

2 Institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungsverlaufs

Um die Grundlage für die Formulierung von Hypothesen wie auch für die anschließende Analyse von Herkunftseinflüssen unter institutionellen Rahmenbedingungen zu schaffen, ist es notwendig, eine ausführliche Darstellung des komplexen deutschen Bildungssystems zu geben (Kap. 2.1; Kap. 2.2). Daher wird, bevor Theorien zur Erklärung von Bildungsungleichheiten erläutert werden (Kap. 3.), vorerst auf das deutsche Schulsystem, seine Entstehungsgeschichte, seinen Aufbau und bundeslandspezifische Unterschiede eingegangen. Daran anschließend wird dann eine mögliche Reduktion der Komplexität des deutschen Bildungssystems in Form einer Typologie von Bildungssystemen herausgearbeitet (Kap. 2.4).

Institutionen sind allgemein gesprochen als Verbindungs-Strukturen zwischen den Individuen und der Sozialstruktur anzusehen, strukturieren Lebensläufe, werden durch Vorstellungen, Werte sowie Normen einer Gesellschaft geformt und reproduzieren diese (von Below 2009: 140). Eine solche Institution ist die Bildungsinstitution.¹² Diese durchlaufen alle¹³ Mitglieder der jüngeren Generation, da eine allgemeine Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr mit darauf folgender Berufsschulpflicht von mindestens zwei Jahren besteht (Hillmert 2008: 91). Jedes Kind ist gesetzlich dazu verpflichtet, diesen schulgesetzlichen Regelungen Folge zu leisten und ist somit den institutionellen Einflüssen der Bildungsinstitutionen ausgesetzt.

Legitimiert wird die durch Gesetze festgeschriebene Schulpflicht dadurch, dass Bildung notwendig ist, um als mündiger Bürger am gesellschaftlichen Leben mitwirken zu können und um zur Weiterentwicklung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des Landes beitragen zu können. Gesellschaftlich notwendig ist sie, um vorhandene Begabungspotentiale nutzen zu können. Ferner stützt sie das kulturelle und politische Leben und Zusammenleben in der Gesellschaft (van Ackeren/ Klemm 2011:77). Zudem erhöht Bildung die Chancen auf einen Ausbildungsplatz, besonders in Zeiten eines Ausbildungsplatzmangels und öffnet somit die Teilhabe am Erwerbsleben. Bildung ist aber auch außerschulisch betrachtet von Relevanz: Sie stärkt beispielsweise die Identität, verleiht Wissen über Gesundheit und die Kompetenz gesund zu leben (van Ackeren/ Klemm 2011: 10).

Warum Bildung überhaupt relevant ist, wird also durch die Funktionen, die Bildung leistet, begründet: Das ist erstens die Qualifikationsfunktion, zweitens die Selektions- und Allokationsfunktion und drittens die Integrations- bzw. Legitimationsfunktion (Parsons 1968: 168). Mit der Qualifikationsfunktion von Bildung wird auf die Weitergabe von bestimmten gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen, wie die Befähigung, sich in der Welt und Gesellschaft zurechtzufinden und die Qualifikation, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, verwiesen. Durch die Selektionsfunktion von Bildung werden Heranwachsende durch Auswahlprozesse (Selektion) auf bestimmte soziale Positionen verteilt (Allokation). Die Integrationsfunktion von Bildungssystemen besteht darin, dass Schülern in diesen Systemen in einem

¹² Bildungsinstitutionen sind kulturell eingebettete Systeme, die auf geteilten Übereinkünften darüber beruhen, was die erstrebenswerten Ziele und Mittel von Bildung sind (von Below 2009: 150).

¹³ In Deutschland besteht eine allgemeine Schulpflicht (Schimpl-Neimanns 2000: 641). Nur in Sonderfällen darf Hausunterricht erteilt werden.

Sozialisationsprozess Werte und Normen vermittelt werden, die die bestehende Gesellschaftsordnung stabilisieren wie auch legitimieren und sie somit in die Gesellschaft integriert werden (van Ackeren/ Klemm 2011: 182ff.).

2.1 Entstehungsgeschichte des deutschen Schulsystems

Teilweise waren die zuvor diskutierten Funktionen von Bildung wahrscheinlich bereits bei Etablierung des deutschen Schulsystems bekannt. Diese Etablierung begann vor rund dreihundert Jahren, im 18. Jahrhundert. 1717 wurde die erste Unterrichtspflicht verkündet.¹⁴ Das damalige Preußische Bildungssystem war unterteilt in das „Höhere Schulwesen“ und „Niedere Schulwesen“. Die höheren Schulen waren Gelehrtenschulen, Stadtschulen, Ritterakademien und Lateinschulen. Mit Abschluss dieser Schulen wurde den Schülern der Nachweis der Studierfähigkeit bescheinigt. Dies wurde 1788 innerhalb des 1. Abiturreglements, das in den folgenden Jahren durch neue Bestimmungen erweitert wurde, festgesetzt. Die niedriger gestellten Schulen hingegen dienten der Volksbildung und hatten als Zielsetzung die „Glaubens- und Untertanenerziehung“ und nicht die Vermittlung der Studierfähigkeit (van Ackeren/ Klemm 2011: 16ff.).¹⁵

Dieses Schulsystem bestand in seiner ursprünglichen Form jedoch nicht lange fort. Es wurde von seiner Entstehung an kontinuierlich reformiert und weitere allgemeine Bestimmungen wurden erstellt wie auch bestehende erweitert. So entstand im 19. Jahrhundert das „Mittelschulwesen“. Innerhalb der dazugehörigen Einrichtungen wurde ein „mittleres“ Schulangebot bereitgestellt, das eher als die bisherigen Schulformen die „Anwendbarkeit“ und „Nützlichkeit“ des Gelernten fokussierte (van Ackeren/ Klemm 2011: 23). Ferner wurden während des Deutschen Kaiserreichs, durch den „allerhöchste[n] Erlass“ im Jahr 1900, neue Formen von Gymnasien bereitgestellt. Neben den altsprachlichen Gymnasien gab es nun auch naturwissenschaftliche bzw. neusprachliche Gymnasien. Diese durften Mädchen erst seit 1908 besuchen (van Ackeren/ Klemm 2011: 134).

In der Zeit der Weimarer Republik wurde sodann erstmals festgelegt, dass es eine vierjährige gemeinsame Erziehung in der Volksunterstufe geben soll (van Ackeren/ Klemm 2011: 135). Nach diesen vier Jahren war eine daran anschließende Inanspruchnahme von Bildung allerdings nicht gesetzlich festgelegt, so dass sie je nach Herkunft unterschiedlich in Anspruch genommen wurde.

Der nächste gravierende Wandel des Bildungssystems vollzog sich während der Nationalsozialistischen Herrschaft. Es wurden neue Lehrpläne erlassen und in den „Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ und „Adolf-Hitler-Schulen“ sollte der neue Führungsnachwuchs herangezogen werden. Während dieser Zeit herrschte das Prinzip der „Bildungsauslese“ vor: Das

¹⁴ Doch erst im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde erreicht, dass überall in Preußen Kinder den Zugang zum Schulsystem erhielten (van Ackeren/ Klemm 2011: 14).

¹⁵ Aufgeführt werden im Folgenden die zentralen Veränderungen des Deutschen Schulwesens, um einen Überblick der Entstehungsgeschichte zu geben. Für detailliertere Ausführungen wird auf van Ackeren und Klemm (2011) verwiesen.

bedeutet, dass zum einen die jüdische Bevölkerung von der Bildung ausgeschlossen wurde und zum anderen auch Mädchen und Frauen (van Ackeren/ Klemm 2011: 35f.). Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es dann zu einer Demokratisierung des Bildungswesens: Das Schulsystem wurde nach der nationalsozialistischen Zeit in seinen wichtigsten Merkmalen wieder so aufgebaut, wie es vor dieser Zeit gewesen war (van Ackeren/ Klemm 2011: 135). Dazu wurde im Potsdamer Abkommen von 1945 festgehalten, dass die nazistischen Lehren aus dem Erziehungswesen entfernt werden, um somit eine demokratische Entwicklung zu ermöglichen. Es entstanden sodann demokratische Einheitsschulen im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der Deutschen Demokratischen Republik (DDR).

Nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland (BRD), am 23. Mai 1949, haben weitere richtungsweisende Ereignisse der Institutionalisierung des heutigen Schulsystems stattgefunden: 1955 wurde im Düsseldorfer Abkommen das dreigliedrige Schulsystem festgeschrieben (Helbig/ Nikolai 2015: 29; Henz 1997: 54). In Folge des Hamburger Abkommens von 1964 kam es, um einen Schulwechsel zwischen den Bundesländern zu erleichtern, zu ersten (geringen) Vereinheitlichungen des Schulwesens zwischen den Bundesländern, indem Unterrichtsinhalte aneinander angepasst wurden (vgl. Kap. 2.2; Henz 1997: 53,54; Jakob/ Trieben 2010: 157). Zudem stand bei diesem Abkommen die Erhöhung der Abiturientenzahlen im Vordergrund. Im Zuge des Hamburger Abkommens wurden anschließend Ende der 60er Jahre erste Aufbauschulformen errichtet: Einige Länder errichteten Aufbaugymnasien und/ oder Fachgymnasien. Diese Schulformen setzen nach dem Erwerb der mittleren Reife an, es wurden allgemeine und berufliche Inhalte vermittelt und der erfolgreiche Abschluss führte zu einer allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife¹⁶ (Schindler 2014: 30f.; Bellenberg et al. 2004). 1969 wurden Volksschulen zu Hauptschulen umbenannt sowie Schulversuche mit Gesamtschulen eingerichtet. Dies war allerdings unterschiedlich stark ausgeprägt im Ländervergleich (Schindler 2014: 30f.; van Ackeren/ Klemm 2011: 44).

Ende der 60er Jahre gab es ferner zwei für die Entwicklung des Bildungssystems richtungsweisende bildungspolitische Debatten, die eine Welle von Reformen nach sich zogen: Es wurde erstens darüber diskutiert, dass eine Höherqualifizierung der Bevölkerung notwendig sei für ein stetiges Wirtschaftswachstum und zweitens darüber, Bildung als Bürgerrecht anzusehen und Chancenungleichheiten beim Bildungserwerb abzubauen (Dahrendorf 1965). 1972 kam es im Zuge dessen zur Reform der gymnasialen Oberstufe durch eine Vereinbarung der Kultus-Minister-Konferenz (KMK 1972). In dieser wurde die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe genau festgesetzt und die durch die Saarbrückener Rahmenvereinbarung (1960) zuvor eingeräumten Wahlmöglichkeiten in den Hauptfächern wurden eingeschränkt. Im Prozess dieser Neustrukturierung des Hochschulwesens Anfang der 1970er Jahre wurden Fachhochschulen und Fachoberschulen errichtet. Fachoberschulen sollten neben dem gymnasialen, traditionellen, regulären Zugangsweg zur Hochschule speziell Schulabgängern mit mittlerer Reife einen Weg in den tertiären Bildungsbereich ermöglichen. Darauf folgte eine Phase weniger bis keiner struktureller und inhaltlicher Reformen (Helbig/ Nikolai 2015: 29).

¹⁶ Zu einer detaillierten Beschreibung der Errichtung von Aufbauschulen vgl. Kap. 2.2.1.

