdem kann er zeigen, dass das Übergangsverhalten in den Kreisen Baden-Württembergs im Jahr 2000 weniger angebotsinduziert als 1980 ist. Das Schulwahlverhalten entkoppelt sich in einem langfristigen Prozess zunehmend vom Schulangebot vor Ort.

Auch HENZ/MAAS thematisieren in ihrer auf Logitmodelle gestützten Untersuchung die Veränderung des Einflusses der regionalen Herkunft auf die Bildungsentscheidungen der Schüler/-innen.<sup>152</sup> Durch den langen Zeitrahmen, auf den sich ihre Untersuchung stützt (1. Geburtskohorte 1919-21, letzte Geburtskohorte 1959-61), kann ihre Studie eine Antwort auf die Frage geben, wie sich Stadt-Land-Disparitäten (und auch Unterschiede zwischen den Ländern) innerhalb des letzten Jahrhunderts entwickelt haben.

Beim Übergang auf weiterführende Schulen zeigt sich, wie erwartet, dass Kinder aus kleineren Städten geringere Chancen hatten, auf eine weiterführende Schule zu wechseln.<sup>153</sup> In der Wahl zwischen Gymnasium und Real- bzw. Mittelschule fallen deutliche regionale Differenzen auf. Jungen und Mädchen haben in einer Großstadt eine höhere Chance, statt der mittleren Schulbildung direkt eine gymnasiale Bildung anzustreben, als Kinder aus kleineren Städten.<sup>154</sup> Kinder aus Norddeutschland haben jedoch immer eine geringere Wahrscheinlichkeit als jene in den mittleren Ländern, ein Gymnasium statt der Mittelschule zu besuchen. Bei den Jungen verringern sich „[w]eder das Stadt/Land-Gefälle noch der Norddeutschland-Effekt [...] gleichmäßig über die Kohorten.“<sup>155</sup> Bei den Mädchen zeigt sich vor allem, „[...] dass Mädchen aus größeren Städten in den älteren Kohorten höhere Chancen für den Wechsel zum Gymnasium haben.“<sup>156</sup>

---

<sup>151</sup> Hauf 2001.

<sup>152</sup> Diese wird über Dummy-Variablen berücksichtigt, die im Falle, dass das Kind im betrachteten Alter (je nach schulischem Übergang 10 oder 14 Jahre) in einer Stadt mit 30.000 bis 100.000 Einwohnern (Mittelstadt) oder in einer Stadt mit über 100.000 Einwohnern lebte (Großstadt), gesetzt wurden (Henz/Maas 1995, S. 612f.).

<sup>153</sup> Auch die Unterschiede zwischen den Bundesländern können in ihrer Untersuchung bestätigt werden. Hierbei nutzen Henz/Maas die bereits von Köhler vorgeschlagene Dreiteilung der Bundesländer zu Analysezzwecken: nördliche Bundesländer (Schleswig-Holstein und Niedersachsen zusammen mit den Stadtstaaten Bremen und Hamburg), südliche Bundesländer (Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern) sowie mittlere Länder (Nordrhein-Westfalen und Hessen). Vgl. Köhler 1992, S. 71.

Henz/Maas können in ihren Ergebnissen bestätigen, dass Kinder aus den norddeutschen Ländern eine größere Wahrscheinlichkeit zum Wechseln auf weiterführende Schulen hatten, und dabei Jungen noch mehr als Mädchen, als jene aus den mittleren Ländern. Die südlichen Länder unterscheiden sich hingegen kaum von Hessen und Nordrhein-Westfalen.

<sup>154</sup> Die Angaben für Mädchen sind nicht signifikant.

<sup>155</sup> Henz/Maas 1995, S. 618.

<sup>156</sup> Ebd., S. 618.

Henz/Maas kommen zu dem Schluss, dass regionalen Aspekten eine starke Bedeutung im Bildungsverhalten zukommt, obwohl keiner dieser Effekte die Einflussstärke des Berufs des Vaters, der Bildung der Eltern oder der Geschwisterzahl verändert. Doch: „Je größer der Wohnort ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer weiterführenden Schule bzw. eines Gymnasiums.“<sup>157</sup> Außerdem „[...] zeigt sich ein Rückgang des Stadt-Land-Unterschieds über die Zeit. Überraschenderweise nehmen die Länderunterschiede zu.“<sup>158</sup>

### II.2.3. Regionale Disparitäten in der DDR

Für die DDR liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor, die auf empirischer Basis regionale bzw. binnenregionale Ungleichheiten in der Verteilung der Bildungsmöglichkeiten mit historischem Blickwinkel analysieren. Dies ist einerseits überraschend, da gerade der parallele Entwicklungsvergleich, der ja auch im Rahmen dieser Arbeit für eine enger gefasste Region durchgeführt werden soll, mit dem Ausgangspunkt eines (in vielen Bereichen) gemeinsamen oder wenigstens ähnlichen Schulsystems in der Weimarer Zeit eigentlich durch die nach 1989 verfügbaren Daten nahezu herausgefordert wird.<sup>159</sup> SCHREIER vermutet andererseits, dass dazu vielleicht die irrtümliche Annahme beigetragen hat, „die Stadt-Land-Unterschiede im Schulwesen der DDR seien bereits in den sechziger Jahren bedeutungslos geworden“.<sup>160</sup>

Schreiers Arbeit, die für lange Zeit einzige historisch-empirische Untersuchung von regionalen Ungleichheiten in der DDR, zeichnet darum anhand von Auswertungen der Angaben in den Statistischen Jahrbüchern die DDR-Bildungsrealität nach. Hierbei konzentriert er sich auf das weiterführende Schulwesen und berechnet die relativen Schulbesuchsquoten der 17-jährigen, also den Anteil der Schüler/-innen in Klasse 12 der OS bzw. EOS am entsprechenden Altersjahrgang. Durch den langen Betrachtungszeitraum von 1955 (teilweise 1946) bis 1987 gelingt es ihm, prägnante Entwicklungstendenzen in den Verhältnissen zwischen den Bezirken aufzuzeichnen.

Als Ausgangssituation beschreibt Schreier die Verhältnisse zwischen den Ländern des Ostsektors 1948 als gegensätzlich. Die dicht besiedelten, südlichen Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen konnten Abiturquoten zwischen 4,25% und 4,68% aufweisen, die nördlichen, strukturschwachen Länder Brandenburg und Mecklenburg hingegen nur etwa halb so große Quoten.<sup>161</sup>

<sup>157</sup> Ebd., S. 627.

<sup>158</sup> Henz/Maas 1995, S. 616.

Dies belegt auch die Annahme von Köhler, dass die Bildungsexpansion in den 60er und 70er Jahren die Länderunterschiede in der Bundesrepublik nicht abgebaut, sondern verstärkt hat (vgl. Köhler 1978).

<sup>159</sup> Zum Vergleich der Bildungswesen in der BRD und der DDR siehe bspw. Deutscher Bundestag 1969, Baske 1984, Anweiler u. a. 1990, Hoffmann/Neumann 1994 u. 1995. Auf regionale Disparitäten in der DDR wird in diesen Vergleichen allerdings nicht eingegangen.

<sup>160</sup> Schreier 1990, S.81. Vgl. auch Schreier 1996.

