

Chanceneröffnung und Chancenausgleich

Die Akzeptanz von Gesamt- und Ganztagschule in der deutschen Bevölkerung

Von Heiner Meulemann

Zusammenfassung: Gesamtschulen und Ganztagschulen zielen auf unterschiedliche Aspekte der Chancengleichheit, nämlich Chancenausgleich oder Chanceneröffnung. Untersucht wird mit Bevölkerungsbefragungen, wie sich Bekanntheit und Bewertung der Gesamtschule und der Ganztagschule in Deutschland entwickelt haben. Die *Bekanntheit* der Gesamtschule, nicht aber der Ganztagschule ist politisch selektiv. Nur wer die jeweilige Schulform kannte, wird auch nach einer Bewertung gefragt. Drei Hypothesen dazu werden unter Kontrolle der Einstellung zur Chancengleichheit, der politischen Selbstverortung, des sozialen Status und der Elternschaft überprüft. Nach der *Konkurrenzhypothese* sollte sich die Bewertung der Gesamtschule in Westdeutschland zwischen 1979 und 2005 verschlechtert haben; sie wird bestätigt. Nach der *Egalitarismushypothese* sollte 2005 die Gesamt- und die Ganztagschule in Westdeutschland schlechter bewertet werden als in Ostdeutschland; sie wird nur für die Gesamtschule bestätigt. Nach der *Differenzhypothese* sollte in Gesamtdeutschland die Gesamtschule schlechter bewertet werden als die Ganztagschule; sie wird bestätigt. In der Konkurrenz mit dem dreigliedrigen Schulwesen verliert die Gesamtschule Sympathie, weil sie die Zuweisung der Chancen aufschiebt, die die chancenreichen Formen des dreigliedrigen Schulwesens sofort gewähren.

Dass Chancengleichheit im Bildungswesen herrschen soll, ist Konsens; was sie aber fordert, ist strittig (Giesinger 2007). Man kann mit Blick auf die Nachfrage der Schüler und das Angebot der Schule „faire Chancen“ und „formale Gleichheit“ (Rawls 1979: 86, 93), Chancenausgleich und Chanceneröffnung unterscheiden. Einerseits sollen die Schüler gleiche Chancen haben, so dass der Erfolg nur von Fähigkeit und Leistung abhängt, nicht aber von der sozialen Position der Eltern, und Unterschiede jenseits von Fähigkeit und Leistung ausgeglichen werden. Andererseits soll die Schule Zugangshindernisse durch rechtliche Einschränkungen, hohe Preise, räumliche Unzugänglichkeit oder mangelnde Kapazitäten abbauen, so dass sich allen Chancen eröffnen. Chancenausgleich bringt eine Ungleichbehandlung mit sich, die persönlich nicht verantwortete „äußere“ (Durkheim 1950: 232-254) Vor- und Nachteile ausgleicht (Deutscher Bildungsrat 1969: 28; Fend et al. 1976: 70 f; Meulemann 2004 a). Chanceneröffnung ist ein Gebot der Gleichbehandlung, das wie vor Polizei und Gericht, Arzt und Vorgesetztem auch in der Schule gilt. Ausgeglichen wird zwischen schlechten und guten Chancen; eröffnet werden gleiche Chancen für alle. Pointiert: Chancenausgleich ist ein Nullsummenspiel, Chanceneröffnung ein Nicht-Nullsummenspiel.

Chancenausgleich und Chanceneröffnung sind für die Sekundarschule kritisch, die erstmals und langfristig wirksam Chancen verteilt. Sie lassen sich hier an zwei organisatorischen Regelungen greifen: der Aufteilung der Schüler nach Leistung und der Aufteilung des Tagesablaufs zwischen Schule und Familie. In Deutschland wurde bisher beides in einer Weise geregelt, die in den letzten Jahrzehnten häufig kritisiert und zu deren Reform zwei Maßnahmen vorgeschlagen wurden: die Gesamtschule und die Ganztagschule. Im Folgenden wird untersucht, wie Gesamtschule und Ganztagschule als Wege zu Chancenausgleich und zu Chanceneröffnung in Deutschland zwischen 1979 und 2005 von der Bevölkerung bewertet wurden. In Abschnitt 1 werden Hypothesen zu dieser Frage entwickelt und in Abschnitt 2 wird die Untersuchungsanlage dargestellt. Da Gesamt- und Ganztagschule nur von denen bewertet werden können, die sie kennen, müssen die Ergebnisse in zwei Schritten dargestellt werden. Zunächst wird in Abschnitt 3 geprüft, ob die *Bekanntheit* beider Formen politisch

neutral oder selektiv ist. Dann kann die *Bewertung* der Gesamtschule in Abschnitt 4 und der Ganztagsschule im Vergleich mit der Gesamtschule in Abschnitt 5 dargestellt werden.