Erst nach der Wende¹⁷ (1989) vollzogen sich erneute Änderungen des Bildungssystems: Ausgangspunkt war, dass sich die Bildungssysteme in der Deutschen Demokratischen Republik von denen der Bundesrepublik Deutschland unterschieden. Die an der sozialistischen Ideologie orientierte Schulstruktur der DDR¹⁸ wurde im Zuge der Wiedervereinigung im Wesentlichen inhaltlich und strukturell der der BRD angepasst. So kam es ab 1991 zu einer Umstrukturierung der Polytechnischen Oberschulen und Erweiterten Oberschulen hin zu Schulen des gegliederten Schulwesens der BRD (van Ackeren/ Klemm 2011: 39ff.).

Nach der Jahrtausendwende folgte eine reformstarke Phase: Der PISA-Schock von 2001, als Ergebnis der Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment)¹⁹, hat zu einer Re-Traditionalisierung der Schulstrukturen, einer Entwicklung in Richtung traditioneller Strukturen, in den westdeutschen Bundesländern beigetragen. Das bedeutet, Regelungen, die schulgesetzliche Inhalte betreffen, zeigten infolgedessen erneut eine Standardisierung und Verrechtlichung (Helbig/ Nikolai 2015: 280). „So nahmen die Bundesländer in der Debatte um soziale und migrationsbedingte Disparitäten zahlreiche Veränderungen in der Output- und Wettbewerbssteuerung von Schulen vor, was sich in der Einführung von Schulinspektion und schulinternen Evaluationen, strukturellen Veränderungen in der Sekundarstufe (Sek.) I, Verkürzung der gymnasialen Schulzeit und der Erweiterung der Betreuungsangebote für Schüler durch Ganztagschulen niederschlug“ (Helbig/ Nikolai 2015: 29).

Zu Evaluationszwecken gab es dann ab 2003 den ersten Bildungsbericht, der seitdem im Zweijahresabstand durch das Konsortium Bildungsberichterstattung erscheint. Durch diesen werden Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen transparent gemacht. Eine umfassende Reform der gymnasialen Oberstufen vollzog sich anschließend seit dem Jahr 2006: Der achtjährige Gymnasialbildungsgang (G8) wurde eingeführt und es kam zu einer Verkürzung der Oberstufe (Helbig/ Nikolai 2015: 120,205). Umgesetzt war die vollständige Umstellung auf G8 erst mit dem Schuljahr 2009/10, nach dem zuvor 2008 das Zentralabitur (außer in Rheinland-Pfalz) eingeführt wurde (Helbig/ Nikolai 2015: 45).

¹⁷ In dieser Arbeit wird die Zeit nach der Wende fokussiert. Daher sind die Veränderungen des Schulsystems, die im Folgenden aufgeführt werden, von besonderem Interesse und verdeutlichen die Relevanz der Berücksichtigung von Veränderungen der schulgesetzlichen Regelungen bei einem Bildungssystemvergleich.

¹⁸ Genaue Ausführungen zur Schulstruktur in der DDR vgl. van Ackeren/ Klemm 2011: 39.

¹⁹ Schulleistungsstudien, die das Ziel hatten, Lernerträge durch großflächige Leistungsmessungen zu bewerten, gab es zwar bereits vereinzelt seit den 1960er Jahren, jedoch ist die Anzahl dieser seit dem „Pisa-Schock“ enorm angestiegen. Zuvor wurden solche Studien eher vereinzelt durchgeführt: Die First International Mathematics Study (FIMS) im Jahr 1963/ 64, die First International Science Study (FISS) zu Beginn der 70er Jahre, die Second International Mathematics Study (SIMS) zu Beginn der 80er Jahre oder in den 90er Jahren, die Third International Mathematics Study (TIMMS) (van Ackeren/ Klemm 2011: 137). Im Jahr 2001 folgte die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) im Jahr 2001 und das Programme for International Student Assessment“ (PISA) im Jahr 2001.

2.2 Aufbau des Allgemeinbildenden Schulsystems

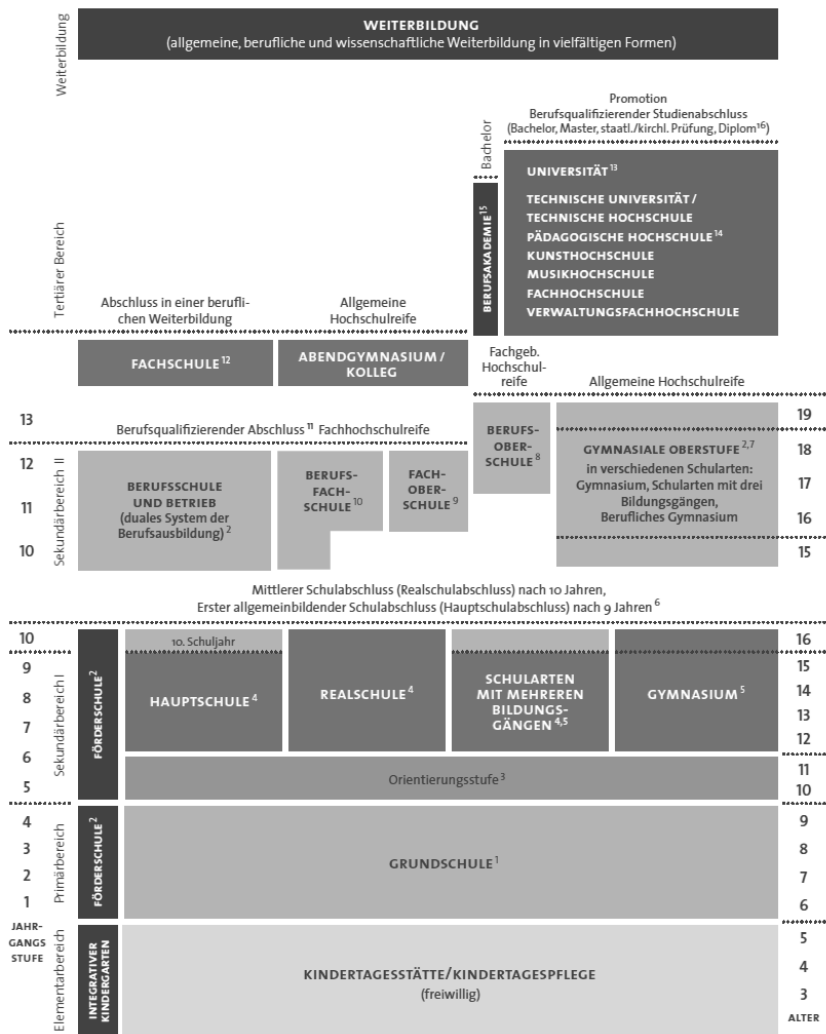
Bevor der Aufbau des deutschen Schulsystems, das sich in Folge der zuvor erläuterten Entwicklung etabliert hat, dargestellt wird, ist vorerst auf die Strukturierung in der Bundesrepublik Deutschland einzugehen: Die Bundesrepublik Deutschland ist mit einer mehrstufigen Verwaltungsstruktur von Bund, Bundesländern und kommunalen Ebenen kooperativ-föderalistisch organisiert (Schwarz/ Weishaupt 2013: 486). Daher sind wenige Vorgaben im Bildungsbereich auf Staatsebene durch das Grundgesetz festgesetzt. Die Aufgabenverteilung im Schulwesen sieht wie folgt aus: Es gibt eine staatliche Schulaufsicht, unter deren Aufsicht das gesamte deutsche Schulwesen steht. Die oberste Instanz ist stets das zuständige Kultusministerium des Landes. Von dieser werden Unterrichtsziele formuliert und Bildungsgänge festgelegt (Art. 7 (1) GG). Hingegen liegt als Konsequenz der föderalen Struktur die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben in weiten Teilen bei den Bundesländern. Neben dem Grundgesetz zählt zu den richtungsweisenden Rechtsnormen im Bildungswesen das Schulrecht auf Bundesebene. Dieses regelt durch Rechtsnormen bzw. administrative Vorgaben den Aufbau, die Struktur und die Organisation des Schulsystems (Helbig/ Nikolai 2015: 22).

Folgende strukturelle Gliederung des deutschen Schulsystems ist heute in Folge der föderalen Strukturierung zu erkennen²⁰:

Es ist landesweit einheitlich in den Elementar- und Primarbereich, die Sekundarstufe I, die Sekundarstufe II und den Tertiären Bereich gegliedert (vgl. Abb. 1).

²⁰

Wie zuvor dargestellt, unterliegt das Bildungssystem seit seiner Entstehung einem stetigen Wandel. Daher ist eine umfassende Darstellung der „heutigen“ Struktur des deutschen Bildungswesens im engeren Sinne nicht möglich (Jakob/ Trieben 2010: 157). Grafisch dargestellt wurde der Aufbau beispielsweise von der KMK (2013/2015), Schindler (Schindler 2014), von Ackeren und Klemm (2011) wie auch von Helbig und Nikolai (2015). Im Folgenden wird die Darstellung der KMK (2015) als Grundlage der anschließenden Ausführungen verwendet (vgl. Abb.1), da diese als Basis der anderen genannten anzusehen ist.



Quelle: KMK (2015)

Abb. 1: Aufbau des deutschen Bildungssystems

Der Besuch einer Einrichtung des Elementarbereichs, wie einer Kindertagesstätte, in der Kinder auf die anschließende schulische Bildung vorbereitet werden, ist freiwillig (vgl. Abb. 1). In der darauffolgenden Primarstufe bzw. Grundschule, die in der Regel vier Jahre andauert, werden dann Basiswissen und grundlegende Kulturtechniken vermittelt (van Ackeren/ Klemm 2011: 49). Möglich ist darüber hinaus durch Besuch einer Orientierungsstufe eine um zwei Bildungsjahre²¹ verlängerte Grundschulzeit. Die Selektion in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I, der erste Übergang, findet dann nicht nach der 4. Klassenstufe, sondern nach der 6. Stufe statt (Helbig/ Nikolai 2015: 51). Allgemeinbildende Schultypen der Sekundarstufe I sind die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule. Die Hauptschule ist die Schulart mit den geringsten Anforderungen, die Realschule die mit mittleren Bildungsansprüchen und das Gymnasium ist die anspruchsvollste Schulform mit dem kognitiv am stärksten aktivierenden und Selbstständigkeit fördernden Unterricht (Hillmert/ Jakob 2005a: 173; van Ackeren/ Klemm 2011: 150). Die Gesamtschule ist eine Schulform, die bis zum Ende der Sekundarstufe I besucht werden kann oder bei der ein anschließender Besuch der Sekundarstufe II möglich ist. An dieser Schulform sind alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulsystems erwerbbar und die Oberstufe unterscheidet sich nicht von der des traditionellen Gymnasiums (KMK 2015: 3; van Ackeren/ Klemm 2011: 51). Schulabschlüsse der Sekundarstufe I sind der (qualifizierende) Hauptschulabschluss und der mittlere Abschluss.²² Der Hauptschulabschluss kann frühestens nach 9 Bildungsjahren erworben werden (Bellenberg et al. 2004: 84) und berechtigt zur Aufnahme einer Ausbildung im dualen Berufsbildungssystem.²³ Mit einem mittleren Abschluss²⁴, der frühestens nach der 10. Klassenstufe vergeben wird, sind im Vergleich zum Hauptschulabschluss erweiterte Optionen bei der Auswahl einer dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung möglich, wie auch der Wechsel auf eine Schulform der Sekundarstufe II. Dort kann dann ein Abschluss wie die Fachhochschulreife²⁵, die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife²⁶ erworben werden. Die Fachhochschulreife berechtigt zum Übergang auf Fachhochschulen und die allgemeine

²¹ Die Begriffe Schuljahre und Bildungsjahre werden in dieser Arbeit sinngleich verwendet.