<sup>161</sup> Abiturquoten 1946: Brandenburg 2,26%; Mecklenburg 2,46%; Sachsen-Anhalt 4,25%; Sachsen 4,49%; Thüringen 4,68% (nach Schreier 1990, S. 83).

Nach einer ‚bemerkenswerten Aufholphase‘ bis Mitte der 50er Jahre, in der die traditionell schulisch unterversorgten Gebiete, zu denen auch Brandenburg gehörte, sich deutlich in ihren Kennziffern verbesserten und relative Schulbesuchsquoten der 17-jährigen von etwas über 10% erreichten, konnten diese ‚in den letzten 30 Jahren ein Grundversorgungsniveau im weiterführenden Schulwesen kaum überschreiten.‘<sup>162</sup> Parallel dazu verringerte sich der Anteil der Schüler/-innen am Altersjahrgang in den eher stärkeren Regionen bzw. Bezirken. Gerade im beispielhaften Vergleich zwischen Berlin-Ost und dem Bezirk Frankfurt/Oder blieb aber der Wert in der Hauptstadt im Untersuchungszeitraum immer signifikant über dem im Nachbarbezirk.

Insgesamt kann Schreier daher nur feststellen, dass ‚[d]ie Beteiligung an höherer Bildung in den im wesentlichen ehemals brandenburgischen Teilen Cottbus und Frankfurt/Oder an der polnischen Grenze [...] sehr schwach [bleibt] oder stagniert.‘<sup>163</sup> Einschränkend macht er darauf aufmerksam, dass in seinen Berechnungen die Angaben zur Berufsausbildung mit Abitur nicht mit einbezogen wurden und darum ein möglicherweise verfälschtes Bild entstehen könnte. Eine Verschiebung durch diese Anteile kann er belegen, zu einer klaren Tendenz möchte er sich jedoch nicht äußern.

Schreier erkennt aber durchaus, dass die aggregierten Angaben auf Bezirksebene keine ausreichende Auskunft darüber geben können, inwieweit *Stadt-Land-Gegensätze* in den Bildungsmöglichkeiten bestanden. Daher nutzt er für eine weitergehende Analyse die für die Bezirke Karl-Marx-Stadt und Erfurt mögliche Unterscheidung von Stadt- und Landkreisen. Sein Ergebnis: ‚[D]ie Berufsausbildung mit Abitur verstärkt die Ungleichheit der Bildungsangebote zwischen Stadt- und Landkreisen. Dies bedeutet aber, dass bezogen auf die größeren territorialen Einheiten das Bildungsverhalten sich angeglichen hat, auf der mittleren Ebene der Kreise jedoch beträchtliche Unterschiede fortbestehen.‘<sup>164</sup>

Problematisch erscheint die Vorgehensweise der analytischen Trennung zwischen Stadt- und Landkreisen aus zweierlei Gründen. Erstens, darauf macht Schreier selbst aufmerksam, gehören vielen Landkreisen auch mittlere Städte mit über 50.000 Einwohnern an, andererseits sollte berücksichtigt werden, dass häufig die Schüler/-innen der Landkreise ohne weiterführende Bildungseinrichtungen in die nahe gelegenen Kreisstädte zum Schulbesuch gingen. Gerade der späte Übergang zur Erweiterten Oberschule, verbunden mit extrem subventionierten Preisen für den öffentlichen Nahverkehr verringerte die für die Bundesrepublik wesentlich bedeutendere Hemmschwelle zur geographischen Mobilität. Auch lassen sich Einrichtungen der Berufsausbildung mit Abitur nicht direkt einzelnen Kreisen zuordnen, da diese häufig einen überregionalen Einzugsbereich hatten.

---

<sup>162</sup> Ebd., S. 88.

<sup>163</sup> Ebd.

<sup>164</sup> Ebd., S. 91.

Darum fordert Schreier abschließend weitere Forschungen ein: „Zwei Bemerkungen sind an dieser Stelle nötig: es ist erstens möglich, dass die Bezirke Erfurt und Karl-Marx-Stadt, für die zufälligerweise hinreichende Daten zur Verfügung stehen, Ausnahmefälle sind; solange die ermittelten Befunde nicht durch weitere Fallstudien untermauert werden können, bleiben sie hinsichtlich ihrer generellen Gültigkeit hypothetisch. Zweitens ist nicht auszuschließen, dass der die Chancenungleichheit zwischen Stadt und Land verstärkende Effekt der Berufsausbildung mit Abitur nur für einen bestimmten Zeitraum gilt. Deshalb sind entsprechende Untersuchungen für andere Zeitpunkte erforderlich, um die hier vorgetragenen Ergebnisse zu bestätigen, zu modifizieren oder zu widerlegen.“<sup>165</sup> Die Bemühungen der DDR-Bildungspolitik, regionale Disparitäten abzubauen, bezeichnet er als „erfolgreich, insofern es gelungen ist, die Unterschiede zwischen den ehemaligen Ländern bzw. Bezirken deutlich zu verringern“.<sup>166</sup>

Auch MÜLLER-HARTMANN und MÜLLER-HARTMANN/HENNEBERGER setzen in einigen Arbeiten ihren Fokus auf regionale Ungleichheiten im Schulsystem der DDR, kommen dabei jedoch zu völlig anderen Ergebnissen.<sup>167</sup> Auf Basis der Volkszählungsergebnisse von 1981 rekonstruieren sie ebenfalls rückwirkend die Schulwirklichkeit in der DDR. Da in der vorliegenden Untersuchung die Entwicklung in der Region Berlin-Brandenburg thematisiert wird, soll im Folgenden besonders auf Müller-Hartmanns Arbeit über Bildungsungleichheiten in dieser Region eingegangen werden.<sup>168</sup>

Zuallererst untersucht sie die Bildungsdichte der 17- bis 19-jährigen Schüler/-innen. Dabei kann sie zeigen, dass der relative Schulbesuch dieser Altersgruppe in der damaligen Hauptstadt Berlin-Ost am höchsten war (~5,7%). Im Spreewald hingegen war die Bildungsdichte lediglich halb so groß, hier besuchten nur etwa 2,9% dieser Altersgruppe eine Schule. Alle anderen Werte lagen zwischen diesen Extrema (Industriestädte ~4,1%, Berliner Umland ~4,2%, Uckermark 4,5%, Prignitz ~4,6%, Potsdam ~4,9%), besonders auffallend zeigen sich dabei die Bezirksstädte mit ~5,4% Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe und damit fast so hohen Werten wie Berlin-Ost.<sup>169</sup>

Die untersuchte Altersgruppe ist jedoch, dass zeigen auch die Ergebnisse im Vergleich mit denen von Schreier (und werden auch die Ergebnisse in den Abschnitten VII.1.2 und VII.2.2 zeigen), viel zu groß gewählt. Wenn wir davon ausgehen, dass diese Altersgruppe zusätzlich auf den Stichtag der Volkszählung, den 31.12.1981, bezogen wurde, so können wir ausrechnen, dass sich im Schnitt lediglich etwa 1,5 Jahrgänge, eben die 17- bis 18,5-jährigen, noch in der zweijährigen Erweiterten Oberschule befinden konnten. Wenn auch von Below hierbei noch

---

<sup>165</sup> Ebd., S. 93.