1 Hintergrund und Hypothesen

1.1 Von der Gesamtschule zur Ganztagsschule in der Bildungspolitik – und in der Bevölkerung?

Die *Gesamtschule* verändert die Aufteilung der Schüler nach Leistung. Sie wurde im herkömmlichen Sekundarschulwesen so geregelt, dass die Schüler nach dem 4. Grundschuljahr zwischen drei Schulformen wählen müssen, deren Abschlüsse eine Rangfolge der Lebenschancen bilden: Gymnasium, Realschule, Hauptschule. Daran wurde kritisiert, dass Schüler früh und schwer revidierbar sowie stärker nach sozialer Herkunft als nach Leistung selegiert werden (Oelkers 2006: 68 f). Als Konsequenz wurde gefordert, dass die Gesamtschule flächendeckend an die Stelle der drei Schulformen tritt. Sie bringt alle Schüler zusammen und teilt sie in Leistungsgruppen so ein, dass die Zuweisung kontinuierlich überprüft und revidiert werden kann und erst zum 10. Schuljahr der Rang des Abschlusses feststeht (Köller 2005: 459 f; Lange 2005: 35: 142 f). Der Aufschub der Trennung bedeutet einen *Chancenausgleich* zwischen Chance, die zuvor mit der Zuweisung zu Schulformen unterschiedlich gewährt wurden. Wer mehr Chancen hatte, verliert; wer weniger hatte, gewinnt. Die Gesamtschule ist eine Reform, die verschiedene Interessen unterschiedlich bedient; sie tut einigen wohl und einigen wehe.

Die *Ganztagsschule* verändert die Aufteilung des Tagesablaufs der Schüler. Sie ist im herkömmlichen Sekundarschulwesen so geregelt, dass die Schule die Schüler nur für eine begrenzte Zeit aufnimmt und erwartet, dass in der Familie weitere Leistungen für die Schule erbracht werden. Daran wurde kritisiert, dass die Schule auf Chancen der Förderung des curricularen wie sozialen Lernens verzichtet. Als Konsequenz wurde gefordert, dass die Ganztagsschule (Höhmann et al. 2004; Baumert et al. 2005: 105 f; Fees 2005; Lange 2005: 209 f) Leistungen von der Familie in die Schule holen und die Schüler auch für Aktivitäten jenseits des Lernens, für Spiel, Sport und Mahlzeiten, behalten soll. Die Ausweitung der täglichen Schulzeit bedeutet eine *Chanceneröffnung* für alle. Denn alle erhalten von der Schule Dienstleistungen, die zuvor jede Familie erbringen musste. Die Ganztagsschule weitet also das Leistungsangebot der Schule aus, so dass sich die Chancen aller erhöhen. Sie ist eine sozialstaatliche Leistung für alle; sie tut allen wohl und niemand wehe.

Beide Schulformen sind fast gleichzeitig vom Deutschen Bildungsrat (1969; 1970) empfohlen wurden. In der bildungspolitischen Debatte um 1970 war jedoch die Gesamtschule der Favorit. Symptomatisch dafür ist das Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, das als Taschenbuch weit verbreitet war. Es widmet der Gesamtschule ein ganzes Kapitel (Klafki 1970: 194 f, 252 f), führt aber die Ganztagsschule nicht einmal im Stichwortverzeichnis.

Die *Gesamtschule* wurde als der „konsequenterste“, aber auch „umstrittenste Reformvorschlag“ bezeichnet und die politische Kontroverse um sie ausführlich diskutiert. Der politische Streit sollte durch Schulversuche geschlichtet werden. Aber das Ergebnis der ersten größeren Vergleichsstudie, dass die Gesamtschule „schichtspezifische Chancenungleichheit deutlich reduziert“ (Fend et al. 1976: 191; Wenzler 2003: 74 f), hat den politischen Streit nicht entschieden. Obwohl bis in die 70er Jahre auch der *Chancenausgleich* unter den politischen Parteien und Bundesländern weitgehend Konsens war (Deutscher Bildungsrat 1970: 150 f, 166; Mayer 1977: 161; Gukenbichl 2001: 96 f; Wenzler 2003: 71), blieb das Mittel Gesamtschule umstritten. In den folgenden Jahren geriet es sogar in Misskredit, wie z.B. die Ablehnung der im Landtag Nordrhein-Westfalen beschlossenen, auf das fünfte und sechste Schuljahr beschränkten „Kooperativen Gesamtschule“ durch ein Volksbegehren 1979 zeigt. Die

Gesamtschule hat das herkömmliche Sekundarschulwesen nicht ersetzen können. Seit den 80er Jahren sprechen nur noch wenige bildungspolitische Stimmen für sie: die GEW, gelegentlich die Bündnis90 / Grünen und die Evangelische Kirche, nicht aber die SPD. Sie ist bildungspolitisch „kein Thema“ mehr.

Die bildungspolitische Favoritenrolle hat seitdem die *Ganztagschule* übernommen. Sie umgeht die mit der Gesamtschule aufbrechenden Konflikte des Chancenausgleichs und zielt auf Chancengleichheit in der leichter konsensfähigen Form der Chanceneröffnung. Symptomatisch dafür ist die unterschiedliche Resonanz, die zwei Ergebnisse des PISA-Konsortiums (2001: 107, 173, 229, 385) gefunden haben: Deutschland liegt bei der Testleistung der 15jährigen Schüler nur im unteren Mittelfeld der 31 OECD-Länder, bei der Einflussstärke der sozialen Herkunft auf die Testleistung aber – ebenso wie in einem weiteren Vergleich von 54 Ländern (Schütz et al. 2005) – in der Spitzengruppe.