²² Bis zur Jahrtausendwende wurde dieser Abschluss bundesweit als mittlere Reife oder Realschulabschluss bezeichnet. Seitdem sind folgende bundeslandspezifischen Bezeichnungen üblich: Fachoberschulreife in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg, mittlere Reife in Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern, mittlerer Schulabschluss (MSA) in Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Saarland, Qualifizierter Sekundarabschluss I in Rheinland-Pfalz oder Sekundarabschluss I/ Realschulabschluss in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Der Name Realschulabschluss blieb in Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen bestehen (Helbig/ Nikolai 2015: 187).

²³ Bei einer dualen Berufsausbildung werden Schule und Betrieb in Kombination besucht. Innerhalb dieser Ausbildung steht das praktische Lernen, betriebsfachtheoretischer und allgemeinbildender Unterricht im Fokus. Die Dauer einer solchen Ausbildung beträgt 2-3 Jahre je nach Ausbildungstyp (van Ackeren/ Klemm 2011: 71).

²⁴ Der mittlere Abschluss/ die mittlere Reife/ der Realschulabschluss kann in der Mehrheit der Länder an allen allgemeinbildenden Sekundarschulen und auch an Hauptschulen erworben werden (Bellenberg et al. 2004: 90).

²⁵ Die Fachhochschulreife ist ein Abschluss, der an Beruflichen Schulen oder der gymnasialen Oberstufe erworben werden kann (Bellenberg et al. 2004: 111)

²⁶ Die allgemeine Hochschulreife wird in Form einer Abschlussprüfung nach Vereinbarung der Bundesländer zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe durch bundeslandweit einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung vergeben (KMK 1972).

Hochschulreife, der höchste allgemeinbildende Schulabschluss, qualifiziert zur Aufnahme eines Studiums an Hochschulen, also zur tertiären Bildung (Helbig/ Nikolai 2015: 187; KMK 2015: 3f.).

Erkennbar ist durch die Darstellung (Abb. 1) zudem ein besonders stark ausgeprägtes Charakteristikum des deutschen Schulsystems, das in Folge des Hamburger Abkommens (1964) entstanden ist, nämlich die Parallelität von Bildungswegen und die Nicht-Linearität der Selektionsprozesse im deutschen Bildungssystem: Es gibt neben dem traditionellen gymnasialen Bildungsweg zum Abitur nach Besuch der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe auch andere alternative Wege, wie etwa der Besuch von Fachgymnasien, Fachoberschulen, Wirtschaftsgymnasien, Technischen Gymnasien oder Berufsschulen.

2.2.1 Erweiterung des Schulsystems durch Aufbauschulen

Im Folgenden sollen die zuvor angesprochenen alternativen Bildungswege, die durch Besuch einer Aufbauschulform zum Abitur führen, genauer erläutert werden, da diese zentral zur Beantwortung der Frage (2) sind, *ob alternative Wege zur Hochschulreife zu einer Verringerung oder Verschärfung sozialer wie auch ethnischer Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung führen*. Daher wird auf die Entstehungsgeschichte von Aufbauschulformen eingegangen:

Im Zuge der bereits erwähnten Debatten in den 60er Jahren wurden alternative Bildungswege zum Erwerb der (Fach-) Hochschulreife ausgebaut. Die politische Intention war es, Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem zu reduzieren (Buchholz/ Schier 2015: 3) und mehr Kinder zur Hochschulreife zu führen.

Den heutigen Aufbauschulen ähnelnde Schulformen waren bereits im nationalsozialistischen Staat etabliert. Volksschüler und Schüler mittlerer Schulen konnten bereits dort unter Erfüllung bestimmter Bedingungen an derartige Schulformen wechseln (Zymek 1992). Diese Kurzformen von Schultypen wurden sodann in das bundesrepublikanische Bildungssystem übernommen (Henz 1997: 54).

Als Folge des Hamburger Abkommens im Jahr 1964 wurde das bestehende Angebot an Aufbauschulen ausgebaut, indem die Möglichkeit des Erwerbs von allgemeinbildenden Schulabschlüssen nach dem Absolvieren des ersten Bildungsabschlusses erweitert worden war. Es sind drei- bzw. vierjährige Fachgymnasien, Fachoberschulen, Wirtschaftsgymnasien und Technische Gymnasien entstanden, die von Real- und Hauptschülern, aber auch Gymnasiasen unter bestimmten Voraussetzungen besucht werden können (Drewek/ Müller 1982; Henz 1997; KMK 2015: 4). Diese Wege zur Hochschulreife haben seitdem zunehmend an Bedeutung gewonnen (Schindler 2014: 40). In den 80er Jahren kam es zum Höhepunkt der Expansion alternativer Zugangswege zum Abitur (Henz 1997: 223; Helbig/ Nikolai 2015: 92): Schulformwechsel wurden erleichtert und die Vielfalt der Bildungswege hat sich nochmals erweitert.

Zu den bedeutendsten Aufbauschulformen, die direkt an den mittleren Schulabschluss anschließen, zählen heute Fachgymnasien bzw. berufliche Gymnasien und Fachoberschulen. An Fachgymnasien wird im Regelfall die allgemeine Hochschulreife erworben, bei frühzeitigem Austritt aus dieser Schulform kann auch die Fachhochschulreife vergeben werden. An Fachoberschulen ist der Regelabschluss die Fachhochschulreife (Schindler 2014: 33ff.)

2.2.2 *Bildungswege im deutschen Bildungssystem*

Konkret sind Folgende Wege zum Abitur im deutschen Bildungsparcours wählbar:

1. Es kann ein direkter Weg zur Hochschulreife beschritten werden. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass nach der Grundschule durchgehend ein Gymnasium besucht wird.²⁷
2. Es kann während der Sekundarstufe I ein Aufstieg²⁸ auf das Gymnasium stattfinden.
3. Nach Beendigung der Sekundarstufe I und Erwerb des mittleren Schulabschlusses kann in die Sekundarstufe II des traditionellen Gymnasiums aufgestiegen werden, um einen höheren Schulabschluss als den bereits erreichten zu erwerben.
4. Nach Beendigung der Sekundarstufe I und Erwerb des mittleren Schulabschlusses kann eine Aufbauschulform, also eine zum Gymnasium parallel verlaufende Schulform der allgemeinbildenden Sekundarstufe II besucht werden, um auf den bereits bestehenden Abschluss aufzubauen.²⁹
5. Es können durch eine Berufsausbildung nach dem ersten erworbenen Sekundarabschluss höhere Abschlüsse nachgeholt werden (vgl. Schindler 2014: 33-41; Jacob/Triebe 2010: 146).
6. Oder es können auf dem zweiten Bildungsweg, nach der regulären Schulzeit und nachdem aus dem allgemeinbildenden Bildungssystem für eine unbestimmte Zeit ausgeschieden wurde, um einer anderen Tätigkeit nachzugehen, auf Abendrealschu-

²⁷ Als direkter, geradliniger, klassischer oder traditioneller Bildungsweg zur Hochschulreife wird ein Bildungsweg bezeichnet, bei dem nach der gymnasialen Sekundarstufe I direkt in die gymnasiale Sekundarstufe II übergegangen und die allgemeine Hochschulreife erworben wird. Zudem werden diese Wege zur Hochschulreife auch als ideal-typische oder lineare Wege bezeichnet (Hillmert/ Jakob 2010: 62, 64; Hillmert/ Jakob 2010: 74; Schindler 2014: 221).

²⁸ Bildungsaufstieg bedeutet, es wird in eine anspruchsvollere Schulform gewechselt (Hillmert/ Jakob 2005a: 158). Ein Abstieg ist hingegen ein Wechsel auf eine Schulform, die zu einem niedrigeren Abschluss führt.

²⁹ Als Aufbauschulform, Alternativweg, paralleler Bildungsweg oder Korrekturoption werden innerhalb dieser Arbeit Bildungswege verstanden, die parallel zur traditionellen gymnasialen Sekundarstufe II verlaufen. Bei diesen Schulformen wird unterschieden zwischen direkten Anschlüssen (Fachgymnasien und Fachoberschule) und indirekten Anschlüssen, also Kombinationen mit einer Berufsausbildung (Berufsober-/ Technische Oberschulen, Fachschulen und Fachakademien, Berufsfachschulen und Berufsschulen) (vgl. Schindler 2014: 35). Diese „alternativen“ Wege zum Abitur werden statistisch zu den beruflichen Schulen gerechnet (Statistisches Bundesamt 2014).

len, Abendgymnasien oder Kollegs Abschlüsse nachgeholt werden (vgl. Schindler 2014: 21; Jacob/ Trieben 2010: 146).³⁰

Demnach ist der Besuch verschiedener Schultypen, die zu gleichwertigen Abschlüssen führen und zum Zugang zur Hochschule berechtigen, möglich. Außerdem besteht die Möglichkeit zwischen den zuvor dargestellten Bildungswegen zu wechseln, wie auch die Option, einen Bildungsabschluss auf dem „zweiten Bildungsweg“ nachzuholen. Übergänge erfolgen daher nicht notwendigerweise zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern können im Bildungsverlauf stark variieren (Hillmert 2008: 83), weshalb der Bildungsprozess im deutschen Bildungssystem komplexe Charakterzüge aufweist.

Trotz der komplexen Übergangsmöglichkeiten kann folgender übergeordneter, durch institutionelle Rahmenbedingungen vorstrukturierter allgemeinbildender Bildungsweg erkannt werden; dieser umfasst die zuvor erläuterten Wege 1-4:

Tab. 1: Der allgemeinbildende Bildungsweg im deutschen Schulsystem

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Klassenstufe (Schuljahre/ Bildungsjahre) ³¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Grundschule				ggf. Orientierungsstufe		Allgemeinbildende Sekundarstufe I				traditionelle Sekundarstufe II (Gymnasium) ³²		
											Alternativwege zur Hochschulreife (Aufbauschulformen); hier: Fachgymnasium, Fachoberschule, Wirtschaftsgymnasium, Technisches Gymnasium		

Quelle: eigene Darstellung

³⁰ Nicht betrachtet werden in dieser Arbeit soziale Ungleichheiten innerhalb der Primarstufe (vgl. hierzu van Ackeren/ Klemm 2011; Tarelli/ Bos 2013; Bos 2007), der Übergang in das duale Ausbildungssystem (vgl. van Ackeren/ Klemm 2011; Reimer/ Schindler 2010), wie auch der Übergang in das tertiäre Bildungssystem (vgl. Reimer 2013; Becker/ Hecken 2007; Müller/ Pollak 2004; Reimer/ Pollak 2010; Helbig et al. 2011; Schindler 2014).

Berufliche Bildung (5) und auch der Bildungserwerb auf dem zweiten Bildungsweg (6) stehen ebenfalls nicht im Fokus dieser Arbeit, da sie nicht mit gymnasialen Bildungswegen gemeinsam analysiert werden können. Gründe dafür sind zum einen aus wert-erwartungstheoretischer Sicht gegeben (Esser 1999): Dem Entschluss, eine Berufsausbildung zu beginnen, liegen wahrscheinlich andere Kosten- und Nutzenabwägungen zugrunde als dem Entschluss, eine allgemeinbildende gymnasiale Schulform zu besuchen. Zum Beispiel werden Kinder, die praxisorientiert lernen und arbeiten möchten, eher eine berufliche Ausbildung beginnen. Zum anderen unterscheiden sich die institutionellen Regelungen des allgemeinbildenden Schulsystems gravierend von denen der dualen Berufsausbildung (Baethge 2011: 278): Im allgemeinbildenden Schulwesen liegt die Administration bei den Bundesländern. Die betriebliche Berufsausbildung wird hingegen durch die Interessenvertretungen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer unter Beteiligung der Bundesregierung gesteuert (Baethge 2011: 279).