<sup>166</sup> Ebd.

<sup>167</sup> Müller-Hartmann/Henneberger 1995, Müller-Hartmann 1998, 2000, 2001.

<sup>168</sup> Müller-Hartmann 2001. Die betrachteten Daten ihrer anderen Veröffentlichungen unterscheiden sich dabei lediglich in der Aggregationsebene, nicht jedoch in der Qualität von den hier diskutierten Angaben.

<sup>169</sup> Angaben nach Ebd., S. 211.

vermutet, das es sich wohl um die 17- bis unter 19-jährigen handelt<sup>170</sup>, so sprechen die generell sehr geringen Quoten (auf die in all ihren Arbeiten verwiesen wird) mit Werten zwischen etwa 2,9% und 5,7% Anteil Schüler/-innen an dieser Altersgruppe eine andere Sprache. Die Werte sind nur etwa halb so hoch wie die bei Schreier angegebenen des relativen Schulbesuchs der 17-jährigen.<sup>171</sup>

Die Aussagekraft dieser Angaben in Bezug auf regionale Disparitäten im Bildungssystem der DDR, gerade in Bezug auf die oft nur geringen Differenzen, muss darum an dieser Stelle angezweifelt werden. Eine Verzerrung durch geographische Mobilität kann gerade bei den absolut geringen Anteilen von Abiturient/-innen einen enormen Einfluss ausüben.<sup>172</sup>

Ebenso wenig berücksichtigt Müller-Hartmann die Mobilität der Studierenden, wenn sie in Bezug auf den Anteil der Direktstudenten an der Altersgruppe der 21- bis 26-jährigen Bevölkerung 1981 feststellt, dass in Berlin-Ost die höchsten Werte (~5,3%) zu finden sind. In Potsdam liegt der Anteil immerhin noch bei etwa 4,9% und in den Bezirksstädten bei etwa 4,5%. Alle anderen untersuchten Regionen weisen deutlich geringere Werte auf (Uckermark ~3%, Spreewald und Prignitz je ~3,2%, Industriestädte ~3,7%, Berliner Umland ~4%).<sup>173</sup> Diese Werte zeigen, dass ein bedeutender Teil der Studierenden auch in der DDR ihren Erst- bzw. Hauptwohnsitz am Studienort hatte, eine weitere Interpretation über regionale Disparitäten ist aber in Bezug auf die Herkunft der Schüler/-innen wie auch auf die wesentlich zentralisierteren Hochschulstandorte selbst aus diesen Quoten nicht abzuleiten.<sup>174</sup>

Um die Frage zu beantworten, wie sich die konstatierten ungleichen Bildungsverhältnisse in der Zeit entwickelt haben, untersucht Müller-Hartmann außerdem die höchsten Bildungsabschlüsse unterschiedlicher Altersgruppen und projiziert diese in die Vergangenheit. In einer Elementarisierung nach den bereits erwähnten verschiedenen Regionen (Berlin-Ost, Bezirksstädte, Industriestädte, Prignitz, Uckermark, Spreewald) kommt sie zu folgendem Schluss: „Insgesamt bestätigt sich – betrachten wir die Bildungsentwicklung – die Annahme, dass sich histo-

<sup>170</sup> Vgl. Below 2002, Fußnote 114, S. 95.

<sup>171</sup> Vgl. Schreier 1996 S. 289: Die DDR-Gesamtquote der Schüler/-innen mit EOS-Abschluss am entsprechenden Altersjahrgang betrug 1981/82 etwa 8%. Für Angaben der Bezirke siehe Schreier 1990, S. 86.

<sup>172</sup> In einer exemplarisch für Ducherow (Kreis Anklam, Mecklenburg-Vorpommern) durchgeführten Untersuchung kann Weiss zeigen, dass von den Entlassungsjahrgängen 1972 bis 1991 34% derjenigen Schüler/-innen am Wohnort verblieben, welche die zehnjährige Schule mit dem Prädikat ‚sehr gut‘ abgeschlossen hatten. Hingegen lag der Anteil bei Schüler/-innen mit schlechteren Abschlüssen deutlich höher, bei denen mit dem Prädikat ‚genügend‘ bei immerhin 56%. „Die Auswertung gibt für alle Standorte das gleiche Bild: Je besser die schulischen Abgangsleistungen sind, desto stärker neigen die Probanden zur Abwanderung, wobei diese Gruppe als Migrationsziel hochrangige Zentren, Großstädte und den Fernbereich vorzieht.“ Weiss 1995, S. 129. Vgl. auch Weber 1990, S.96ff.

<sup>173</sup> Angaben nach Müller-Hartmann 2001, S. 211.

<sup>174</sup> Zu einem ähnlichen Befund waren bereits Bargel/Kuthe gekommen, die sich trotz schlechter Datenlage 1992 auch an einer Einschätzung der regionalen Verteilung von Bildungschancen in den neuen Ländern versuchten. Sie konnten dabei jedoch lediglich „konstatieren, dass offenbar in der ehemaligen DDR, allerdings auf einem insgesamt festgeschriebenen und niedrigen Sockel, erhebliche soziale Ungleichheiten und regionale Disparitäten bestanden.“ (Bargel/Kuthe 1992, S. 94). In einem Vergleich der Studentendichte auf Kreisebene konnten dabei auch ihre Ergebnisse nicht sonderlich überraschen. Die meisten Studierenden konzentrierten sich in den Städten, dies wird von ihnen als Hochschul-Stadt-Land-Gefälle bezeichnet (vgl. ebd., S. 98).

risch gewachsene Bildungsdisparitäten zwischen den einzelnen Regionen in der DDR der 1980er Jahre weiter reproduziert haben. Sie besaßen ein Beharrungsvermögen, das durch staatliche Steuerung in 40 Jahren DDR nicht aufhebbar war.“<sup>175</sup>

Doch auch hier muss sich diese Untersuchung die Frage gefallen lassen, wie sie mit der geographischen Mobilität in den immerhin sehr großen Zeiträumen umgehen kann. So erscheint es nicht überraschend, dass ein großer Anteil der administrativen Schicht, also der Intelligenz, in die administrativen Zentren zieht. Interessanter wäre im Zweifelsfall deren regionale Herkunft, um der Frage nachgehen zu können, welche Regionen eine starke Abwanderung der ‚Erfolgreichen‘ im Bildungssystem der DDR zu verzeichnen hatten.<sup>176</sup>

So muss hier insgesamt festgestellt werden, dass die Ergebnisse, die Müller-Hartmann so deutlich (und durchaus auch politisch opportun) formuliert, zumindest im Rahmen ihrer eigenen Untersuchungen nicht bestätigt werden können.<sup>177</sup> Am aussagekräftigsten ist darum immer noch die Arbeit von Schreier, welche bereits 1990 Disparitäten belegen konnte und weitergehende Forschungen einforderte. Die Untersuchung binnenregionaler Disparitäten und ihrer Veränderung in der ehemaligen DDR sollte aufgrund dieses unbefriedigenden Forschungsstandes darum auch weiterhin nicht als abgeschlossen gelten. Gerade der Frage, inwieweit die übergreifende Schulplanung<sup>178</sup> in der Lage war, im regionalisierten Schulwesen Brandenburgs einheitliche Ausgangsbedingungen für alle Schüler/-innen zu schaffen, soll darum auch in dieser Arbeit Platz eingeräumt werden.

