

Fazit: Wenn früher jedes Kind zum ‚kritischen Denken‘ erzogen werden sollte, ist heutzutage der leistungsbereite und flexible Optimist gefragt, so ließe sich Luhmanns Überlegungen für eine Gegenwartsdiagnose heranziehen. ‚Fördern durch fordern‘ – so können sich die Inhalte einer Idee von Erziehung verändern. Wenn Luhmann mit seinem Erziehungspessimismus Recht hat, sind Enttäuschungen auch hier vorprogrammiert. Dies jedoch kann, so ließe sich im Anschluss an jene Überlegungen formulieren, auch als zartes Pflänzchen der Hoffnung interpretiert werden: Es ist immer noch die „Nicht-Trivialmaschine“ Mensch, die über den Erfolg oder Misserfolg aller erzieherischen Bemühungen entscheidet.

Jens Hüttmann (Wittenberg)

Susanne von Below: Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer. Leske & Budrich, Opladen 2002. 236 Seiten, ISBN 3-8100-3531-9, € 24,90

Bildungssysteme und soziale Ungleichheit – ist da nicht schon genug geschrieben worden? Was soll da noch Neues kommen, zumal nun auch internationale Vergleichsstudien bestätigen, was wir doch schon lange wissen – nämlich die hohe Persistenz sozial ungleicher Bildungschancen mit besonderer Ausprägung in Deutschland? Und fast 15 Jahre nach Wende und Beitritt der neuen Bundesländer zur Bundesrepublik Deutschland überrascht auch kaum noch, dass es da sowohl vor der Wende als auch aktuell ähnliche soziale Ungleichheiten wie in den alten Bundesländern gibt. Also nur ein neuer Mix von Bekanntem? – Nein durchaus nicht!

Solche Fragen können aber aufkommen, wenn man nur Titel und Untertitel liest – schade! Denn die wirklich spannende Frage, wie denn bei einer relativ gleichen Ausgangssituation unterschiedliche (neue) Bildungssysteme zu einer Reduktion oder Verstärkung von sozialer Ungleichheit beitragen, wird erst beim Lesen des Buches deutlich. Und dann wird auch die Einmaligkeit des hier zugrunde liegenden Untersuchungsgegenstandes verständlich. Sie besteht in der zeitgleichen Entwicklung partiell unterschiedlicher Bildungssysteme in den einzelnen neuen Bundesländern bei annähernd gleichen Ausgangsbedingungen bezüglich des

vorherigen (einheitlichen) Bildungssystems. Der Verweis auf die quasi ohne „Zutun von Wissenschaftlern“ entstandenen Experimentalbedingungen ist berechtigt.

Susanne von Below prüft den Einfluss der Bildungssysteme auf die Bildungsbeteiligung. Dazu erfolgt im ersten Teil zunächst deren Beschreibung, Charakterisierung und Typologisierung. Dafür wird auf älteren Arbeiten zur Charakterisierung von Bildungssystemen aufgebaut, insbesondere auf denen von Barton (1955) und Lazarsfeld (1937). Man ist zunächst skeptisch, ob ein Rückgriff auf diese in einem ganz anderen gesellschaftlichen Kontext entwickelten Ansätze tatsächlich tragfähig ist – das erhöht durchaus die Spannung beim Lesen des Buches! Im Ergebnis kommt man zu dem Schluss, dass es gleichwohl gelungen ist, diese Ansätze zu nutzen, weiter zu entwickeln und auf aktuelle Erfordernisse zu übertragen. Anhand einer dichotomen Bewertung ausgewählter Strukturelemente, Inhalte und Kontrollelemente werden Unterschiede zwischen einzelnen Systemen verdeutlicht, um anschließend durch eine Bündelung auf Wesentliches reduziert zu werden. Die Tatsache, dass anhand quantitativer und qualitativer Dimensionen von Autonomie eine Typologie von Bildungssystemen entwickelt wird, zeigt einen interessanten Fall der Anwendung und Fortschreibung von Theorien. Die schrittweise Entwicklung dieser Typologie stellt einen wesentlichen Gewinn dieser Studie dar. Es wird unterschieden zwischen traditionell-konservativen, reformiert-konservativen, traditionell-liberalen und reformiert-liberalen Bildungssystemen.