³¹ In der Regel beginnt der Bildungsverlauf im sechsten Lebensjahr (van Ackeren/ Klemm 2011: 49).
³² Schulformen der gymnasialen Sekundarstufe II sind traditionelle Gymnasium, aber auch Aufbauschulformen zählen dazu.

2.2.3 Bildungsbeteiligung im deutschen Bildungssystem

Zum Abschluss dieses Kapitels soll nun verkürzt auf die Bildungsbeteiligung bzw. zahlenmäßige Nutzung der verschiedenen Bildungsoptionen im Deutschen allgemeinbildenden Schulsystem eingegangen werden³³:

Seit dem Jahr 1960 ist der relative Anteil von Schülern an Gymnasien enorm angestiegen: 1960 erwarben 10% der Männer und 7% der Frauen einer Geburtskohorte eine (Fach-) Hochschulreife am Gymnasium, bis zum Jahr 2009³⁴ ist der Anteil der Männer auf 20% und der der Frauen auf 30% gestiegen (vgl. Schindler 2014: 37). Entsprechend hat sich auch die Studienberechtigtenquote erhöht und ist von 4% im Jahr 1950, auf 36,1% im Jahr 2001 gestiegen (Wenzel 2011: 59) und beträgt 2010 sogar 49% (Bellenberg 2012: 16). Dabei wird der Weg über ein Gymnasium zum Erwerb dieser Berechtigung heute am meisten wahrgenommen (61%) (Schindler 2014: 36). Auf Fachgymnasien bzw. beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen, also Aufbauschulformen, erwerben hingegen ca. 25% eines Absolventenjahrganges ihre Studienberechtigung (Schindler 2014: 38; Wenzel 2011: 59).

2.2.4 Zwischenfazit

Als Fazit aus dem zweiten Kapitel kann festgehalten werden, dass sich in den letzten 50 Jahren im allgemeinbildenden Schulsystem weitreichende Änderungen vollzogen haben. Es gab strukturell betrachtet im gesamten deutschen Bildungssystem reformstarke (1950er und 1960er Jahre sowie die Zeit nach der Jahrhundertwende) und reformschwache Phasen (1980er und 1990er Jahre). Inhaltliche Reformen vollzogen sich überwiegend in den 80er und 90er Jahren (Helbig/ Nikolai 2015: 248f). Charakteristisch für das bundesdeutsche Bildungssystem sind ferner formal gleichwertige Bildungsabschlüsse. Zudem wurden im Verlauf der Bildungsreformen zusätzliche Bildungswege zum Abitur bereitgestellt (Schindler 2014: 256): Neben den traditionellen gymnasialen Wegen wurden im Rahmen von politischen Maßnahmen zum Ausbau und zur Öffnung der Bildungseinrichtungen alternative Zugangswege zur Hochschulreife beispielsweise durch Aufbauschulformen geschaffen (Schindler 2014: 21). Daher ist es aufgrund der Parallelstruktur im deutschen Schulsystem möglich, den Bildungserfolg durch verschiedene Optionen nach oben zu korrigieren und einen höheren Abschluss als den zuerst anvisierten zu erwerben. Diese Durchlässigkeit, die im Zuge der Bildungsreformen entstand, ist jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt zwischen den Bundesländern, aufgrund differierender, sich im Zeitverlauf wandelnder schulgesetzlicher Regelungen – wie sich im anschließenden Unterkapitel zeigen wird.

³³ Eine umfassende Beschreibung der Entwicklung der Bildungsbeteiligung wurde bereits von Schindler (2014), Bellenberg (2012) wie auch Wenzel (2011) gegeben. Daher wird auf die Ausführungen der Autoren verwiesen.

³⁴ Dargestellt wird die Bildungsbeteiligung im Jahr 2009/10, weil in dieser Arbeit die Bildungsbeteiligung von Befragten bis zum Schuljahr 2009/10 analysiert wird (vgl. Kap. 6.1).

2.3 Bundeslandspezifische Unterschiede

Ein weiteres Charakteristikum des deutschen Bildungswesens sind, wie bereits mehrfach erwähnt, die Unterschiede der sechzehn Varianten von Bildungssystemen. Diese Unterschiede gründen sich auf eine lange Tradition: Bereits im Jahr 1871, im Deutschen Reich, unterlagen kulturelle Angelegenheiten der Zuständigkeit der Reichsländer. Auch in der Weimarer Republik blieben die Reichsländer die Träger der Kultur- und Schulpolitik. Während der nationalsozialistischen Zeit kam es dann allerdings zu einer Zentralisierung im Kulturbereich. Nach dieser Zeit wurde dann ab 1949 erneut an die föderale Tradition angeknüpft³⁵ (Boldt 1987). Diese föderale Grundnorm lässt sich zum einen bis heute an Artikel 20 des Grundgesetzes (GG)³⁶ ablesen. Aus dem darin festgelegten Prinzip der Bundesstaatlichkeit kann abgeleitet werden, dass die Aufgaben zwischen Bund und Ländern aufgeteilt sind. Zum anderen ist diese Norm ebenfalls durch Artikel 30 des GG erkennbar: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine anderen Regelungen trifft oder vorsieht“ (Art. 30 GG). Gesetzlich verankert sind die Rechte der Bundesländer ferner durch Artikel 23 Absatz 6 GG. Auch aus diesem geht hervor, dass den Bundesländern die Gesetzgebungsbefugnisse auf dem Gebiet der schulischen Bildung zukommen.³⁷

In Folge der Aufgabenteilung von Bund und Ländern werden allerdings zu Vereinheitlichungszwecken noch heute vom Bund grundlegende schulische Belange wie verschiedene Arten von Bildungswegen, Regeln zur Versetzung oder zum Erwerb von Zertifikaten festgesetzt. Jedoch ist durch die Formulierung dieser Regelungen ein großer Spielraum bei der Ausgestaltung gegeben, wodurch es zu Unterschieden in der Umsetzung zwischen den Bundesländern kommt (Helbig/ Nikolai 2015: 26). Durch die einheitlichen Mindeststandards und Regelungen, die innerhalb aller Bundesländer einzuhalten sind, und die in der „Ständige(n) Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) beschlossen werden, wird also lediglich sichergestellt, dass ein Mindestmaß an Übereinstimmung der administrativen Vorgaben in ganz Deutschland besteht.

Konkret sieht die Aufgabenverteilung wie folgt aus: jedes Bundesland verfügt über eine Kulturadministration, der die Schulaufsicht obliegt. An der Spitze der Schulaufsicht steht jeweils ein Ministerium, im Bildungsbereich ist das das Schulministerium (van Ackeren/ Klemm

³⁵ Die Bundesländer haben nach dem Zweiten Weltkrieg ihre Kulturhoheit zurückerlangt und sind seitdem wieder selbst für ihre Bildungssysteme und deren Verwaltung verantwortlich (Hadjar/ Becker 2009: 205).

³⁶ „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat“ (Art. 20 (1) GG).

³⁷ „Wenn im Schwerpunkt ausschließliche Gesetzgebungsbefugnisse der Länder auf den Gebieten der schulischen Bildung, der Kultur oder des Rundfunks betroffen sind, wird die Wahrnehmung der Rechte, die der Bundesrepublik Deutschland als Mitgliedstaat der Europäischen Union zustehen, vom Bund auf einen vom Bundesrat benannten Vertreter der Länder übertragen. Die Wahrnehmung der Rechte erfolgt unter Beteiligung und in Abstimmung mit der Bundesregierung; dabei ist die gesamtstaatliche Verantwortung des Bundes zu wahren“ (Art. 23 (6) GG).

2011: 109). Innere und äußere Schulangelegenheiten fallen zum einen den Ländern und zum anderen den Gemeinden zu. Das bedeutet, äußere Schulangelegenheiten, wie beispielsweise der Erhalt von Schulgebäuden, sind Sache der Gemeinden. Innere Schulangelegenheiten wie die strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens, Zugangskriterien zu Schulformen, Vergabekriterien von Abschlüssen und Inhalte des Unterrichtes, wie Ausbildung, Einstellung und Finanzierung von Lehrern, werden von den Bundesländern geregelt (van Ackeren/ Klemm 2011: 107). Diese Aufgabenverteilung in Folge der Kulturhoheit der Länder, also die Zuständigkeit der Bundesländer für alle Fragen der Kulturpolitik und -verwaltung, hat demnach dazu geführt, dass nicht von einem bundesdeutschen Bildungssystem zu sprechen ist, sondern von sechzehn Systemen.

Wenn sich also die Ausführungen zu den Veränderungen des bundesdeutschen Bildungssystems in Erinnerung gerufen werden, sind diese genau genommen Resultat der Änderungen der bundeslandspezifischen Bildungssysteme, die sich seit Gründung der BRD kontinuierlich weiterentwickelt haben: strukturell betrachtet haben, wie bereits bei Darstellung der Veränderungen im gesamten deutschen Bildungssystem erwähnt, unzählige Reformen der Bildungssysteme der Bundesländer besonders in den 1950er und 1960er Jahren sowie in der Zeit nach dem PISA-Schock 2001 stattgefunden. Wenige Strukturreformen der bundeslandspezifischen Bildungssysteme gab es in den 1980er und fast keine Reformen in den 1990er Jahren. Inhaltliche Reformtätigkeiten innerhalb der Varianten von Bildungssystemen vollzogen sich vermehrt in den 1980er und 1990er Jahren. Hier ist eine Destandardisierung und ab Mitte der 1990er eine Standardisierung zu erkennen (Helbig/ Nikolai 2015: 284).