#### *II.2.4. Innerstädtische Disparitäten*

Auch bei der Frage nach innerstädtischen Disparitäten in der Bildungsversorgung und im Nutzungsverhalten muss hier festgestellt werden, dass bisher nur wenige Untersuchungen diese Ebene in ihre Betrachtungen mit einbezogen haben.<sup>179</sup> Bereits in seinen Betrachtungen in den 60er Jahren war sich jedoch PEISERT bewusst, dass die Gegenseite Stadt-Land keinesfalls die kleinste stabile Untergliederungseinheit darstellte. Je größer die Einwohnerzahl in den un-

<sup>175</sup> Müller-Hartmann 2001, S. 213.

<sup>176</sup> Allerdings war Müller-Hartmann in früheren Arbeiten die Rolle der Mobilität durchaus bewusst: „Der Erwerb hoher Bildungsabschlüsse war nicht selten Grund dafür, die ländlichen Regionen zu verlassen, zu studieren oder in den Städten eine angemessene Arbeit, bessere Lebensbedingungen und soziale Aufstiegsmöglichkeiten zu suchen. 1983 kamen beispielsweise nach repräsentativen Analysen des damaligen Zentralinstituts für Jugendforschung Leipzig 6% der Hochschulstudenten väterlicherseits aus bäuerlichen Familien (mütterlicherseits 5%). Das entsprach in etwa dem Anteil der Genossenschaftsbauern an der damaligen Bevölkerung (1981 7,7%).“ (Müller-Hartmann/Henneberger 1995, S. 305).

<sup>177</sup> Die starke Akzeptanz der Untersuchung spricht – zumindest an dieser Stelle – für die Meinung von Uhlig, dass in der Aufarbeitung der DDR-Schulgeschichte immer noch zu häufig Pauschalzuweisungen die Rolle von Analysen ersetzen (vgl. Uhlig 2001, S. 149). Wesentlich vorsichtiger äußern sich hingegen Bargel/Kuthe, die jedoch ihre Annahme über regionale Disparitäten in der DDR lediglich mit Studierendenverteilungen belegen können (vgl. Fußnote 174).

<sup>178</sup> Vgl. bspw. Richter 1973.

<sup>179</sup> Für einen Überblick siehe Weishaupt 1996.

tersuchten Erhebungseinheiten, umso geringer war auch die Wahrscheinlichkeit, „dass diese Einheiten einen ausgeprägten, sozialstatistisch zu kennzeichnenden Typus betreffen.“<sup>180</sup>

Neben der Arbeit von Peisert, auf deren Ergebnisse besonders für Berlin später noch eingegangen wird, verweisen auch MEULEMANN/WEISHAUPT auf die herausragende Bedeutung der direkten Umwelt des Kindes. Sie untersuchen darum den Einfluss örtlicher sozialer Milieus auf Quoten des Besuchs weiterführender Schulen in Frankfurt/Main auf Basis eine Sonderauswertung der Volkszählungsdaten von 1970.<sup>181</sup> Als „örtliche soziale Milieus“ bezeichnen sie dabei „[d]ie Kristallisationen der globalen Sozialstruktur in sozialräumlichen Teileinheiten“<sup>182</sup>.

Die objektiven Merkmale dieser örtlichen sozialen Milieus wie Bebauung oder Bevölkerungsaufbau setzen dabei einen Rahmen, der zwar von Einzelnen über- oder unterschritten werden kann, jedoch im Allgemeinen die Nutzung und Bewertung von Handlungsalternativen einschränkt oder erweitert.<sup>183</sup> Gerade durch die Abbildung sozialer Benachteiligungen auf innerstädtische geographische Räume hoffen sie, der Bildungsplanung Anhaltspunkte für eine Beseitigung bestehender Disparitäten zu geben. „Sie soll optimale Standorte finden für weiterführende Schulen, optimal nicht nur im Sinne der Erreichbarkeit, sondern auch im Sinne des sozialpolitischen Zieles der Chancengleichheit.“<sup>184</sup>

Im Ergebnis einer Regressionsanalyse können sie dann nachweisen, dass 1970 der Anteil jener Schüler/-innen, welche im Alter von 11 bis 13 Jahren ein Gymnasium besuchten, an allen Schüler/-innen dieser Altersgruppe auffallend stark negativ mit dem Anteil der Wohnbevölkerung mit Volksschulabschluss korreliert (-0,92). Beim Realschulbesuch zeigt sich jedoch kein solch starker Zusammenhang mit dem Bildungsstand und dem damit verbundenen sozioökonomischen Status im örtlichen Sozialmilieu. Die Realschulquote wird viel eher durch die objektiven Bedingungen des sozialökologischen Lebensstatus wie Kinderzahl, sozialökonomischer Status oder Sesshaftigkeit beeinflusst denn durch Orientierungsmuster der sozialkulturellen Lebenswelt.<sup>185</sup>

Diese Erkenntnisse führen Meulemann/Weishaupt zu dem Schluss, dass gerade ein Ausbau der Realschulangebote, deren Nutzung nicht so deutlich durch den sozialökonomischen Milieuhintergrund beschrieben wird, die Disparitäten zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Milieus überbrücken helfen kann.

---

<sup>180</sup> Peisert 1967, S. 68.

<sup>181</sup> Meulemann/Weishaupt 1981, 1982.

<sup>182</sup> Meulemann/Weishaupt 1981; vgl. zur sozialökologischen Sozialisationsforschung allgemein auch Bertram 1982.

<sup>183</sup> Vgl. Meulemann/Weishaupt 1982, S. 255.

<sup>184</sup> Ebd., S. 256.

<sup>185</sup> Vgl. ebd., S. 264. Meulemann/Weishaupt trennen die Einflussfaktoren auf die Umwelt des Kindes wie folgt: Sozialökonomischer Status (Anteil der Volksschulabsolventen an der Bevölkerung); Sozialökologische Lebensverhältnisse (Anteil großer Wohnungen, Anteil bewohnter Wohnungen, Anteil kinderreicher Familien); Sozialkulturelle Umwelt (Anteil der Mehrfamilienhaushalte, Anteil Briefwähler an allen Wählern). Vgl. dazu ebd., S. 257f.