Das *erste* Ergebnis wurde als „PISA-Schock“ zum Gegenstand bildungspolitischer Selbstkritik. Es hat die bildungspolitische Aufmerksamkeit auf Reformen zur Chanceneröffnung gerichtet: von der obligatorischen Vorschule, der Einführung von Bildungsstandards und Tests bis zur Verpflichtung der Schule zur individuellen Förderung, die im Schulgesetz von Nordrheinwestfalen 2006 steht. Es geht darum, den Rückstand im internationalen Vergleich aufzuholen und dafür alle besser zu rüsten. Die Ganztagschule ist vermutlich der bekannteste dieser Vorschläge; sie wird sogar durch Unterstützungen des Bundes für die Länder gefördert, die sie einrichten. Sie ist eine Reform, die sich in das dreigliederige Schulwesen einfügt und in ihm allen mehr Chancen verspricht.

Das *zweite* Ergebnis hingegen hat die bildungspolitische Aufmerksamkeit *nicht* auf Reformen zum Chancenausgleich gerichtet. Schon die Frage, ob es ein ungünstiges Licht auf das herkömmliche Schulwesen wirft, wird als ideologisch verdächtigt. Auch nach dem „PISA-Schock“ ist die Gesamtschule offensiv nicht auf der bildungspolitischen Agenda. Sie wird vielmehr gegen die Forderung ihrer Abschaffung verteidigt (Köller 2005: 458).

Spiegeln die gegenläufigen bildungspolitischen Konjunkturen der beiden Reformen sich in der Sympathie der Bevölkerung wider? Umfragen seit 1979 belegen das, ohne es zu erklären. Die auf die *Gesamtschule* zielende (alle zwei Jahre erfragte) Forderung „Statt die Kinder nach der Grundschule in verschiedene Schularten einzuteilen, sollte man sie besser weiter gemeinsam unterrichten“, bejahren zwischen 1979 und 2004 konstant rund 39 % der Westdeutschen. Die *Ganztagschule* hingegen hatte in Westdeutschland zunächst wenig, in jüngster Zeit aber mehr Unterstützung: Zwischen 1979 und 1997 hat die (wiederum alle zwei Jahre erfragte) Forderung „mehr Ganztagschulen einzurichten“, rund 42 % Anhänger, die 2000 auf 49 %, 2002 auf 56 % und 2004 auf 57 % ansteigen (Rolff et al. 1980; Kanders 2001; Holtappels et al. 2004). Um den Sympathieverlust nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären, sollte man die Frage also schärfer stellen: Wird die Gesamtschule, gerade weil sie Chancen *ausgleichen* will, als eine Einschränkung von Chancen bewertet, die im dreigliedrigen Schulwesen und in der Ganztagschule *eröffnet* werden? Und hat sie aus diesem Grunde heute weniger Sympathie als die Ganztagschule?

1.2 Hypothesen

Der Wandel der Bildungspolitik und der vermutete Wandel der Bevölkerungssympathien beziehen sich auf einen Zeitraum, in dem die früheren deutschen Teilstaaten vereinigt wurden. Wenn der Wandel in der alten Bundesrepublik und der Unterschied zwischen West- und Ostdeutschland ohne Kontrolle von Personmerkmalen untersucht werden, kann es sein, dass sie sich nicht aus der Zeitgeschichte oder den Unterschieden der früheren Sozialverfassungen allein, sondern aus Unterschieden und Wandlungen der Bevölkerungen ergeben. Deshalb

müssen Wandel und Unterschiede im Aggregat der Landesteile auch unter Kontrolle von Personmerkmalen betrachtet und Hypothesen nicht nur für die Aggregat-, sondern auch die Personsebene begründet werden.

Aggregatebene

Die Gesamtschule ist der Absicht nach eine Alternative zum dreigliedrigen Schulwesen. Aber sie ist in den alten Bundesländern meistens nicht an seine Stelle getreten, sondern als vierte Schulform hinzugekommen (Wenzler 2003: 74 f). In der Konkurrenz um die Nachfrage der Eltern mit den chancenreichen Formen des dreigliedrigen Schulsystems aber gereicht ihr gerade die Absicht des Chancenausgleichs zum Nachteil. Denn sie suspendiert einerseits den Chancengewinn bis zum endgültigen Erreichen eines Abschlusses, während Realschule und Gymnasium ihn von Anfang an versprechen. Sie dehnt anderseits den Wettbewerb um Chancen durch die innere Leistungsdifferenzierung nach Kursen (Bönsch 2005) auf das ganze Leistungsspektrum dauerhaft aus, während das dreigliedrige Schulsystem ihn in jeder Schulform vorläufig eingrenzt. Manche Eltern glauben daher sogar, dass die Gesamtschule den Leistungsdruck gegenüber dem Gymnasium verschärft (Kilz 1980: 45).