Diese Reformen haben allerdings nicht dazu beigetragen, dass sich die Bildungssysteme aneinander angleichen. Um dennoch einen bundeslandweit geltenden Referenzrahmen zu schaffen, wurden 2004 für den Primar- und Sekundarbereich Bildungsstandards, also Kompetenzen, die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erlangt haben sollten, festgelegt (van Ackeren/ Klemm 2011: 157). Diese Bildungsstandards sind zwar für jedes Bundesland verbindlich, jedoch ist auch hier erneut eine bundeslandspezifische Gestaltung dieser Standards zu erkennen (Helbig/ Nikolai 2015). Ergänzend wurden in den letzten Jahren Qualitätsagenturen zur externen Evaluation in Form von Schulinspektionen in den Bundesländern aufgebaut und es wurden Orientierungsrahmen zur Sicherstellung der Schul- und Unterrichtsqualität entwickelt (van Ackeren/ Klemm 2011: 169).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass im derzeitigen deutschen Bildungssystem administrative Vorgaben des Schulwesens dezentral geregelt sind, da den Bundesländern Gestaltungsaautonomie in der Schulpolitik zukommt. Das Schulwesen in Deutschland weist somit keine einheitlichen Organisationsformen auf, sondern es sind bundeslandspezifische Formen gegeben. Erkennbar sind die daraus resultierenden Unterschiede beispielsweise an folgenden Punkten³⁸: Bundeslandspezifisch geregelt ist beispielsweise der Verbindlichkeitsgrad der Grundschulpflicht.³⁹ So ist in einigen Bundesländern der Elternwille freigegeben, hingegen in an-

³⁸ Detailliert wird auf die sich im Zeitverlauf wandelnden Unterschiede der administrativen Vorgaben im Kapitel 2.3 eingegangen.

dern die Empfehlung der Lehrer richtungsweisend.⁴⁰ Zusätzlich zu dieser Empfehlung werden landesspezifisch bestimmte Notendurchschnitte gefordert, um den Übergang nach der Grundschule auf eine bestimmte weiterführende Schulform vollziehen zu können. Solche Notenbindungen unterscheiden sich ferner nach Klasse 6 und auch beim Übergang nach Klasse 7 bis 9 ins Gymnasium. Um den mittleren Schulabschluss am Gymnasium sowie den Zugang zur Oberstufe der regulären Gymnasien zu erlangen, genügt in einigen Bildungssystemen das Abgangszeugnis, in anderen ist eine zusätzliche Prüfung abzulegen. Ferner kann der Zugang zu alternativen Bildungswegen notengebunden oder nicht notengebunden sein (vgl. Helbig/Nikolai 2015). Auch die Durchlässigkeit aufgrund paralleler Bildungswege im deutschen Schulsystem ist verschieden stark zwischen den Bundesländern ausgeprägt, denn der Anteil von Schulen, die neben dem Gymnasium zum Abitur führen ist unterschiedlich hoch, wodurch den Schülern verschiedene Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung zur Verfügung stehen. Ebenso ist die Option des Besuchs einer Aufbauschulform bis heute in den Bundesländern unterschiedlich weit vorangeschritten.⁴¹ Im Sekundarbereich I und II lassen sich zudem in Folge der bundeslandspezifischen Ausgestaltung des Schulwesens eine Vielfalt von Schulformen erkennen, die sich hinsichtlich ihrer Benennung und Ausgestaltung zwischen den Bundesländern unterscheiden.⁴² Darüber hinaus gibt es Bundesländer mit einer Pflichtschulzeit von zehn oder auch neun Jahren, die Grundschule kann entweder vier Jahre oder, bei Besuch einer Orientierungsstufe, sechs Jahre andauern, die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur variiert zwischen zwölf und dreizehn Jahren, Gesamtschulen sind nicht flächendeckend vorhanden und es gibt zwei-, drei- oder auch viergliedrige Bildungssysteme.⁴³

³⁹ Der Begriff Grundschulempfehlung oder auch Übergangsempfehlung bezeichnet die Vergabe der Empfehlung für eine weiterführende Schulform, die am Ende der Primarstufe von den Klassenlehrern gegeben wird (Baumert et al. 2010).

⁴⁰ „Grundsätzlich fällt die Wahl des Bildungsweges und der Schulform in das Erziehungsrecht der Eltern nach Artikel 6 Absatz 2 GG. Der Staat darf jedoch basierend auf dem Recht der Schulaufsicht nach Artikel 7 Absatz 1 GG in die „elterliche Schulformwahlfreiheit“ korrigierend [...] eingreifen, wenn eine mangelnde Eignung des Kindes für die gewählte Schulform festgestellt wird“. „Von diesem Eingriffsrecht [...] machen die Länder der Bundesrepublik unterschiedlichen Gebrauch“ (Gresch et al. 2010b: 201ff.).

⁴¹ „Die ersten Bundesländer die einen alternativen Weg zur (Fach)-Hochschulreife anboten, waren Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und das Saarland. Ebenfalls noch in den 1950er Jahren führten Bremen und Hessen eine alternative Schulform [...] ein. Später folgten in den 1960er Jahren Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz sowie in den 1970er Jahren Berlin und in den 1980er Jahren Nordrhein-Westfalen“ (Helbig/ Nikolai 2015: 90f). „Die ostdeutschen Bundesländer ermöglichten alle nach der Wiedervereinigung das Abitur auf beruflichen Schulen zu erlangen. Erst seit 2008 und damit als letztes Bundesland, eröffnete auch Bayern die Möglichkeit an Fachoberschulen, das Abitur außerhalb des Gymnasiums abzulegen“ (Helbig/ Nikolai 2015: 91).

⁴² Zum Beispiel unterscheidet sich die Bezeichnung der Schulform, die in einigen Bundesländern aus der Haupt- und Realschule zusammengelegt wurde, zwischen diesen: Diese heißt in Thüringen „Regelschule“, in Sachsen „Mittelschule“, in Sachsen-Anhalt „Sekundarschule“, in Berlin „Integrierte Sekundarschule“, in Hamburg „Stadtteilschule“, in Bremen und Brandenburg „Oberschule“, im Saarland „Erweiterte Realschule“, in Rheinland-Pfalz „Realschule plus“, in Mecklenburg-Vorpommern „Regionale Schule“ und in Schleswig Holstein „Regionalschule“ oder „Gemeinschaftsschule“ (Helbig/ Nikolai 2015: 74).

⁴³ In Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen ist ein viergliedriges Schulsystem aufzufinden. Neben der Option während der Sekundarstufe I die Hauptschule, Realschule oder das Gymnasium zu besuchen, besteht zudem die Möglichkeit des Besuchs einer Sonder- bzw. Förderschule.

Außerdem kann die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife in einigen Ländern neben dem traditionellen Gymnasium auch an beruflichen Schulen erlangt werden, in anderen allerdings nicht. Unterschiede zwischen den Bundesländern sind ferner bezüglich des Alters beim Eintritt in den Bildungsprozess, der Möglichkeit des Besuchs von Vorschulen wie auch Förderstufen, den Durchschnittsausgaben je Schüler, dem Anteil der Schulen, die im Ganztagsbetrieb geführt werden, der Höhe der vergebenen Abschlüsse, der Benotung, des Schulgeldes, der Lernmittelfreiheit, der Fächervorschriften oder auch der Möglichkeiten von Klassenwiederholungen zu erkennen (vgl. Helbig/ Nikolai 2015; van Ackeren/ Klemm 2011; Schwarz/ Weishaupt 2013).

2.4 Typologie der Bundesländer

2.4.1 Forschungsstand der Typologisierung von Bundesländern

Um trotz der zuvor dargestellten Verschiedenartigkeit der bundeslandspezifischen Bildungssysteme sich ähnelnde Systeme einem bestimmten Typ zuzuordnen, um Annahmen über deren Einfluss auf das Bildungsverhalten erstellen, sie sinnvoll in eine soziologische Untersuchung einbeziehen (von Below 2002: 21) und die Bildungssysteme Deutschlands vergleichen zu können, ist es notwendig, Vergleichsgruppen zu definieren. Eine solche Gruppierung von Bildungssystemen wurde bereits in Form mehrerer Typologien⁴⁴ vorgenommen:

In der Typologie von Hopper (1967), die die Basis der im Folgenden aufgeführten Typologien bildet, werden die Bildungssysteme anhand von vier Dimensionen unterschieden: Diese beziehen sich erstens darauf, wie die Auswahl der Schüler für höhere Bildungsgänge stattfindet, zweitens, wann diese stattfindet, drittens, wer ausgewählt wird und viertens, warum (Hopper 1967; von Below 2002: 19ff.). Allmendinger hingegen ordnet basierend auf Hopper (1967) die Bildungssysteme aufgrund ihrer Standardisierung und Untergliederung bzw. Stratifizierung (Allmendinger 1989) und Schnitzer et al. (1998) kategorisieren die Bildungssysteme nach Regionen (Schnitzer et al. 1998 in von Below 2009: 141; von Below 2002: 19ff.).

Darüber hinaus können die Bildungssysteme durch eine Kategorisierung nach A- und B-Ländern unterteilt werden: A-Länder sind nach von Below Bundesländer mit liberalen und B-Länder die mit strengeren Regelungen. In einer weiteren Typologie betrachtet von Below zwei Ungleichheitsdimensionen: die institutionelle Regulierung von Strukturen wie auch die institutionelle Regulierung von Inhalten (von Below 2002: 19ff; von Below 2009: 149). Die verschiedenen „Strukturen“ und „Inhalte“ zwischen den einzelnen Systemen bewertet sie als „hohe (+)“ und „niedrige (-)“ institutionelle Regulierungen (von Below 2002: 27). Sie teilt

⁴⁴ Typologien sind das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses. Die einzelnen Typen solcher Typologien sind zusammengefasste Objekte. Innerhalb eines Typus sind sich die Merkmalsausprägungen möglichst ähnlich, während sich diese zwischen den Typen möglichst stark voneinander unterscheiden. Durch das Bilden von Typen werden Informationen gebündelt, die Komplexität reduziert und es kann eine Abgrenzung zu anderen Typen vorgenommen werden (Kelle/ Kluge 2010).

dort ein (+) zu, wo ein Bundesland eine *strikte bzw. straffe Regulierung* verfolgt, wenn es sich also um Vorgaben handelt, die von den Betroffenen befolgt werden müssen. Ein (-) wird dort vergeben, wo die *Regulierung weniger stark bzw. locker oder sogar schwach ist* (von Below 2002: 27). Anhand dieser dichotomen Bewertung verdeutlicht sie die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und leitet durch die Kombination der Dimensionen „Inhalte“ mit der „Struktur“ aus einer Vierfeldertafel vier Typen von Systemen ab: traditionell-konservative, reformiert-konservative, traditionell-liberale und reformiert-liberale Bildungssysteme (vgl. Tab. A 1; von Below 2002: 36).

Orientiert am Vorgehen von Belows (2002) erstellten Helbig und Nikolai (2015) eine weitere Typologie auf Basis des von ihnen entwickelten Indikatorensystems. In diesem sind mehr als 70 Indikatoren enthalten, die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen erfassen.⁴⁵ Sie kategorisieren die Bundesländer in traditionell (struktur)-standardisierte, modern-standardisierte, traditionell-destandardisierte und modern-destandardisierte Länder (vgl. Tab. A 1; Helbig/ Nikolai 2015: 261).

Auch Schuchart und Maaz (2007) nahmen eine dichotome Bewertung der Bildungssysteme vor, um die institutionellen Einflüsse der Bundesländer auf den Bildungserwerb kategorisieren zu können und definierten dazu die Begriffe der *offenen und restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien*. Laut der Autoren können *Bundesländer mit offenen Zugangs- und Vergabekriterien* erkannt werden, wenn diese Kriterien moderat gestaltet und zertifikatsbasiert sind. Hingegen sind diese Kriterien in *Bundesländern mit restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien* leistungsorientiert (Schuchart/ Maaz 2007: 649).

2.4.2 Erstellung der Typologie

Da die drei zuletzt genannten Kategorisierungen der Bildungssysteme von Belows (2002), Helbigs und Nikolais (2015), wie auch Schucharts und Maaz' (2007) im Kontext der zu beantwortenden Fragestellung am zielführendsten erscheinen, um Unterschiede zwischen bundeslandspezifischen Varianten von Bildungssystemen zu verdeutlichen, werden diese als Grundlage der im Anschluss erstellten Typologie verwendet.⁴⁶ Als inhaltlicher Ausgangspunkt dieser Typologie dient die Indikatorik von Helbig und Nikolai (2015). Methodisch wird

⁴⁵ Während ich selbst von 2010 bis 2014 mehrere hundert Stunden an der Erstellung einer Übersicht über die schulgesetzlichen Regelungen gearbeitet habe, wurde das Manuskript von Helbig und Nikolai (2015), von dem ich Ende 2014 erfahren habe, erstellt. Da diese in einem mehr als 20-köpfigen Team mehr als 6 Jahre ebenfalls an der Erstellung einer Indikatorik der bundeslandspezifischen Bildungssysteme gearbeitet haben, erwiesen sich bei einer Gegenüberstellung ihrer und meiner Ausführungen deren Ausführungen als detaillierter als die meinigen. Beim Vergleich der für mich relevanten Regelungen und Zeiträume bin ich allerdings zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt. Bei der Erstellung der in diesem Kapitel dargestellten Zuteilungstabelle (vgl. Tab. 3) habe ich daher einige Indikatoren aus der Indikatorik von Helbig und Nikolai (2015) übernommen, manche hinzugefügt und andere vereinfacht (vgl. Tab. 3; A. 3), auf eine Mehrzahl jedoch verzichtet, da sie bei der Beantwortung der in dieser Arbeit interessierenden Forschungsfragen nicht zielführend sind.