EIRMBTER betrachtet die unterschiedliche Verortung von Bildungsaspirationen und Bildungsbeteiligungen in sozialökologischen Milieus Nordrhein-Westfalens und Kölns.<sup>186</sup> In einer Clusterung der Kreise und kreisfreien Städte Nordrhein-Westfalens kann er zeigen, dass die sozialökologische Umwelt auf die Bildungsaspirationen der Kinder je nach Schichtzugehörigkeit der Eltern unterschiedlichen Einfluss hat:

„Während die Angehörigen der Mittelschicht ein hohes ‚pädagogisches Selbstbewusstsein‘ unabhängig von der Struktur der sozialen Umwelt ihrer Wohnregion aufweisen, gewinnt die außerfamiliäre Umwelt für Bildungsaspirationen der Unterschichtangehörigen eine entscheidende Bedeutung: Hier orientiert sich das Anspruchsniveau an der Umwelt, und die Bildungsaspirationen steigen mit der bildungsanregenden Struktur der Region.“<sup>187</sup>

GÖSCHEL U. A. untersuchen die Verteilung von Infrastruktureinrichtungen in zwölf westdeutschen Städten.<sup>188</sup> Sie beziehen neben Arztpraxen, Grünflächen und Altenheimen auch weiterführende Schulen in ihre Analysen ein, da sie davon ausgehen, dass zwar andere als räumliche Barrieren die Entscheidungen über den Besuch weiterführender Schulen dominieren, jedoch „nicht völlig ausgeschlossen werden [sollte], dass z.B. im Rahmen einer verstärkten Bildungswerbung unter bildungsfernen Schichten nahräumliche Zuordnung mit eingesetzt werden kann.“<sup>189</sup>

In allen untersuchten Städten können sie sozialstrukturbezogene Gefällesituationen feststellen. Gerade in den am stärksten segregierten Stadtgebieten waren auch die Gegensätze am gravierendsten. So boten die bürgerlichen Mischgebiete, in denen 16,4% der 10- bis 19-jährigen wohnten, 34,3% aller Gymnasialplätze, während in den Arbeitergebieten, die einen ähnlichen Anteil der 10- bis 19-jährigen Bevölkerung aufwiesen (16,2%), nur 5,5% der Gymnasialplätze

<sup>186</sup> Eirmbter 1977, 1982.

<sup>187</sup> Eirmbter 1982, S. 252.

In der Folge untersucht er dann die Bildungsbeteiligung in den 51 Stadtbezirken Kölns, die er in 4 Cluster zusammenfasst. Cluster 1 enthält dabei jene Stadtbezirke, die sich durch eine geringe Bildungsdichte auszeichnen. In Cluster 2 sind solche Stadtbezirke zusammengefasst, die bei mittlerer Bildungsdichte einen geringen Wohnwert aufweisen (sanierungsbedürftige Innenstadtreionen). Cluster 3 umfasst die Stadtbezirke, welche im Innenstadtbereich und in der Nähe der Universität liegen, dennoch nur eine mittlere Bildungsdichte bei einem durchschnittlichen bis gutem Wohnwert zeigen. Cluster 4 bilden abschließend die Stadtbezirke, welche eine mittlere Bildungsdichte aufweisen und am Stadtrand liegen, sowie jene, die eine überdurchschnittliche Bildungsdichte aufweisen.

Die Ergebnisse, die aufgrund der geringen untersuchten Fallzahlen allesamt nur schwach signifikante Zusammenhänge aufzeigen, sind wenig überraschend, aber dennoch dokumentierenswert. So war der berufliche Status in den Clustern 2, 3 und 4 leicht über dem Durchschnitt, in Cluster 1, also jenem Stadtbezirk mit geringer Bildungsbeteiligung, war auch der berufliche Status des Vaters nur unterdurchschnittlich. Bei Betrachtung des Bildungsstatus des Vaters wurde deutlich, dass in den Stadtbezirken der Cluster 1, 2 und 4 ein überdurchschnittlicher Anteil mittlerer Bildungsabschlüsse vorlag. Höhere Bildungsabschlüsse (Abitur, Handelsschule) waren jedoch vor allem in den Clustern 3 und 4 zu finden, also dort, wo auch eine mittlere bis hohe Bildungsbeteiligung der Kinder festzustellen war. Interessant ist, dass mehr Jugendliche in den bildungsferneren Clustern auch die mangelnde Unterstützung durch ihre Eltern in schulischen Belangen beklagten, während die Schüler/-innen aus den Clustern 3 und 4 ihre Unterstützung als ausreichend empfanden (Ausreichende Unterstützung durch die Eltern: Cluster 1: 79,5%; Cluster 2: 82,5%; Cluster 3: 87,3%; Cluster 4: 95,9%). Angaben nach Eirmbter 1977, S. 317 (zum Begriff des Stadtbezirks vgl. Fußnote 192).

<sup>188</sup> Göschel u. a. 1980. Die untersuchten Städte sind: Nürnberg, Braunschweig, Stuttgart, München, Gelsenkirchen, Karlsruhe, Frankfurt/Main, Bremen, Hannover, Kiel, Essen und Wiesbaden.

<sup>189</sup> Ebd., S. 28.

waren.<sup>190</sup> Auch die Untersuchung der Gymnasialstandorte zeigt ähnliche Gegensätze wie jene der Gymnasialplätze. In allen untersuchten Städten gab es in den bürgerlichen Bereichen deutlich mehr Gymnasien als in den Arbeitergebieten.

Eine Betrachtung der Plätze in Realschulen verändert das Gesamtbild nur geringfügig. So sind auch hier die Gegensätze zwischen den am stärksten segregierten Stadtgebieten unübersehbar. In den bürgerlichen Bereichen befanden sich 23,8% der Plätze, in den Arbeitergebieten 10,9% der Plätze an Realschulen. Allerdings zeigt sich, dass die Standortverteilung der Realschulen nicht so disparitär wie bei den Gymnasien war, wenn sich auch hierbei in fast allen Städten mehr Realschulen in bürgerlichen Gebieten befanden.<sup>191</sup>

Die eben beschriebenen Ergebnisse sind jedoch nicht vorbehaltlos auf andere Städte zu übertragen. Wenn in diesen Arbeiten gezeigt werden konnte, dass örtliche soziale Milieus einen herausragenden Einfluss auf das Bildungsverhalten sowie den Schulerfolg haben, muss vor einer voreiligen Identifikation gleicher Sozialmilieus anhand ähnlicher städtischer Strukturierungsmerkmale gewarnt werden. Insofern die benannten Merkmale zu Clusterung von städtischen Gebieten hinreichend für die untersuchten Städte waren, müsste vor einer solchen Generalisierung ihre Allgemeingültigkeit in einem Vergleich verschiedener Städte geprüft werden. Im Folgenden soll auf einige Arbeiten zu Bildungsdisparitäten in Berlin eingegangen werden. Für die Stadtbezirke<sup>192</sup> der ehemaligen Hauptstadt der DDR liegen hierbei keine Untersuchungen zu Disparitäten vor, darum muss sich der folgende Überblick auf die Bezirke West-Berlins beschränken.

Um den Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Ausbildungsbeteiligung genauer zu bestimmen, betrachtete auch PEISERT die Bildungsverteilung in statistischen Einheiten vier ausgewählter Städte und stellte diese dem Anteil an Arbeitern in diesen Einheiten gegenüber.<sup>193</sup> Für Berlin, aber auch für Hamburg und Bremen konnte er dabei nachweisen, dass eine auffallende starke Korrelation zwischen Arbeitervierteln und Vierteln geringer Bildungsdichte bestand (vgl. Tabelle 1, Seite 56).

---

<sup>190</sup> Ebd., S. 29. Als ‚bürgerliche Gebiete‘ wurden solche Stadtbereiche zusammengefasst, in denen der Arbeiteranteil mehr als 12% unter dem Mittelwert liegt, als Arbeitergebiete jene Bereiche, in denen der Arbeiteranteil mehr als 12% über dem mittleren Arbeiteranteil in der Stadt liegt. Vgl. dazu ebd., S. 25.