Weil die Gesamtschule gleichzeitig mit einer allgemeinen Bildungsexpansion (Becker 2006), also einer Chanceneröffnung eingeführt wurde, hat ihr das Ziel des Chancenausgleichs vermutlich sogar *zunehmend* zum Nachteil gereicht. In Westdeutschland steigen die Aspirationen von Eltern für das Abitur zwischen 1979 und 2004 von 37 % auf 53 % (Holtappels et al. 2004: 17) an. Und der Anteil von Eltern im dreigliedrigen Schulwesen der Sekundarstufe I, die ihre Kinder auf das Gymnasium schicken, steigt in Westdeutschland zwischen 1975 und 1991 von 27 % auf 34 % und in Gesamtdeutschland zwischen 1991 und 2003 von 35 % auf 38 % an (BMBF 2005: 54 f; Baumert et al. 2005: 76 f). Immer mehr Eltern setzen also auf das Versprechen des Statusgewinns in den höheren Formen der herkömmlichen Sekundarschule. Dann aber fühlen sich die Eltern höherer Schichten aus Gründen des Statuserhalts gedrängt, ihre Kinder um jeden Preis auf das Gymnasium zu schicken (Holtappels et al. 2004: 19), so dass sich die Gesamtschule eher aus unteren Schichten und weniger Begabten rekrutiert (Fuchs / Reuter 2000: 54 f; Lange 2005: 155 f; Koller 2005: 481 f) und für alle sozial wie leistungsmäßig zur zweiten Wahl wird. Aus allen diesen Tendenzen ergibt sich die *Konkurrenzhypothese*: Die Gesamtschule sollte in Westdeutschland zwischen 1979 und 2005 an Unterstützung verloren haben.

In der DDR war Gleichheit der Ergebnisse jeder Interpretation von Chancengleichheit vorgeordnet (Lötsch / Freitag 1981: 86, 91). Das hat die Mentalität so stark geprägt, dass nach der Vereinigung die Ostdeutschen häufiger als die Westdeutschen erwarten, dass der Staat das gesellschaftliche Leben steuert, und den Wert Gleichheit häufiger unterstützen (Meulemann 2004 b: 160). Insbesondere unterstützen die Ostdeutschen die schon zitierte Forderung, „Kinder nach der Grundschule gemeinsam zu unterrichten“, zwischen 1993 und 2004 um rund 24 Prozentpunkte mehr als die Westdeutschen. Die ebenfalls schon zitierte Forderung nach „mehr Ganztagschulen“ unterstützen die Ostdeutschen zwischen 1991 und 2004 jedoch um rund 3 Prozentpunkte weniger. Aus der allgemeinen Neigung der Ostdeutschen zur Gleichheit ergibt sich, zusammen mit ihren Einstellungen zu beiden Schulformen, die *Egalitarismushypothese*: Im Jahre 2005 sollten die Ostdeutschen beide Reformen, insbesondere aber die Gesamtschule, besser bewerten als die Westdeutschen.

Die Gesamtschule hat den bildungspolitischen Streit mit dem Ziel des Chancenausgleichs angefacht; die Ganztagschule besänftigt ihn durch den Rückzug auf die Chanceneröffnung. Daraus ergibt sich die *Differenzhypothese*: Im Jahre 2005 sollte die Gesamtschule weniger Unterstützung finden als die Ganztagschule.

Personebene

Gesamt- und Ganztagschule zielen auf Chancengleichheit, aber die Gesamtschule zuerst auf Chancenausgleich, die Ganztagschule zuerst auf Chanceneröffnung. Daraus ergibt sich die *Affinitätshypothese*: Die positive Bewertung jeder Reform sollte mit der Befürwortung beider Interpretationen ansteigen – aber die positive Bewertung der Gesamtschule stärker mit der Befürwortung des Chancenausgleichs, die positive Bewertung der Ganztagschule stärker mit der Befürwortung der Chanceneröffnung.

Weil Chancengleichheit ein politisches Programm ist, sollte die Bewertung von Reformen außerdem mit politischen Konfliktlinien verknüpft sein, die durch *Ideen* und durch *Interessen* abgesteckt werden.

Ideen geben Entscheidungskriterien für soziale Konflikte. Mit ihnen kann man sich unabhängig von der eigenen Interessenlage identifizieren. In modernen, arbeitsteilig differenzierenden Gesellschaften sollen soziale Positionen nach unterschiedlichen Leistungen auf der Basis gleicher Chancen zugewiesen werden. Leistung soll von Gleichheit ausgehen, aber Ungleichheit produzieren. Der Konflikt zwischen Gleichheit und Leistung ist historisch mit der politischen Konfliktlinie Links und Rechts identifiziert: Die Linke favorisiert Gleichheit, die Rechte Leistung (Meulemann 2004 b). Während aber auch die Rechte sich nicht gegen den Abbau von Barrieren ausspricht, will nur die Linke unverdiente Unterschiede ausgleichen. Daraus ergibt sich die *Linkshypothese*: Die Selbstidentifikation mit der politischen Linken sollte die Bewertung beider Reformen verbessern – aber bei der Gesamtschule mehr als bei der Ganztagschule.

Interessenlagen unterscheiden sich nach dem sozialen und dem familienzyklischen Status, die unterschiedlich mit den beiden Interpretationen der Chancengleichheit verknüpft sind.