⁴⁶ Im Anhang werden die Überlegungen, die angestellt wurden, bevor sich dazu entschlossen wurde, eine Typologie zu erstellen und nicht die Ergebnisse der durchgeführten Faktorenanalyse zu verwenden, um die einzelnen schulgesetzlichen Regelungen zu bündeln, ausführlich dargestellt (vgl. A. 1).

sich am dreistufigen Verfahren orientiert, welches von Below (2002) verwendet hat, um die Bundesländer zu kategorisieren. Definitionen lehnen sich an Schuchart und Maaz (2007) an.

In einem ersten Schritt findet die Bestimmung relevanter Vergleichsdimensionen statt: In Anlehnung an von Below (2002) werden Regelungen ausgewählt, „anhand derer sich Unterschiede zwischen den Bildungssystemen besonders deutlich heraus kristallisieren“ (von Below 2002: 23) und die – wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt – im Bundeslandvergleich variieren und nach wert-erwartungstheoretischen Überlegungen, die im Kapitel 5 innerhalb der Hypothese (H3b) erläutert werden, potentiell einflussreich sein sollten.⁴⁷

In Hinblick auf die Frage, wie und ob bundeslandspezifische Varianten von Bildungssystemen das herkunftsbedingte Bildungsverhalten beeinflussen, erschienen die folgenden vierzehn Indikatoren als geeignet, um die schulgesetzlichen Bundeslandunterschiede abzubilden.⁴⁸

⁴⁷ Der Fokus bei der Auswahl schulrechtlicher Regelungen wurde auf diejenigen gelegt, die das Gymnasium betreffen, da in dieser Arbeit Bildungswege zum Abitur im Mittelpunkt stehen. Besonders im Rahmen der Analyse bundeslandspezifischer Bildungssystemunterschiede erscheint es sinnvoll, das Gymnasium zu fokussieren, denn das Gymnasium besteht seit dem zweiten Weltkrieg durchgehend in allen Bundesländern fort, wohingegen sich die anderen Schulformen stetig gewandelt haben. Des Weiteren kommt der gymnasialen Bildung im deutschen Bildungssystem der entscheidende Allokationsmechanismus der Vergabe von Abschlüssen zu und es nimmt eine besondere Stellung in diesem System ein (Bellenberg 2012; Helbig/ Nikolai 2015; Siegert/ Olszenka 2016).

⁴⁸ Es wurde überdacht, einen weiteren Indikator zu entwickeln, der sich auf den schulgesetzlich festgelegten Umgang mit zugewanderten Kindern bezieht. Auf Basis des Forschungsstandes konnte allerdings erkannt werden (Kap. 4.3), dass eine systematische bundesländervergleichende Betrachtung von Regelungen, die zugewanderte Kinder betreffen, nicht möglich ist: Zum einen sind die schulrechtlichen Regelungen für zugewanderte Kinder im Zeitverlauf in den jeweiligen Bundesländern unvollständig oder nicht auffindbar. Zum anderen kann nicht bewertet werden, wie die unterschiedlichen Arten der Förderung zu beurteilen sind. Welche Art der bundeslandspezifischen Förderung als „besser“ und „zielführender“ als eine andere anzusehen ist, wäre nämlich subjektiv (Helbig/ Nikolai 2015: 104ff). Unklar ist auch, ob die Regelungen der westdeutschen Bundesländer überhaupt mit denen der ostdeutschen Bundesländer vergleichbar sind, da aufgrund der geringen Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund in der DDR die Ausgangssituation zur Erstellung solcher Gesetze und deren Umsetzung eine andere ist als in der BRD (Helbig/ Nikolai 2015: 104ff). In Anbetracht dieser Gründe war es demnach nicht möglich, einen Indikator zu entwickeln, der den Umgang von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem systematisch darstellt.

Zudem bestand ebenfalls nicht die Möglichkeit, weitere Indikatoren der schulgesetzlichen Regelungen bezüglich des Zuganges zu alternativen Bildungswegen in die Typologie aufzunehmen, weil diese zwischen den Bundesländern kaum variieren und daher keine Erklärungskraft bei einem Vergleich aufweisen würden. Deshalb wurde lediglich unterschieden, wie hoch der Anteil alternativer Bildungswege im jeweiligen Bundesland ist, wie auch, ob die Erlangung der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife neben der gymnasialen Oberstufe ebenfalls auf alternativen Bildungswegen der Sekundarstufe II möglich ist.

Tab. 2: Ausgewählte schulgesetzliche Regelungen

Zugangs- und Vergabekriterien	Indikator
Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung	0
Notenbindung beim Übergang von der Grundschule bzw. Orientierungsstufe ins Gymnasium	1
Notenbindung beim Übergang (von der Hauptschule oder Realschule) ins Gymnasium nach Klasse 6	2
Notenbindung beim Übergang (von der Hauptschule oder Realschule) ins Gymnasium nach Klasse 7 bis 9	3
Kriterien zur Erlangung des mittleren Schulabschlusses am Gymnasium	4
Zugang zur Oberstufe der regulären Gymnasien	5
Zugang zum Fachgymnasium/ Beruflichen Gymnasium / Fachoberschule	6
Strukturelle Indikatoren	Indikator
Alternativwege: Anteil ⁴⁹ von Schulen, die neben dem Gymnasium zum Abitur führen	7
Pflichtschulzeit	8
Dauer der Schulzeit bis zum Abitur	9
Grundschuldauer	10
Gesamtschulen	11
Gliedrigkeit	12
Abschlussoption auf alternativen Wegen	13

Quelle: eigene Darstellung

Äquivalent zum Vorgehen von Belows (2002), Helbig und Nikolais (2015) werden nach Auswahl der Indikatoren diese den beiden Dimensionen „Institutionelle Regulierung von Inhalten“ und „institutionelle Regulierung von Strukturen“ zugeordnet. Als Ergebnis dieser Zuordnung ist festzuhalten, dass die Indikatoren 0-6 inhaltliche Regularien, die im Folgenden als Zugangs- und Vergabekriterien bezeichnet werden⁵⁰ und die Indikatoren 7-13 strukturelle Indikatoren darstellen.

⁴⁹ Der Anteil der Schüler, die auf alternativen Bildungswegen ihr Abitur erlangen, wird gemessen indem berechnet wird, wie viel Prozent der Schüler in dem entsprechenden Schuljahr die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife auf alternativen Wegen, also auf Fachgymnasien, Fachoberschulen, Wirtschaftsgymnasien oder Technischen Gymnasien erworben haben (vgl. Tab. 3; A. 3; Helbig/ Nikolai 2015: 90ff.).

⁵⁰ Die Bezeichnung „Zugangs- und Vergabekriterien“ (Schuchart/ Maaz 2007) erscheint sinnvoller als „Inhaltliche Regularien“ (von Below 2002), da es sich hierbei um Regelungen handelt, die den Zugang zu einer bestimmten Schulform bzw. die Vergabe von Abschlüssen betreffen.

In einem zweiten Schritt werden die vierzehn Dimensionen dichotomisiert, also als unterscheidende Merkmale in binärer Form verwendet (von Below 2002: 27).⁵¹ Dies geschieht, indem den relevanten Indikatoren ein Zeichen zugeteilt wird: ein (+) oder ein (-). Die Vergabe dieser Zeichen erfolgt nach folgenden Regelungen: Wenn ein Bundesland in einem bestimmten Jahr eine lockere strukturelle Regulierung, bzw. offen, zertifikatsbasiert gestaltete Zugangs- und Vergabekriterien aufweist, wird ein (-) vergeben. Hingegen wird bei strikten strukturellen Regulierungen oder restriktiven, leistungsbasierten Zugangs- und Vergabekriterien ein (+) vergeben.⁵² Wenn eine Regelung nicht auffindbar ist, wird kein Zuteilungsmerkmal vergeben.⁵³

⁵¹ Obwohl zum Teil zwischen den Bundesländern mehr als zwei Varianten der jeweiligen Ausgestaltung der Indikatoren gegeben sind, werden sie mit Verweis auf die Relevanz einer Reduktion, um die Komplexität zu reduzieren (Kelle/ Kluge 2010) als binäre Variablen mit zwei Ausprägungen dargestellt.

⁵² Die Ausprägungen für die einzelnen Indikatoren werden in Hypothese 3b erläutert (vgl. Kap. 5).

⁵³ Dieses Vorgehen ist orientiert an dem von von Below (2002) und Schuchart und Maaz (2007).

[illegible]

10. Grundschuldauer																	11. Gesamtschuloption																	
	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH		BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	
1992/1993	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	1992/1993	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
1993/1994	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	1993/1994	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
1994/1995	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	1994/1995	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
1995/1996	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	1995/1996	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
1996/1997	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	1996/1997	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
1997/1998	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	1997/1998	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
1998/1999	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	1998/1999	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
1999/2000	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	1999/2000	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2000/2001	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2000/2001	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2001/2002	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2001/2002	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2002/2003	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2002/2003	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2003/2004	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2003/2004	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2004/2005	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2004/2005	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2005/2006	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2005/2006	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2006/2007	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2006/2007	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2007/2008	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2007/2008	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2008/2009	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2008/2009	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
2009/2010	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	2009/2010	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	
- 6 J. Grundschule; 4 J. Grundschule + 2 J. OS; 4 J. Grundschule + 2 J. Förderstufe																	- Gesamtschule vorhanden																	
+ 4 Jahre Grundschule																	+ Keine Gesamtschulen vorhanden																	
12. Gliederigkeit																	13. Abschlussoption auf alternativen Wegen																	
	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH		BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	
1992/1993	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	1992/1993	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
1993/1994	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	1993/1994	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
1994/1995	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	1994/1995	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
1995/1996	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	1995/1996	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
1996/1997	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	1996/1997	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
1997/1998	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	1997/1998	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
1998/1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	1998/1999	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
1999/2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	1999/2000	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2000/2001	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2000/2001	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2001/2002	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2001/2002	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2002/2003	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2002/2003	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2003/2004	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2003/2004	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2004/2005	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2004/2005	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2005/2006	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2005/2006	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2006/2007	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2006/2007	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2007/2008	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2007/2008	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2008/2009	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2008/2009	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
2009/2010	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	2009/2010	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Keine Zweigliederkeit/ Mehrgliedrigkeit																	- Erlangung der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife auf alternativen Bildungswegen der Sekundarstufe II möglich																	
+ Zweigliederigkeit																	- Erlangung der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife nur + auf allgemeinbildenden Schulen möglich																	

"-" : locker bzw. offen

"+" : straff bzw. restriktiv

wenn Regelung im betrachteten Bundesland nicht vorhanden ist

Quellen: Schulgesetze der jeweiligen Bundesländer, Statistisches Bundesamt, Bildungsserver, Kultusministerkonferenz, Helbig/ Nikolai (2015); eigene Darstellung und Anordnung