Gleichwohl ist anzumerken, dass auch eine kritische Sicht sowohl auf die genutzten Ansätze von Barton und Lazarsfeld als auch auf die eigene Arbeit der Projektion auf aktuelle Bedingungen wünschenswert gewesen wäre. So bleiben angesichts der starken Vereinfachung – die natürlich immer mit der Entwicklung von Typologien einhergeht – auch Verunsicherungen und offene Fragen bestehen. Das gilt nicht nur für diesen Teil, insgesamt würde eine kritische Sicht die Ergebnisse der Arbeit nicht mindern, ganz im Gegenteil.

In einem zweiten Teil wird die für das Thema relevante Ausgangssituation dargestellt, also der Erkenntnisstand zu Fragen von Bildung und sozialer Ungleichheit – allgemein und bezogen auf die DDR – sowie die Entwicklung der Strukturen des Bildungswesens in den neuen Bundesländern seit 1990. Das ist logisch und systematisch erforderlich zur Bearbeitung der aufgeworfenen Frage. Die Beschreibung und Charakterisie-

rung dieser Ausgangssituation ist stark verknappt. Das aber ist nicht als Kritik anzumerken, denn hier werden drei so breite Themenfelder aufgemacht, dass es unmöglich ist, diese in begrenzter Zeit auch nur annähernd erschöpfend darzustellen. Wer das sucht, muss sich anderer Literatur bedienen. Respekt aber der Autorin, die aus dieser Fülle zumindest das für die aktuelle Betrachtung der Bildungssysteme Wesentliche herausgearbeitet hat und dem Leser damit überhaupt erst den Zugang zu den spezifischen Fragenstellungen öffnet. Allerdings gehen bei dieser Verknappung dann doch auch einzelne solcher Details unter, die für die nachfolgende Analyse von Daten und ihre Bewertung vermutlich von Relevanz gewesen sein dürften – dazu später.

Schwerpunkt des Buches ist eine statistische Sekundärauswertung von Daten des Mikrozensus zur Bildungsbeteiligung bis 1997. Das wird logisch und nachvollziehbar erklärt. Zweifelsohne stellt die Bildungsbeteiligung einzelner Altersjahrgänge international eine Vergleichskennziffer dar, um auf grundlegende Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten zu verweisen. Und je höher die Bildungsbeteiligung gerade auch bei den Jugendlichen über 18 ist, desto positiver wird in der Regel dieser Befund gewertet. Danach drückt sich ein spätes Abitur (z.B. nach 13 Schuljahren) und ein anschließendes Studium mit einer sehr langen Studiendauer in einer hohen Bildungsbeteiligung einzelner Altersgruppen aus, wird auf den ersten Blick positiv gewertet. An dieser Stelle kommen aber auch zweifelnde Fragen an der Tragfähigkeit des Indikators Bildungsbeteiligung auf: Würde damit ein Bildungssystem, das die Bedingungen für einen schnellen Schul- und Studienabschluss und eine breite qualifizierte Berufsausbildung schafft weniger positiv gewertet? Für die Studie wird dieses Problem durch die ausgewählte Altersgruppe (bis zu 19 Jahren) weitestgehend umgangen, grundsätzlich aber bedürfte es dazu einer kritischen Diskussion.

Im Ergebnis der Analyse werden für die neuen Bundesländer 1997 drei der insgesamt vier Typen von Bildungssystemen konstatiert: das traditionell-konservative (Mecklenburg-Vorpommern), die reformiert-konservativen in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen und das reformiert-liberale System (Brandenburg). Die bekannten Ungleichheiten nach sozialer Herkunft und Gemeindegrößen werden in allen Systemen festgestellt, am stärksten im traditionell-konservativen und am schwächsten im reformiert-liberalen System. Das entspricht einerseits den Erwartungen.

Andererseits stellt sich die Frage, inwieweit nicht andere Besonderheiten der Länder diesen Zusammenhang zu den Systemen überlagern.