Der *soziale Status* sensibilisiert für den Chancenausgleich, nicht aber für die Chanceneröffnung. Weil der Chancenausgleich die einen auf Kosten der anderen begünstigt, müssen Eltern eines höheren Status einen Verlust, einen Abstieg ihrer Kinder befürchten, während Eltern eines niederen Status einen Gewinn, einen Aufstieg ihrer Kinder erwarten können. Weil die Chanceneröffnung alle begünstigt und niemanden beeinträchtigt, können alle eine Verbesserung der Lebenschancen ihrer Kinder erwarten – Eltern höherer Status mit Blick auf den Statuserhalt und Eltern niederer Status mit Blick auf einen Statusgewinn. Daraus ergibt sich die *Abwehrhypothese*: Sozialer Status sollte die Bewertung der Gesamtschule verschlechtern und die Bewertung der Ganztagschule nicht beeinflussen.

Der *familienzyklische Status* sensibilisiert nicht für den Chancenausgleich, aber für die Chanceneröffnung. Wer mit Kindern zusammenlebt, identifiziert sich mit ihrem Lebensschicksal. Er will „das Beste“ für sein Kind erreichen, nicht aber Verhältnisse unter Kindern nach übergeordneten Maßstäben regeln. Er sollte vom Schulwesen vor allem die Eröffnung von Chancen erwarten und gegenüber dem Chancenausgleich gleichgültig sein. Daraus ergibt sich die *Betroffenheitshypothese*: Elternschaft sollte die Bewertung der Gesamtschule nicht beeinflussen und die Bewertung der Ganztagschule verbessern.

2 Untersuchungsanlage

2.1 Stichproben

Die Untersuchung beruht auf einer *face-to-face* Bevölkerungsumfrage zur Gesamtschule in Westdeutschland 1979, die im Jahre 2005 in West- und Ostdeutschland als Telefonumfrage repliziert und durch Fragen zur Ganztagschule erweitert wurde. Die Stichprobe 1979 umfasst 2007 Befragte; sie wird nicht gewichtet. Die Stichprobe 2005 umfasst 1700 Befragte in

Westdeutschland und 615 Befragte in Ostdeutschland. Sie wird für Landesteilvergleiche innerhalb jedes Landesteils *demographisch gewichtet*, so dass die Unterausschöpfung vor allen unterer Bildungsabschlüsse ausgeglichen wird; sie wird für Analysen Gesamtdeutschlands zusätzlich noch *repräsentativ gewichtet*, so dass die beiden Landesteile mit ihrem Bevölkerungsanteil (etwa 4:1) eingehen. In der repräsentativen Gewichtung umfassen die westdeutsche Stichprobe 1851 und die ostdeutsche 464 Befragte. Zur regressionsanalytischen Prüfung des Zeiteffekts wurden die Stichprobe 1979 und die gewichtete Stichprobe 2005 in einer Datei mit einer Kodiervariable für 2005 zusammengefasst.¹

2.2 Zielvariable

Bekanntheit und Bewertung der Gesamtschule 1979 und 2005

Die Bekanntheit wurde so erfragt: „Unter einer Gesamtschule versteht man, dass Kinder, die bisher in der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium getrennt waren, gemeinsam unterrichtet werden. Haben Sie von dieser Schule schon einmal etwas gehört oder gelesen?“

Die Befragten, die die Gesamtschule kennen, wurden gebeten, sie unter dem Ziel der Chancengleichheit zu bewerten. Da dieses Ziel durch die Zusammenlegung der Schulformen erreicht werden soll, ist auch das Mittel Kriterium der Bewertung. Ziel und Mittel, Chancengleichheit und organisatorische Effizienz, sind also die beiden Maßstäbe der Gesamtschule. Zu beiden Maßstäben wurden eine positive und eine negative Aussage vorgegeben, denen die Befragten auf fünf Stufen von 2 bis -2 zustimmen oder nicht zustimmen sollten. Zu jeder der folgenden Frageformulierungen ist ein Kürzel hinzugefügt, das in den Analysen verwendet wird.

Zur *Chancengleichheit* lautete die *positive* Aussage: „Die Gesamtschule sichert gleiche Chancen für alle Kinder (Chancengleichheit)“. Da die Gesamtschule das dreigliedrige Schulsystem der Absicht nach ersetzt und Chancengleichheit als Chancenausgleich anstrebt, musste die negative Aussage zur Chancengleichheit ausdrücken, dass in der Gesamtschule die Kinder verlieren, die im dreigliedrigen Schulwesen besonders gefördert werden: die begabten Kinder, die auf die chancenreichen Schulformen gehen. Die *negative* Aussage zur Chancengleichheit lautete daher: „Die Gesamtschule fördert die begabten Kinder nicht genügend (Keine Begabtenförderung)“. Sie drückt also eine negative Folge des Ziels des Chancenausgleichs aus: Weil die Gesamtschule „gleiche Chancen für alle Kinder sichern“ soll, fördert sie „begabte Kinder nicht genügend“. Wer sein Kind – wie viele Eltern bis zum ersten Misserfolg – für begabt hält, sieht die Gesamtschule als Nullsummenspiel, in dem es verlieren kann. Die positive und (mit umgekehrtem Vorzeichen) die negative Aussage wurden zu einem Index zusammengefasst. Falls für eine der beiden Aussagen Werte fehlten, wurde der Index nur aus der anderen gebildet, so dass fehlende Werte sich nicht kumulierten, sondern minderten; dasselbe gilt für alle folgenden Indizes.