<sup>191</sup> Eine Ursache in den besonders markanten Verteilungen der Gymnasien wird von Göschel u. a. in der historischen Fixierung der Gymnasialstandorte gesehen. „Da trotz Kriegszerstörungen auch heute die Gymnasien aus der Zeit um die Jahrhundertwende einen großen Teil des gesamten Volumens stellen, bestimmen sie auch in erheblichem Ausmaß das heutige Verteilungsbild.“ (Ebd., S. 33). Gerade die innenstadtnahen Arbeiterviertel boten durch die dichte Bebauung häufig auch nicht den Platz für großflächige Neubauten, daher entstanden viele neuere Schulgebäude am Strandrand. Innenstadtnahe Arbeiterviertel waren darum wesentlich stärker benachteiligt als jene in den äußeren Stadtgebieten.

<sup>192</sup> Die Bezeichnung ‚Stadtbezirk‘ wird hier und im Folgenden (auch für Berlin-West) für innerstädtische Verwaltungsbezirke genutzt. Die Bezeichnung übergeordneter Verwaltungseinheiten der DDR als Bezirke würde die begriffliche Verwirrung sonst unnötigerweise verstärken.

<sup>193</sup> Berlin, Hamburg, Bremen und Dortmund. Ebd., S. 68ff.

Die Viertel mit hoher Arbeiterdichte (in Berlin waren das besonders statistische Einheiten in Kreuzberg, Wedding, Teilen von Neukölln und Spandau) zeigten dabei eine recht deutliche Übereinstimmung mit jenen Gebieten, in denen nur eine geringe Bildungsbeteiligung in der Bevölkerung anzutreffen war. „In dem Drittel der Berliner Bezirke, das sich durch einen besonders geringe Bildungsdichte auszeichnet [...], lebt auch ein Drittel der 16- bis 19-jährigen Bevölkerung. Von den 60 Schulstandorten finden sich in diesen Bezirken allerdings nur zehn, also ein Sechstel. [...] Sollten die Kreuzberger mehr als doppelt so dumm sein als die Steglitzer, oder sollte es daran liegen, dass 1961 auf 2.669 Kreuzberger Einwohner 1 Gymnasiallehrer kam, während in Steglitz nur 860 Bürger einem Gymnasiallehrer gegenüberstanden?“<sup>194</sup>

Tabelle 1: Kongruenz von Arbeitervierteln und Stadtgebieten geringer Bildungsdichte 1961 nach Peisert

		Berlin	Hamburg	Bremen	Gesamt
<b>Stadtgebiete<sup>a</sup></b>	insgesamt	1 97	179	231	507
	mit >20 16- bis 19j. E.	2 93	175	193	461
<b>Bildungsdichte</b>	Im Ø der Städte	3 21%	16%	16%	-
	Definition von Stadtgebieten geringer Bildungsdichte	4 0-15%	0-10%	0-10%	-
<b>Stadtgebiete geringer Bildungsdichte</b>	insgesamt	5 29	64	75	168
	Zeile 5 in % von Zeile 2	6 31%	37%	39%	36%
<b>Arbeiteranteil</b>	Im Ø der Städte	7 47%	41%	44%	-
	Definition von Arbeitervierteln	8 56-78%	45-77%	52-79%	-
<b>Arbeiterviertel</b>	insgesamt	9 29	64	75	168
	Zeile 9 in % von Zeile 2	10 31%	37%	39%	36%
<b>Kongruenz von Arbeitervierteln und Stadtgebieten geringer Bildungsdichte</b>	insgesamt	11 24 von 29	51 von 64	55 von 75	130 von 168
	Anteil an allen Arbeitervierteln	12 83%	80%	73%	77%

<sup>a</sup> In Berlin »Statistische Gebiet«; in Hamburg: »Stadtteile«; in Bremen: »Verkehrsbezirke«

Quelle: Peisert 1967, S.75

Auch bei der folgenden Ausdehnung der Untersuchung auf zwölf weitere Städte konnte Peisert ähnliche Zusammenhänge belegen, die Korrelation zwischen Arbeiteranteil und Bildungsdichte der 16- bis 19-jährigen in den statistischen Einheiten lag zwischen -0,89 (Heidelberg) und -0,69 (Bremen). Der Wert von Berlin mit  $r=-0,86$  zeigt dabei einen deutlichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen in dieser Stadt. Eine plausible, über den als Frage formulierten Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und Infrastruktur hinausgehende Begründung kann und will Peisert an dieser Stelle jedoch nicht geben.<sup>195</sup>

Auch MEULEMANN/WEISHAUPT gehen in ihrer Arbeit über Determinanten des Bildungsgefälles in Großstädten 1976 neben ihrem traditionellen Forschungsschwerpunkt dieser Zeit, Frankfurt/Main, unter anderem auf einige Entwicklungen in Berlin-West ein.<sup>196</sup> Sie können zeigen, dass von den verglichenen Städten (Frankfurt/Main, Bochum und Berlin) 1970 in Berlin die stärkste Korrelation zwischen dem Anteil der Arbeiter/-innen an den Erwerbstätigen und dem Anteil der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen an den Schüler/-innen über alle Stadtbezirke (-0,98) vorliegt. Zwischen 1961 (Korrelation zwischen Arbeiteranteil und Bildungsdichte der

<sup>194</sup> Ebd., S. 73.

<sup>195</sup> Als Begründung für diese auffällige Verteilung der Bildungschancen verweist Peisert auf die Gemeindeuntersuchungen der Chicago School zu Segregationsvorgängen innerhalb von Städten.

<sup>196</sup> Meulemann/Weishaupt 1976

16- bis 19-jährigen  $r=-0,86$ ) und 1970 hatten sich die Verhältnisse in Berlin-West weiter verschärft.<sup>197</sup>

STALLMANN untersucht den Einfluss verschiedener Merkmale wie Geschlecht, Nationalität oder beruflicher Status des Vaters auf den Wechsel in die Sekundarstufe I in Berlin-West.<sup>198</sup> Sie bezieht sich dabei auf Schulverlaufsanalysen von Schüler/-innen, welche 1973/74 in Berlin eingeschult wurden und somit 1983/84 ihre zehnjährige Schulpflichtzeit beendeten. Dabei vergleicht sie Schülerlaufbahnen in den zwei Berliner Bezirken Kreuzberg und Charlottenburg, wobei Kreuzberg für einen Bezirk mit niedrigem, Charlottenburg für einen Stadtbezirk mit hohem Sozialstatus steht.<sup>199</sup>

Die ausgewählten Bezirke Kreuzberg und Charlottenburg wiesen deutliche Unterschiede in der Nationalität und der Berufe der Väter auf, während in Kreuzberg 23% der Schüler/-innen türkischer Nationalität waren, lag dieser Anteil in Charlottenburg bei lediglich 5%. 40% der Väter in

<sup>197</sup> Eine genauere Betrachtung kann aufzeigen, dass sich in diesen zehn Jahren die Bevölkerung der Stadtbezirke mit hohem Arbeiteranteil in Berlin-West deutlich verändert hatte.