Abkürzungen: BW: Baden-Württemberg; BY: Bayern; BE: Berlin; BB: Brandenburg; HB: Bremen; HH: Hamburg; HE: Hessen; MV: Mecklenburg-Vorpommern; NI: Niedersachsen; NW: Nordrhein-Westfalen; RP: Rheinland-Pfalz; SL: Saarland; SN: Sachsen; ST: Sachsen-Anhalt; SH: Schleswig-Holstein; TH: Thüringen

In einem dritten Schritt findet eine erneute Reduktion der Dimensionen statt.⁵⁴ Dafür wird wie bei von Below (2002) die Vorgehensweise von Lazarsfeld und Barton (Lazarsfeld/ Barton 1955/1984: 45ff.), die als „arbitrary numerical reduction“ bezeichnet wird, gewählt: Die Reduktion geschieht, indem für jedes Bundesland die (+) und (-)-Zeichen jeweils für die strukturellen Indikatoren und die Indikatoren, welche die Zugangs- und Vergabekriterien betreffen, gezählt werden und daran anschließend die Bildungssysteme der Bundesländer dahingehend bewertet werden, welches Zuteilungsmerkmal über die Jahre im Durchschnitt häufiger oder seltener zugewiesen wurde. Durch dieses Verfahren ergibt sich dann eine eindeutige Zuteilung der Bundesländer in die Kategorien (+) und (-) für die zwei Dimensionen „Struktur“ und „Zugangs- und Vergabekriterien“ (vgl. von Below 2002: 33):

Tab. 4: Zuteilung der Bildungssysteme nach Zugangs- und Vergabekriterien und Strukturen

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Zugangs- und Vergabekriterien	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+
Struktur	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+

Quellen: eigene Darstellung; (eigene Berechnungen)
Abkürzungen BW: Baden-Württemberg; BY: Bayern; BE: Berlin; BB: Brandenburg; HB: Bremen; HH: Hamburg; HE: Hessen; MV: Mecklenburg-Vorpommern; NI: Niedersachsen; NW: Nordrhein-Westfalen; RP: Rheinland-Pfalz; SL: Saarland; SN: Sachsen; ST: Sachsen-Anhalt; SH: Schleswig-Holstein; TH: Thüringen

Werden diese beiden Dimensionen übereinandergelegt, so ergibt sich eine Vierfeldertafel⁵⁵:

Tab. 5: Vierfeldertafel

Dimensionen:		Struktur	
		Strikt (+)	Locker (-)
Zugangs- und Vergabekriterien	Restriktiv (+)	1	2
	Offen (-)	3	4

Quelle: eigene Darstellung

Nach der Dichotomisierung der beiden Dimensionen „Struktur“ und „Zugangs- und Vergabekriterien“ als stark oder schwach (Tab. 4) und der Zuordnung der Bundesländer in die entsprechenden Felder der Vierfeldertafel (Tab. 5), ergibt sich folgendes Bild:

⁵⁴

Das gewählte Verfahren der Typenbildung mittels mehrfacher Reduktion ist sicherlich nicht das einzig mögliche, um die Varianten der Bildungssysteme der Bundesländer kategorisieren zu können. Jedoch ist diese Vorgehensweise als zielführend anzusehen, da sie genügend relevante Informationen beinhaltet, um die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der Bundesländer so genau wie nötig darzustellen und sich dieses Verfahren bereits innerhalb der Studien von Belows (2002) wie auch Nikolais und Helbig's (2015) als erklärungskräftig erwiesen hat.

⁵⁵

In dieser Vierfeldertafel wird die Interaktion struktureller Regelungen mit Regelungen, die die Zugangs- und Vergabekriterien betreffen, dargestellt.

Tab. 6: Zuordnung der Bildungssysteme in der Vierfeldertafel

Dimensionen:		Struktur	
		Strikt (+)	Locker (-)
Zugangs- und Vergabekriterien	Restriktiv (+)	BY, SN, ST, TH	BW, HH, RP
	Offen (-)		BE, BB, HB, HE, MV, NI, NW, SL, SH

Quellen: eigene Darstellung; (eigene Berechnungen)

Abkürzungen BW: Baden-Württemberg; BY: Bayern; BE: Berlin; BB: Brandenburg; HB: Bremen; HH: Hamburg; HE: Hessen; MV: Mecklenburg-Vorpommern; NI: Niedersachsen; NW: Nordrhein-Westfalen; RP: Rheinland-Pfalz; SL: Saarland; SN: Sachsen; ST: Sachsen-Anhalt; SH: Schleswig-Holstein; TH: Thüringen

In Folge dieser Typenbildung ergeben sich erstens Länder mit strikten strukturellen Regulierungen und restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien (BY, SN, ST, TH). Zweitens Länder mit lockerer struktureller Regulierung und restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien (BW, HH, RP), drittens keine Länder mit strikten strukturellen Regulierungen und offenen Zugangs- und Vergabekriterien sowie viertens Länder mit lockerer struktureller Regulierung und offenen Zugangs- und Vergabekriterien (BE, BB, HB, HE, MV, NI, NW, SL, SH).

Zu fragen ist nun, in welchem Zusammenhang die Dimensionen zueinander stehen. Um darzustellen, wie erstens die zwei Gruppen von Indikatoren, also die strukturellen und die, die die Zugangs- und Vergabekriterien betreffen und zweitens die einzelnen Indikatoren innerhalb dieser Gruppen zusammenhängen, werden Korrelationen berechnet. Weil diese Zusammenhangsanalyse einen bloßen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den vierzehn hier fokussierten schulgesetzlichen Regelungen darstellen soll, werden in Anlehnung am Vorgehen von Helbig und Nikolai (2015) bivariate Korrelationen errechnet.⁵⁶

⁵⁶

Es ist sicherlich möglich und es wurde überdacht, andere statistische Methoden anzuwenden, um die interessierenden Zusammenhänge darzustellen. Zum Beispiel könnten „Lineare Regression mit fixen Effekten für die Bundesländer, Panel-corrected standard errors mit Bundesländern und Jahren auf den höheren Ebenen oder Two-way crossed random multi-level Modelle mit Bundesländern und Jahren auf den höheren Ebenen“ (Helbig/ Nikolai 2015: 258) gerechnet werden. Auch auf eine Faktorenanalyse wurde aus bereits genannten Gründen verzichtet (vgl. A. 1). In dieser Arbeit wird – da diese Zusammenhangsanalyse nicht im Fokus der Arbeit steht – bei der vereinfachten Methode der Darstellung der Korrelationseffizienten verblieben.

Tab. 7: Korrelationen der Dimension Zugangs- und Vergabekriterien mit der strukturellen Dimension

Strukturkriterien	Zugangs- und Vergabekriterien		Gesamt (absolute Zahlen)
	offen	restriktiv	
locker	19747	7584	27331
strikt	0	10556	10556
Gesamt (r)	0,017	0,019	0,018

Pearson χ^2 ; df:1 = 0,00016 p=0.000

Quellen: eigene Berechnungen

Auf Grundlage der Korrelationsanalysen ist zu erkennen, dass die gebündelten Indikatoren der Dimension der Zugangs- und Vergabekriterien in einem starken signifikanten Zusammenhang zur strukturellen Dimension stehen (vgl. Tab. 7). Das bedeutet, wenn die Zugangs- und Vergabekriterien restriktiver werden, geht dies mit einer Verfestigung strikter Strukturen einher.

Tab. 8: Korrelationen der einzelnen Zugangs- und Vergabekriterien miteinander und mit der Dimension der Struktur

	Indikator 0	Indikator 1	Indikator 2	Indikator 3	Indikator 4	Indikator 5	Indikator 6	Struktur
Indikator 0		0,635***	0,334***	0,280***	0,149***	0,388***	0,316***	0,484***
Indikator 1	0,635***		0,619***	0,268***	0,269***	0,408***	0,321***	0,579***
Indikator 2	0,334***	0,619***		0,600***	0,249***	0,455***	0,272***	0,174***
Indikator 3	0,280***	0,268***	0,600***		0,264***	0,396***	0,224***	-0,141***
Indikator 4	0,149***	0,269***	0,249***	0,264***		-0,043***	0,066***	0,408***
Indikator 5	0,388***	0,408***	0,455***	0,396***	-0,043***		0,093***	-0,165***
Indikator 6	0,316***	0,321***	0,272***	0,224***	0,066***	0,093***		0,056***
Struktur	0,484***	0,579***	0,174***	-0,141***	0,408***	-0,165***	0,056***	

Quellen: eigene Berechnungen

Indikatoren: Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung (Indikator 0); Übergang von der Grundschule bzw. Orientierungsstufe ins Gymnasium; hier abgebildet: Notenbindung (Indikator 1); Übergang in das Gymnasium nach Klasse 6; hier abgebildet: Notenbindung (Indikator 2); Übergang in das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9; hier abgebildet: Notenbindung (Indikator 3); Kriterien zur Erlangung des mittleren Schulabschlusses am Gymnasium (Indikator 4); Zugang zur Oberstufe der regulären Gymnasien (Indikator 5); Zugang zum Fachgymnasium/Beruflichen Gymnasium/ Fachoberschule (Indikator 6)

Signifikanzwerte: ***: p<0,001

Bei Betrachtung der einzelnen Zugangs- und Vergabekriterien zeigt sich für den Gesamtuntersuchungszeitraum (vgl. Tab. 8; Tab. 9), dass diejenigen, welche den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I betreffen, besonders stark miteinander zusammenhängen (Indikatoren 1, 2, 3).⁵⁷ Dies erscheint logisch, denn mit Blick auf die

⁵⁷ Es werden nur Korrelationen von $r > 0,4$ inhaltlich ausgewertet. Diese stellen einen mittleren Zusammenhang dar. Geringere Korrelationen sind zu vernachlässigen, da hier aufgrund der Variablenstruktur, die dichotom ist, eine geringere Variation vorliegt als beispielsweise bei einer metrischen Variablen. Erst ab einer Korrelationen von $r > 0,5$ ist ein starker Zusammenhang gegeben (Kühnel/ Krebs 2012: 442).

Zuteilungstabelle wird ersichtlich, dass eine Notenbindung beim Übergang in die Sekundarstufe I in den meisten Bildungskontexten ebenfalls mit Notenbindungen in Klasse 6 und Klasse 7 bis 9 einhergeht. Hingegen korrelieren die Regelungen innerhalb der Sekundarstufe I geringer miteinander. Es sind eher schwache lineare Zusammenhänge zwischen den Kriterien zur Erlangung des mittleren Abschlusses am Gymnasium (Indikator 4), dem Zugang zur Oberstufe (Indikator 5) und zu Alternativwegen (Indikator 6) gegeben. Ferner verweist diese Zusammenhangsanalyse darauf, dass der Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung (Indikator 0), die Notenbindung beim Übergang in die Sekundarstufe I (Indikator 1) wie auch die Kriterien zur Erlangung des mittleren Abschlusses am Gymnasium (Indikator 4) am stärksten mit der strukturellen Dimension korrelieren, demnach eine restriktive Gestaltung dieser drei Indikatoren mit strikten Strukturen zusammenhängt.