Zur *organisatorischen Effizienz* ließen sich die *positive* und die *negative* Aussage als wechselseitige Negation formulieren: „Die Gesamtschule bringt eine Vereinfachung und Vereinheitlichung der schulischen Organisation mit sich (Vereinfachung)“ und „Die Gesamtschule ist mit großen Schüler- und Lehrerzahlen verbunden und ist für viele Kinder nicht mehr über-

1 Die Befragung 1979, der ZUMABUS-4, wurde durch Mittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert und von Getas erhoben. Sie ist unter der Studiennummer 1017 im Zentralarchiv der Universität zu Köln erhältlich. Die Wiederholung 2005 wurde durch Mittel der Fritz-Thyssen-Stiftung, des Instituts für Angewandte Sozialforschung der Universität zu Köln und des Landes Baden-Württemberg finanziert. Sie wurde von TNS-Emnid erhoben. Ich danke allen Mittelgebern.

schaubar (Unüberschaubarkeit)“. Die positive und (mit umgekehrtem Vorzeichen) die negative Aussage wurden zu einem Index zusammengefasst.²

Weiterhin wurde eine *Globalbewertung* erfragt: „Alles in allem genommen: Halten Sie die Gesamtschule für eine gute Sache oder lehnen Sie die Gesamtschule ab?“

Bekanntheit und Bewertung der Ganztagschule 2005

Die Bekanntheit der Ganztagschule wurde so erfragt: „Es bestehen Pläne für alle Schüler ab dem fünften Schuljahr die Ganztagschule einzuführen, wo Kinder nicht nur vormittags, sondern auch nachmittags Unterricht und Hausaufgabenbetreuung erhalten und mittags ein Essen bekommen, so dass sie erst am späteren Nachmittag wieder nach Hause kommen. Haben Sie von solchen Plänen gehört?“

Die Befragten, die die Ganztagschule kennen, wurden gebeten, sie unter dem Ziel der Chancengleichheit zu bewerten. Anders als bei der Gesamtschule ist hier das Mittel – der nachmittägliche Unterricht – mit der Reform identisch und kann nicht – wie die Zusammenlegung von Schulformen – an sich positiv oder negativ bewertet werden. Aber die Ganztagschule verschiebt die Grenze zwischen Elternhaus und Schule, indem sie die Schüler länger unterrichtet und den Eltern Aufgaben abnimmt. Zur Bewertung der Ganztagschule wurde als zweite Dimension deshalb nicht mehr die organisatorische Effizienz, sondern die Entlastung der Familie vorgegeben (Ladenthin 2005).

Zur *Chancengleichheit* wurde die gleiche positive Aussage wie bei der Gesamtschule vorgegeben. Da aber die Ganztagschule das dreigliedrige Schulsystem nicht ersetzen, sondern verbessern soll, da sie also Chancen eröffnen und nicht ausgleichen soll, konnte die negative Aussage zur Chancengleichheit nicht von der Gesamtschule auf die Ganztagschule übertragen werden. Die Ganztagschule kann nicht wegen der Gefahr, Begabte nicht genügend zu fördern, kritisch beurteilt werden. Sie soll im dreigliedrigen Schulsystem „gleiche Chancen für alle Kinder sichern“, also in gleichem Maße zusätzliche Chancen eröffnen, indem sie mit mehr Unterricht und mehr Betreuung alle mehr fördert. An die Stelle von Keine Begabtenförderung trat daher: „Die Ganztagschule trägt zu einem größeren Lernerfolg der Schüler bei (Förderung)“.

Zur *Entlastung der Familie* wurden zwei positive und zwei negative Aussagen vorgegeben. Die positiven Aussagen betonen die *praktischen* Gewinne für die *einzelne* Familie: „Die Ganztagschule entlastet die Eltern (Elternentlastung).“ „Die Ganztagschule macht Müttern die Erwerbstätigkeit leichter (Müttererwerbstätigkeit).“ Die negativen Aussagen beziehen sich auf die *ideelle* Sicht des Verhältnisses der *Lebenssphären* Familie und Staat und kritisieren die Ganztagschule als Übergriff des Staates auf die vorpolitische Sphäre der Familie: „Die Ganztagschule nimmt die Kinder zu sehr aus der Obhut der Familie heraus (Familien schwächung).“ „Die Ganztagschule gibt dem Staat zu viel Einfluss auf die Erziehung der Kinder (Staatsstärkung).“ Die Befragten sollten allen Vorgaben wiederum auf einer Skala von 2 bis -2 zustimmen oder nicht zustimmen.³

2 In der Gesamtstichprobe korrelieren die beiden Aussagen zur Chancengleichheit $r=-.45$, die beiden Aussagen zur organisatorischen Effizienz $r=-.28$, die beiden positiven Aussagen $r=.53$, die beiden negativen Aussagen $r=-.48$; die positive Aussage des einen Konzepts und die negative des anderen korrelieren $r=-.38$ bzw. $r=-.30$. Die Korrelationen bestätigen also die theoretische Struktur der Aussagen.

3 Eine Faktorenanalyse (Eigenwerte über 1, Varimaxrotation) erbrachte einen Faktor mit 32,3 % der Gesamtvarianz, der die beiden Aussagen zur Chancengleichheit und zur Entlastung der Familien lädt, und einen Faktor mit 32,1 % der Gesamtvarianz, der die beiden Aussagen zu Familie und Staat lädt. Sie bestätigt also die theoretische Struktur der Aussagen.