Im Rahmen der geplanten ‚Flächensanierung‘ war nach 1964/65 der Abriss von 43.000 Wohnungen geplant. Dies betraf vor allem die marode Altbausubstanz in den Bezirken Kreuzberg, Wedding, Tiergarten, Charlottenburg, Schöneberg und Neukölln. Nach der Ausschreibung der so genannten Sanierungsgebiete durch den Senat ließen die Investitionen der Hauseigentümer deutlich nach, „[w]er wegziehen konnte, verließ den Stadtteil. [...] Zahlreiche Wohnungen, ganze Häuser und schließlich komplette Straßenzüge waren geräumt. Die alliierten Truppen veranstalteten dort Manöver für den innerstädtischen Verteidigungskrieg.“ (Häußermann/Kaplan 2000, S. 78).

Für die von dieser Maßnahme direkt Betroffenen wurden große Wohnsiedlungen am äußeren Stadtrand West-Berlins errichtet, so zwischen 1963 und 1974 das ‚Märkische Viertel‘ (17.000 Wohnungen für 40.000 Bewohner/-innen), zwischen 1962 und 1975 die ‚Gropiusstadt‘ (19.000 Wohnungen für 50.000 Bewohner/-innen) und zwischen 1963 und 1972 die ‚Siedlung Falkenhagener Feld‘ (6.000 Wohnungen für 15.000 Bewohner/-innen). Hier wurde „[...] städtebaulich also ein ganz ähnliches Konzept [verfolgt], wie [...] im Ostteil der Stadt [...]“ (ebd., S. 76). Da die Altbauten in den Sanierungsgebieten hingegen nur Straßenzugweise komplett abgerissen werden sollten, und es länger als erwartet dauerte, bis alle Einzelmietler/-innen aus den Altbauten ausgezogen waren, standen diese vorübergehend größtenteils leer.

Aufgrund des auch durch den Mauerbau ausgelösten Arbeitskräftemangels in West-Berlin wurden ab Mitte der 60er Jahre, also später als im Bundesgebiet, Gastarbeiter/-innen angeworben. Da kaum noch arbeitswillige Arbeiter/-innen aus Griechenland oder Spanien zur Verfügung standen, orientierte man sich in Berlin bei der Anwerbung hauptsächlich auf die Türkei und Jugoslawien. Die Gastarbeiter/-innen aus diesen Ländern zogen nun ab Ende der 60er Jahre bevorzugt in die bereits leerstehenden Altbauten ein, da die Senatsverwaltung davon ausging, dass sie vor dem geplanten Abriss bereits wieder in ihre Heimatländer zurückgegangen sein würden. Niemand wollte wahrhaben, dass die Gastarbeiter/-innen in Berlin möglicherweise ihr neues Zuhause finden könnten.

Die beginnende Abriss-Sanierung führte dann Mitte der 70er Jahre dazu, dass diejenigen, die sich das leisten konnten, aus den Altbaugebieten wegzogen. Der einkommensschwächste Teil der Bevölkerung wurde jedoch immer weiter in die verbliebenen Altbauten, am Ende der 70er Jahre östlich des Kottbusser Tores, also auch an den Mauerrand gedrängt. Erst das kollektive Aufbegehren gegen diese Form von Sanierung zu Beginn der 80er Jahre führte in Berlin-West zu einer Änderung der Abrisspolitik.

Somit kann festgehalten werden, dass bereits Anfang der 70er Jahre in Berlin die neuen Wohngebiete am Stadtrand von der deutschen Arbeiter- und Mittelschicht, die Altbau- und Sanierungsgebiete in den traditionellen Arbeiterbezirken jedoch von den einkommensschwächsten Teilen der deutschen Bevölkerung und von der ausländischen Arbeiterschaft bewohnt wurden (vgl. ebd.).

<sup>198</sup> Stallmann 1990.

<sup>199</sup> In der Konzentration auf die beiden ausgewählten Bezirke kann sie zuallererst feststellen, dass etwa 50% der Schüler/innen der Ausgangsstichprobe von 1973/74 während ihrer Schullaufbahn in andere Bezirke der Stadt umgezogen waren oder zumindest eine Schule in einem anderen Stadtbezirk besuchten (ebd., S. 243). Um spätere Schulartwechsel auszufiltern, berücksichtigt sie als Schultyp, in den gewechselt wurde, jenen Typ, auf dem auch die Schullaufbahn weitergeführt wurde. Wechsel innerhalb des ersten Halbjahres haben somit keinen Einfluss auf ihr Untersuchungsergebnis.

Charlottenburg waren Arbeiter, 64% der Väter in Kreuzberg – dieser Anteil erhöht sich bei Betrachtung der türkischen Schüler/-innen Kreuzbergs auf 98%.<sup>200</sup>

Im Vergleich zwischen den Bezirken fällt auf, dass in Charlottenburg deutlich weniger Schüler/-innen zur Hauptschule wechselten als in Kreuzberg. Dies zeigt auch der starke Zusammenhang zwischen dem Wechsel auf die Hauptschule und einem niedrigem beruflichem Status des Vaters, der in ihrer Untersuchung ebenfalls bestätigt werden konnte. Stallmann zieht ein alarmierendes Fazit: „Für ein Kind, das seine Grundschulzeit mit vielen Kindern anderer Nationalität verbracht hat, steigt die Wahrscheinlichkeit auf die Hauptschule zu kommen um das Verhältnis 1,372 zu 1. Spätere Gymnasiasten haben daher eher wenig Kontakt mit Kindern anderer Nationalität in ihrer Grundschule.“<sup>201</sup>

In einer aktuellen Untersuchung betrachtet SCHULZ die Unterschiede zwischen den Grundschulen in verschiedenen Stadtbezirken Berlins.<sup>202</sup> Da die Datenlage für die Ost-Berliner Bezirke eine weitergehende Untersuchung nicht zuließ, beschränkt er sich auf ausgewählte Bezirke West-Berlins und integriert in seine Betrachtungen Charlottenburg, Kreuzberg, Steglitz, Wedding und Zehlendorf. Diese Auswahl trifft er aufgrund der Sozialstatistiken dieser Bezirke, die für bestimmte Segregationstendenzen in der Stadt Berlin stehen.

Kreuzberg und Wedding weisen in fast allen Indikatoren einen unterdurchschnittlichen Sozialindex auf, Steglitz und Zehlendorf hingegen einen überdurchschnittlichen. Charlottenburg liegt jeweils im Mittel und kann somit als Vergleichsmaßstab dienen.<sup>203</sup> Schulz vermutet, dass sich in der Großstadt Berlin Segregationsinseln einer ‚urban underclass‘ bilden, welche sich auch im Grundschulbesuch wieder finden lassen.

Zuallererst lassen sich deutliche Differenzierungen zwischen den Stadtbezirken nachweisen. Gerade die Stabilität dieser Disparitäten zieht hierbei die Aufmerksamkeit von Schulz auf sich. Darum betrachtet er den Anteil der Schüler/-innen in den ausgewählten Stadtbezirken, die das Abitur erreichen. „So zeigt sich für Kreuzberg, dass im Zeitraum von 1980/81 bis 1997/98 diese Quote nur unwesentlich um 2% bis 4% schwankte und nie an die 20%-Marke heranreichen konnte.“<sup>204</sup> Bei der Reduzierung der Betrachtung auf die Grundschulen und dabei auf die Grundschulempfehlungen kann er nachweisen, dass ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen der Zahl der ausländischen Schüler/-innen an einer Schule und der Grundschulempfehlung liegt ( $r=-0,85$ ).