Tab. 9: Korrelationen der einzelnen strukturellen Indikatoren miteinander und mit der Dimension der Zugangs- und Vergabekriterien

	Indikator 7	Indikator 8	Indikator 9	Indikator 10	Indikator 11	Indikator 12	Indikator 13	Zugang und Vergabe
Indikator 7		-0,581***	0,309***	0,271***	0,651***	0,241***	0,395***	0,687***
Indikator 8	-0,581***		-0,186***	-0,213***	-0,418***	-0,118***	-0,230***	-0,542***
Indikator 9	0,309***	-0,186***		0,177***	0,093***	0,814***	-0,144***	0,274***
Indikator 10	0,271***	-0,213***	0,177***		0,604***	0,154***	0,346***	0,384***
Indikator 11	0,651***	-0,418***	0,093***	0,604***		0,057***	0,586***	0,719***
Indikator 12	0,241***	-0,118***	0,814***	0,154***	0,057***		-0,155***	0,285***
Indikator 13	0,395***	-0,230***	-0,144***	0,346***	0,586***	-0,155***		0,416***
Zugang und Vergabe	0,687***	-0,542***	0,274***	0,384***	0,719***	0,285***	0,416***	

Quellen: eigene Berechnungen

Indikatoren: Anteil von Schulen, die neben dem Gymnasium zum Abitur führen (Indikator 7); Pflichtschulzeit (Indikator 8); Dauer der Schulzeit bis zum Abitur (Indikator 9); Grundschuldauer (Indikator 10); Gesamtschulen (Indikator 11); Gliedrigkeit (Indikator 12); Abschlussoption auf alternativen Wegen (Indikator 13)

Signifikanzwerte: ***: $p < 0,001$

Bei Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den strukturellen Indikatoren ist zu erkennen, dass die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur (Indikator 9) sehr stark positiv mit der Gliedrigkeit (Indikator 12) zusammenhängt, ebenso auch die Grundschuldauer (Indikator 10) und die Gesamtschuloption (Indikator 11) oder der Anteil von Schulen, die neben dem Gymnasium zum Abitur führen (Indikator 7) mit der Gesamtschuloption (Indikator 11). Das verdeutlicht erneut, dass eine restriktive Ausgestaltung einer dieser administrativen Vorgaben mit der Restriktivität einer anderen Regelung in Verbindung stehen kann. Hingegen steht der Anteil von Schulen, die neben dem Gymnasium zum Abitur führen (Indikator 7) und die Pflichtschulzeit (Indikator 8) sowie die Gesamtschuloption (Indikator 11) und die Pflichtschulzeit (Indikator 8) in einem negativen Zusammenhang zueinander. Das bedeutet beispielsweise,

wenn die Pflichtschulzeit länger ist, sind in dem entsprechenden Kontext oftmals Gesamtschulen vorhanden.⁵⁸

Wenn nun der Zusammenhang zwischen den strukturellen Indikatoren und der Dimension der Zugangs- und Vergabekriterien betrachtet wird, zeigt sich, dass der Anteil von Schulen, die neben dem Gymnasium zum Abitur führen (Indikator 7) und die Option eine Gesamtschule besuchen zu können (Indikator 11), in stark positiver Verbindung zu den Zugangs- und Vergabekriterien steht. Das weist darauf hin, dass ein geringer Anteil alternativer Bildungswege und eine nicht vorhandene Gesamtschuloption vor allem in Bundesländern mit restriktiven Zugangskriterien gegeben ist. Hingegen ist eine längere Pflichtschulzeit (Indikator 8), die negativ mit diesen Kriterien korreliert, eher in Kontexten mit offen gestalteten Kriterien gegeben (vgl. Tab. 3).

Das verdeutlicht zusammenfassend, dass die einzelnen Indikatoren miteinander und diese auch mit den übergeordneten Dimensionen korrelieren. Sie weisen also zueinander einen Bezug auf. Aber aufgrund der Höhe der berichteten Koeffizienten ist nicht von einer perfekten Kollinearität auszugehen. Daher können die einzelnen Indikatoren und beiden übergeordneten Dimensionen in den anschließenden Analysen als unterscheidende Merkmale verwendet werden.

Tab. 10: Robustheitstest der Zuteilung der Bildungssysteme der Bundesländer

GESAMT 1992-2010	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Zugangs- und Vergabekriterien	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+
Struktur	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+
1992/1993 - 2000/2001	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Zugangs- und Vergabekriterien	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+
Struktur	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+
2001/2002 - 2009/2010	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Zugangs- und Vergabekriterien	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+
Struktur	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+
Bildungssystem-Typ (vgl. Tab. 5)	2	1	4	4	4	2	4	4	4	4	2	4	1	1	4	1

Quellen: eigene Darstellung; (eigene Berechnungen)

⁵⁸ Die negativen Korrelationen der Indikatoren 3 und 5 mit der Dimension der Struktur und Indikator 8 mit der der Zugangs- und Vergabekriterien könnten Hinweise darauf sein, dass die erwartete Richtung des Einflusses dieser Indikatoren in Abhängigkeit von deren Gestaltung auf das Bildungsverhalten nicht den Erwartungen entspricht. Da der Einfluss der einzelnen Indikatoren auf das Bildungsverhalten jedoch unter wert-erwartungstheoretischen Überlegungen als plausibel erscheint, wird bei der vorgenommenen Kodierung der Indikatoren verblieben und dies bei Auswertung der Ergebnisse (Kap. 7) bedacht.

Zudem wird, um die zuvor vorgenommene Zuteilung auf ihre Robustheit zu testen, der Gesamtanalysezeitraum, in dem sich die Befragten im Sekundarschulsystem befinden und für den jährlich variierende Gesetze erfasst wurden, in die Zeit vor und nach dem Jahr 2001 geteilt. Diese Teilung findet aufgrund inhaltlicher Überlegungen statt, da in Folge des „PISA-Schocks“ vermehrte Reformen im deutschen Bildungssystem stattfanden (vgl. Kap. 2.1; Helbig/Nikolai 2015: 119).

Wenn der dritte Schritt der Zuteilung, also die Bewertung der Bundesländer dahingehend, welches Zuteilungsmerkmal über die Jahre im Durchschnitt häufiger oder seltener zugewiesen wird, für diese beiden Zeiträume erneut durchgeführt wird, erweisen sich die Zuteilungen als nahezu deckungsgleich (Tab. 10; A. 3). Die Zusammensetzungen der Bundesländer zu den jeweiligen Typen für den gesamten Zeitraum (1992-2010) und für den von 2001-2010 bleiben identisch.

Sobald bei der Zuordnung ausschließlich die Jahre 1992-2001 betrachtet werden, weist das Bildungssystem in Bayern keine überwiegend restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien und strikten Strukturen auf. Es ist dann in seinen Vergabekriterien eher offen, aber weiterhin strukturell strikt gestaltet.⁵⁹ Somit wäre das bayerische System im ersten Teil des Befragungszeitraums als einziges System dem Typus mit strikten strukturellen Regulierungen und offenen Zugangs- und Vergabekriterien zuzuordnen. Weil es aus Fallzahlgründen nicht sinnvoll erscheint, ein Land mit einer Gruppierung von anderen Ländern zu vergleichen, wird davon abgesehen, für diesen Zeitraum eine Analyse mit vier Bildungssystemtypen durchzuführen. Es wird allerdings an geeigneter Stelle berichtet, ob es zu einer Veränderung der zentralen Analyseergebnisse kommt, wenn Bayern nicht dem ersten Typen zugeordnet und von der Analyse ausgeschlossen wird (vgl. Tab. A 1; Tab. A 3; Tab. A 5).

Zusammenfassend ist mit Blick in die Zuteilungstabelle (Tab. 3) zu erkennen, dass bei Betrachtung einzelner Indikatoren Reformen und somit Änderungen bezüglich der Restriktivität bzw. Offenheit der Zugangs- und Vergabekriterien wie auch der Ausprägungen der strukturellen Rigidität innerhalb der Bildungssysteme der Bundesländer stattgefunden haben. Allerdings zeigt sich in Folge der in Tabelle 10 aufgeführten Befunde, dass trotzdem die Gesamtzuordnung relativ stabil bleibt. Das weist darauf hin, dass in einem Bereich die Restriktivität anzusteigen scheint, wenn in einem anderen Bereich eine Lockerung stattfindet.⁶⁰

⁵⁹ Im Zeitraum von 1992-2001 ist die Gestaltung des Indikators 2 (Übergang ins Gymnasium nach Klasse 6) in Bayern locker, denn bis zur Jahrhundertwende ist zum Übergang auf die höchste allgemeinbildende Schulform kein fester Notendurchschnitt aufzuweisen. Erst 2001 wurde eine Notenbindung des Übergangs eingeführt, die dann 2007 wieder abgeschafft wurde. Das führt dazu, dass der zweite Indikator im bayrischen Bildungskontext von offen ausgestaltet im ersten Untersuchungszeitraum (1992-2001) zu restriktiv gestaltet im zweiten Zeitraum (2001-2010) wechselt.

⁶⁰ Verdeutlicht werden kann dieser Ausgleich bei Betrachtung der Indikatoren 8 und 9 in Sachsen-Anhalt: Im gesamten Beobachtungszeitraum von 1992 bis 2010 beträgt die Pflichtschulzeit in diesem Kontext 10 Jahre außer im Zeitraum von 1999 bis 2003, wo sie 9 Jahre andauert. Hier findet folglich ein Wechsel von einer lockeren zu einer strikten Struktur statt. Die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur beträgt in Sachsen-Anhalt in der Regel 12 Bildungsjahre, ausgenommen der Jahre 2000 bis 2005, wo sie 13 Jahre andauert. Hier findet demnach ein Wechsel von einer strikten zu einer lockeren Struktur statt. Ausgeglichen wird der strikter werdende Indikator 8 also durch das Lockerer-werden des Indikator 9.

Bei einem Vergleich der zuvor erstellten Typologie mit der anderer Autoren, wie der von Helbig und Nikolai (2015) und von Below (2002), sind auf den ersten Blick überwiegend übereinstimmende Zuteilungen zu erkennen (vgl. Tab. A 1). Lediglich vier der sechzehn Länder finden sich nicht in einer der Typologien am gleichen Platz in der Vierfeldertafel wieder: Das sind hier zum einen Sachsen-Anhalt und Thüringen, die dem Bildungssystemtyp mit strikten Strukturen und restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien zugeordnet wurden (Feld 1 in Tab. 5), zum anderen Baden-Württemberg mit lockeren Strukturen und restriktiven Zugangs- und Vergabekriterien (Feld 2 in Tab. 5) und darüber hinaus das Saarland mit lockeren Strukturen und offenen Zugangs- und Vergabekriterien (Feld 3 in Tab. 5). Bei Jähnen und Helbig wie von Below sind diese Länder anders verortet: Sachsen-Anhalt, Thüringen und das Saarland im Feld 2 als locker-restriktive Systeme und Baden-Württemberg im Feld 1 als restriktiv-striktes System (vgl. Tab. A 1). Grund dafür ist zum einen, dass als Basis der verglichenen Typologisierungen sowohl andere schulgesetzliche Regelungen bzw. Indikatoren herangezogen sowie differente Analysezeiträume betrachtet wurden.⁶¹

⁶¹ Innerhalb der Analysen wurde überprüft, ob sich die zentralen Ergebnisse ändern, wenn Sachsen-Anhalt, Thüringen und Baden-Württemberg so zugeteilt werden wie bei Helbig/ Nikolai (2015) und von Below (2002). Dies wird an geeigneter Stelle berichtet (vgl. Tab. A 2; Tab. A 4).

Chancenungleichheiten im Bildungsverlauf

Soziale, ethnische und bundeslandspezifische Einflüsse

Böhner-Taute, E.

2018, XIV, 248 S. 22 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19183-2