Auch für die Ganztagsschule wurde mit der gleichen Formulierung wie für die Gesamtschule eine *Globalbewertung* erfragt.

Korrelationen zwischen den Bewertungen beider Schulformen 2005

Für beide Schulformen wurden die *Einzel*bewertungen zur Chancengleichheit und die *Global*bewertung gleich erfragt. 2005 korreliert die Bewertung nach Chancengleichheit zwischen den beiden Schulformen $r=.03$. Eine Faktorenanalyse (Eigenwert >1 , Varimaxrotation) aller zehn *Einzel*bewertungen ergibt einen Faktor mit 22,2 % der Gesamtvarianz, der die vier Aussagen zur Gesamtschule über $.70$ und die Aussagen zur Ganztagsschule unter $.02$ lädt, und einen Faktor mit 60,0 % der Gesamtvarianz, der die sechs Aussagen zur Ganztagsschule über $.99$ sehr hoch und die Aussagen zur Gesamtschule unter $.02$ lädt. Die *Global*bewertung beider Schulformen korreliert $r=.35$.

Offenbar unterscheidet die Bevölkerung beide Schulformen und ihren Beitrag zur Chancengleichheit genau; aber sie hat eine gewisse, keineswegs starke Neigung, beide schulischen Reformen global gutzuheißen.

2.3 Unabhängige Variable

Zur Affinitätshypothese: Chancenausgleich und Chanceneröffnung

Chancenausgleich lässt sich als *Forderung* erfragen. Fragen dazu wurden nur im Jahre 2005 erhoben – und zwar eine direkte und eine indirekte Frage. Die direkte Frage lautete: „Manche Eltern haben mehr Möglichkeiten, zum Schulerfolg ihres Kindes etwas beizutragen als andere, zum Beispiel weil sie mehr finanzielle Mittel, eine bessere Ausbildung oder mehr Bekannte haben. Was meinen Sie, sollte die Schule solche unterschiedlichen Startbedingungen der Kinder ausgleichen oder sollte sie das nicht? (Chancenausgleich)“ In dieser Frage wird *Gleichheit* als Ausgleich unterschiedlicher außerschulischer Bedingungen verstanden; und *Unterschiede* werden so verstanden, dass sie das „Äußere“ (Durkheim 1991 [1950]: 232 f), der Person nach sozialen Zugehörigkeiten Zugeschriebene widerspiegeln.

Die indirekte Frage lautete: „Sollte die Bildungspolitik Ihrer Meinung nach anstreben, den Einfluss des Schulwesens auf den Schulerfolg der Kinder zu verstärken oder sollte sie das nicht tun? (Schulwesen stärken)“ In dieser Frage wird der Ausgleich nicht mehr direkt angesprochen, aber mitgedacht; denn das Schulwesen vertritt universalistische Leistungsmaßstäbe gegen partikularistische Ansprüche der Eltern für ihre Kinder (Parsons / Shils 1951). Auch in dieser Frage geht es also um den Ausgleich von unterschiedlichen außerschulischen Bedingungen.

Chanceneröffnung kann als Forderung kaum erfragt werden. So gut wie niemand wird sich gegen den Abbau von Schranken aussprechen. Die Selbstverständlichkeit verbietet hier eine direkte Frage. Deshalb wurde die Chanceneröffnung nur indirekt erfragt, und zwar mit zwei Fragen. Die erste Frage richtet sich auf die *Einschätzung realisierter Chancengleichheit* und wurde 1979 wie 2005 erhoben: „Was meinen Sie: Hat bei uns heute jeder die Möglichkeit, sich ganz nach seiner Begabung und seinen Fähigkeiten auszubilden? Ja / nein (Chancengleichheit realisiert)“ Wer die Frage bejaht, sieht keine Schranken mehr; wer sie verneint, will weitere Schranken abbauen. In dieser Frage wird *Gleichheit* als Fehlen sozialer Schranken des Zugangs verstanden, als Gleichberechtigung; und *Unterschiede* werden so verstanden, dass sie das Innere, von der Person Geleistete widerspiegeln.

Die zweite Frage richtet sich auf Bewertung des Bildungswesens allgemein und wurde nur 2005 erhoben: „Bitte sagen Sie mir auf einer Skala von 0 bis 10, wie Sie – alles in allem – den derzeitigen Zustand des Bildungssystems in Deutschland einschätzen: 0 bedeutet, dass Sie das Bildungssystem als äußerst schlecht einschätzen, 10 bedeutet, dass Sie es als äußerst gut einschätzen (Bildungssystem gut).“ Zwar wird Chancengleichheit in dieser Frage nicht angesprochen; da aber das Bildungssystem von der Bevölkerung im Wesentlichen nicht nach übergreifenden Maßstäben wie dem Chancenausgleich, sondern nach seiner Leistung für seine Klientel, also Eltern und Kinder, beurteilt wird, kann auch diese Frage indirekt als Einschätzung der *Chanceneröffnung* verstanden werden.