Auf zwei solcher Besonderheiten sei hier exemplarisch verwiesen. Die festgestellte nur relativ geringe Ungleichheit der Bildungschancen und -beteiligung in der DDR gegenüber der wesentlich höheren Ungleichheit in den alten Bundesrepublik wäre noch vertiefter zu betrachten gewesen. Diese höhere Gleichheit wurde staatlich gesteuert, teilweise auch mit Druck und Zwang. Beispielsweise war es nur mit großen Schwierigkeiten möglich, sich einer beruflichen Ausbildung oder dem Besuch der 10. Klasse zu verweigern – selbst dann, wenn Schüler das wollten bzw. dies stärker ihrer Persönlichkeitsentwicklung gedient hätte (Erfolgserlebnisse durch praktische Arbeit). Bekannt dürfte sein, dass der Zugang zu den zum Abitur führenden ersten Bildungswegen regional und nach Schulen streng limitiert und insbesondere in den Großstädten heiß umkämpft war. Und trotzdem gab es auch einzelne Regionen, meist ländliche, in denen die Nachfrage nach dem Abitur geringer war als die Anzahl der zugewiesenen Plätze und Schüler/innen dafür umworben wurden (schließlich mussten Planzahlen erfüllt werden!). Eine Ursache dafür ist in unterschiedlichen regionalen Bildungstraditionen zu sehen. Und aktuell wäre die Frage aufzuwerfen, inwieweit diese unterschiedlichen Bildungstraditionen unter den Bedingungen höherer Autonomie wieder an Bedeutung gewinnen und den Einfluss der Bildungssysteme auf die Bildungsbeteiligung (z.B. in Mecklenburg-Vorpommern) zumindest überlagern. Aber auch für Brandenburg stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Traditionen, wenn auch mit umgekehrtem Vorzeichen. Die dort derzeit besonders hohe Bildungsbeteiligung stellt sich als Erfolg des reformiert-liberalen Bildungssystems dar. Aber wird dieser Erfolg davon überlagert, dass sich im Brandenburger „Speckgürtel“ um Berlin nur sozial starke Familien (Eigenheimbauer) mit hohen Bildungstraditionen angesiedelt haben? Und wie wird die hohe Bildungsbeteiligung davon überlagert, dass nur das Land Brandenburg schon 1991 zur 13-jährigen Schuldauer bis zum Abitur übergang, die anderen erst später (um sich nun zu revidieren) oder aber bei der 12-jährigen Schulbildung blieben? Diese Fragen werden marginalisiert, teilweise in die Fußnoten verwiesen.

Das Thema soziale Gleichheit versus Ungleichheit ist natürlich immer auch mit dem Blick auf das Geschlecht verbunden. In dem Buch hat auch diese Perspektive den gebührenden Platz. Und die Befunde sind interessant – wenn auch anders als vielleicht erwartetet. Erstens ist die Bil-

dungsbeteiligung der Frauen höher, zweitens besonders in den traditionell-konservativen Systemen und drittens wird daraus eine Benachteiligung der Jungen im Bildungssystem (bezogen auf die Altersgruppen bis 19) abgeleitet. Ist also in Sachen gender-mainstreaming hier Umdenken angesagt?

Hervorzuheben ist, dass die Autorin das Thema sachlich und distanziert behandelt, sich an keiner Stelle dieser nicht nur soziologisch sondern auch politisch interessanten Arbeit zu plakativen Zuschreibungen hinreißen lässt. Auch die logisch stringente Linienführung und die klare Sprache tragen ergänzend zu dem spannenden Inhalt dazu bei, dass sich das Buch gut und zügig liest.

Irene Lischka (Wittenberg)

Thomas Schröder: Leistungsorientierte Ressourcensteuerung und Anreizstrukturen im deutschen Hochschulsystem. Ein nationaler Vergleich. Duncker & Humblot, Berlin 2003. 308 Seiten, ISBN 3-428-11121-4, € 74,80

Die tatsächlichen Folgen der gegenwärtigen Hochschulreformen in Deutschland sind in der Tat zu wenig empirisch erforscht – hier ist Thomas Schröder (S. 19) zuzustimmen. In seiner Studie widmet er sich einem Kernstück der Reformen, der Neustrukturierung der Finanzierung der Hochschulen. Er untersucht sowohl auf Landesebene als auch auf Hochschulebene, welche Verfahren der leistungsorientierten Mittelverteilung in Deutschland angewendet werden, welche Wechselwirkungen die staatlichen und hochschulinternen Verfahren haben und wie Wissenschaftler diese neuen Steuerungsinstrumente einschätzen (S. 20).

Als theoretischen Rahmen für diese Analyse wählt Schröder die Prinzipal-Agent-Theorie. Die Theorie beschreibt Steuerungsprozesse als die Beziehung zwischen einem Auftraggeber (Prinzipal) und einem Auftragnehmer (Agent). Der Prinzipal strebt danach, seinen eigenen Nutzen zu erhöhen, indem er Aufgaben gegen eine Gegenleistung an einen Auftragnehmer (Agent) vergibt. Letzterer beeinflusst dann durch seine Handlungen seinen eigenen Nutzen ebenso wie den des Auftraggebers. Diese Beziehung wird durch Informationsasymmetrien erschwert, da dem Prinzipal Expertenwissen des Agenten fehlt und er daher annehmen muss, dass