Besonderes Interesse legt er im Weiteren auf die Frage, warum sich die benannten Disparitäten über die Zeit so stabil verhielten. „Ein diese Differenzen potenzierendes Merkmal könnten möglicherweise bezirksübergreifende Schülerwanderungen darstellen, die es nach Rechtsauffas-

---

<sup>200</sup> Ebd., S. 247.

<sup>201</sup> Ebd., S. 251.

<sup>202</sup> Schulz 2002.

<sup>203</sup> Vgl. ebd. oder auch Meinschmidt/Brenner 1999.

<sup>204</sup> Schulz 2002, S. 44.

sung in diesem Maße nicht geben dürfte. Legal finden sich dennoch Wege, die Bindung an die zuständige Grundschule zu umgehen, indem einerseits die Wohnadresse gewechselt und andererseits argumentiert wird, dass nachteilige pädagogische und psychologische Folgen für die kindliche Psyche entstehen könnten, wenn die Kinder nicht mit der Kinderladen- oder Kindergarten-Gruppe eingeschult würden (vgl. §2.3.3 Berliner Schulgesetz).<sup>205</sup> Die Gefahr einer zunehmenden Segregation Berlins durch derartige Verschiebungen bereits bei einer faktischen ‚Grundschulwahl‘ durch bildungsorientierte Elternhäuser sollte also keineswegs unterschätzt werden.

### II.2.5. Zusammenfassung

Im letzten Abschnitt konnte gezeigt werden, dass sich Bildungsdisparitäten in der BRD ebenso wie in der DDR deutlich verringert haben. Während Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, zumindest in äußeren Beteiligungs- und Erfolgsindikatoren gemessen, keine Bedeutung mehr haben bzw. hatten, deckt ein weitergehender Blick auf die Statusverteilung der Gesellschaft Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern auf, die sich bereits frühzeitig, beispielsweise in der Fächerwahl bei Gymnasialkursen, anbahnen.

Als die aktuell am stärksten Benachteiligten im deutschen Bildungssystem erweisen sich die Kinder der Arbeitsmigranten und -migrantinnen der 60er Jahre, welche besonders auch durch ihren staatsbürgerlich als Nicht-Deutsch fixierten Status kaum Einfluss auf ihre aktuelle Benachteiligung nehmen können. Inwieweit sich hier Ungleichheiten der Gesellschaft im Schulsystem nur widerspiegeln oder dieses diese Ungleichheiten von sich aus immer wieder neu produziert, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Die Diskussion der Forschungen zur Veränderung von Bildungsungleichheiten im Zuge der Bildungsexpansion im letzten Jahrhundert hat gezeigt, dass besonders in der Phase nach dem Zweiten Weltkrieg in beiden deutschen Staaten eine Entwicklungstendenz (mit unterschiedlichen Dimensionen) fortgesetzt wurde, die bereits in der Weimarer Republik zu einem merklichen Abbau der Disparitäten geführt hatte. Trotz Gegensätzlichkeiten der Beurteilung der jüngeren Entwicklungen in der BRD herrscht weitgehend Einigkeit über den Abbau, wenn auch nicht von einer Aufhebung der Ungleichheiten nach sozialer Herkunft beim Übergang zu weiterführender Schulen gesprochen werden kann.

---

<sup>205</sup> Ebd. S. 110f. Diesen Schülerschwund, den er für alle untersuchten Bezirke in verschiedenem Maße nachweisen kann, untersucht er ebenfalls in seiner Entwicklung zwischen 1992 und 1999. Gerade in den untersuchten Innenstadtbzirken Kreuzberg und Tiergarten kann er dabei eine Erhöhung des Schülerschwundes besonders innerhalb der Gruppe der deutschen Schüler/innen feststellen. „Die Tendenz der Zunahme des Schülerschwundes in der deutschen Population verweist möglicherweise auf eine Mobilitätszunahme unter bildungsbewussten deutschen Eltern. Es scheint, als wäre nicht mehr die Grundschule vor Ort bindend, sondern bezirkstübergreifend werden schulische Angebote wahrgenommen.“ (ebd. S. 118). Allerdings gelingt es ihm durch die Begrenzung seiner Untersuchung auf einige ausgewählte Bezirke nicht, zu zeigen, wohin diese Schüler/innen wandern. Da alle betrachteten Bezirke diesen Schülerschwund, wenn auch in unterschiedlichen Dimensionen, aufweisen, sind für eine genauere Klärung der Prozesse weitergehende Forschungen nötig.

In der DDR wurde der in der Anfangsphase revolutionierende Prozess des Abbaus von Ungleichheiten nach sozialer Herkunft in Folge der Etablierung von neuen, sozialistischen Eliten in seinen Wirkungen begrenzt. Allerdings sorgte die strenge Limitierung des Zugangs zu EOS bzw. VK seit den 70er Jahren für eine Gleichheit der Mehrheit der Schüler/-innen im Besuch der zehnklassigen Oberschule.

Der Blick auf regionale Disparitäten hinterlässt ein unausgereiftes Bild. So kann die Persistenz der Länderdisparitäten über einen langen Zeitraum als empirisch belegt angesehen werden. Für die DDR zeigen sich jedoch nur geringe Unterschiede beim Besuch weiterführender Schulen zwischen den Bezirken – allerdings waren hier auch die absoluten Niveaus deutlich geringer als im Länderdurchschnitt der Bundesrepublik. Für die BRD zeigen einzelne Untersuchungen sogar eine Zunahme der Disparitäten, und auch in den neuen Ländern haben sich diese nach der Adaption unterschiedlicher Bildungssystemkonzepte nach 1990 erhöht.

Bei der Beurteilung der Stadt-Land Gegensätze zeigt sich in den Ländern der Bundesrepublik ein Abbau der Unterschiede, allerdings keineswegs eine völlige Auflösung, während die Untersuchungen für die DDR nur wenig Informationen geben können. Allenfalls kann festgestellt werden, dass auch hier deutliche Unterschiede zwischen dem Bildungsstand der in Stadt und Land verbleibenden Bevölkerung zu konstatieren sind, die ‚gebildete‘ Landbevölkerung zog auch in der DDR zum Großteil in die Städte.

Innerstädtische Bildungsdisparitäten in den Metropolen der Bundesrepublik sind nur selten Gegenstand von umfassenden Analysen und zusätzlich schwer zu verallgemeinern.<sup>206</sup> Für Berlin-West haben die vorliegenden Untersuchungen deutliche Gegensätze zwischen einzelnen Bezirken aufzeigen können. Ein starker Zusammenhang zwischen binnenregionaler Herkunft der Kinder bzw. dem Sozialindex der Bezirke und Bildungsdisparitäten ist dabei bis in aktuelle Forschungsergebnisse für Berlin unbestritten.

---

<sup>206</sup> Für die Bezirke Alt-Berlins liegt für das 19. Jahrhundert eine umfassende Analyse auf Einzelschulebene vor, die allerdings wegen dieser geographischen Begrenzung keine direkte Anschlussmöglichkeit im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eröffnet (Müller 1977).