Zur Links-, Abwehr- und Betroffenheitshypothese: Ideen und Interessen

Die Selbstidentifikation mit der politischen Linken wurde mit zwei Konzepten erhoben. Erstens wurde 2005 die *Identifikation im politischen Raum* mit folgender Frage erhoben: „In der Politik spricht man manchmal von „links“ und „rechts“. Wo auf der folgenden Skala würden Sie sich selbst einstufen, wenn 1 für links steht und 11 für rechts?“ Ausgewertet wurde die Frage so, als wäre der höchste Wert für links vorgegeben gewesen, so dass sich eine metrische Variable Linke politische Selbstverortung ergab. Eine Antwort wurde von 5 % der Befragten verweigert.

Zweitens wurde eine Variable *Wahlentscheidung* aus der 1979 retrospektiv erfragten Zweitstimmenwahl in der Bundestagswahl 1976 und aus der „Sonntagsfrage“ 2005 gebildet. Hier ergeben sich beträchtliche Anteile fehlender Werte, weil keine Wahlberechtigung vorlag (1979: 9,2 %), nicht gewählt wurde (1979: 6,4 %, 2005: 12,5 %) oder die Antwort verweigert wird (1979: 7,1 %, 2005: 17,3 %). SPD, Bündnis 90 / Die Grünen und PDS wurden als linke Parteien gegen CDU / CSU, FDP und Republikaner abgegrenzt und „andere Parteien“ (2005: 1,5 %) ignoriert, so dass sich eine Kodiervariable Wahl linker Partei ergab.

Der *soziale Status* wurde mit sechs Bildungsabschlüssen erfasst, die metrisch analysiert wurden. Die *familienzyklische Betroffenheit* wurde durch die Elternschaft erhoben. Kinderlose wurden bis zum 29. Lebensjahr als „Voreltern“, also potenziell Betroffene, und ab dem 30. Lebensjahr als nicht mehr Betroffene, also Kinderlose klassifiziert. Für Eltern und „Voreltern“ wurden zwei Kodiervariablen mit den Kinderlosen als Basis gebildet.

Kontrollvariablen: Erfahrungen und Demographie

Die *Erfahrung* wurde direkt erfragt: „Geht ein Kind aus Ihrer eigenen Familie oder von Bekannten auf eine solche Gesamtschule / Ganztagschule?“ Und sie wurde indirekt durch die Zugehörigkeit zu sechs *Kohorten* erfasst, die Erfahrungen öffentlicher Auseinandersetzungen widerspiegeln. Weil beide Variablen nur den Saldo positiver und negativer Erfahrungen erfassen, können sie nicht mit gerichteten Hypothesen verbunden werden.

Als demographische Kontrollvariable werden das *Geschlecht* (Kodiervariable Mann), die *Voll- und Teilzeit-Erwerbstätigkeit* als Kodiervariablen mit der Basiskategorie Nichterwerbstätigkeit und die *Ortsgröße* mit vier Klassen als metrische Variable eingesetzt.

3 Bekanntheit von Gesamt- und Ganztagschule

3.1 Selektivität der Bekanntheit: neutral oder politisch?

Die Prozentsätze der Bekanntheit sind in den ersten beiden Zeilen von Tabelle 1 dargestellt. Es zeigt sich dreierlei. *Erstens* hat die Bekanntheit der *Gesamtschule in Westdeutschland zwischen 1979 und 2005* um 26 Prozentpunkte, also erheblich, zugenommen.⁴ *Zweitens* liegt die Bekanntheit der *Gesamtschule im Jahre 2005* in West- um 6 Prozentpunkte höher als in Ostdeutschland. Da die Sekundarschule der DDR eine Gesamtschule ohne diesen Namen war (Wenzler 2003: 80), spiegelt die geringere Vertrautheit der Ostdeutschen mit der Gesamtschule wohl nicht geringere Erfahrung, sondern die Nichtteilhabe an der politischen Auseinandersetzung in Westdeutschland. *Drittens* ist die *Ganztagschule im Jahre 2005* in beiden Landesteilen gleich bekannt. Während die Gesamtschule ein westdeutscher Streitpunkt war, ist die Ganztagschule eine gesamtdeutsche Hoffnung nach dem „PISA-Schock“.

Diese Unterschiede können sich aus allgemeinen oder spezifischen Strategien der Informationssuche ergeben haben. Allgemeine Strategien bestimmen die Bekanntheit eines jeden Themas, so dass sie die Selektivität *politisch neutral* und für die Bewertung folgenlos bleibt. *Zusätzlich* können spezifische Strategien aufgrund der politischen Selbstverortung die Informationssuche steuern, so dass die Selektivität *politisch* und für die Bewertung folgenreich wird. Wenn etwa überwiegend Personen, die sich zur politisch Linken rechnen, die Gesamtschule kennen, und wenn diese Personen weiterhin die Gesamtschule besonders günstig beurteilen, dann fällt die Bewertung der Gesamtschule günstiger aus als bei einer neutralen Selektivität.

Ob die Selektivität neutral oder politisch ist, wurde in Regressionen der Bekanntheit auf die allgemeinen Strategien der Informationssuche und auf diese sowie zusätzlich die politische Selbstverortung untersucht. Wenn die Selektivität der Bekanntheit neutral ist, sollte bei Kontrolle der allgemeinen Strategien die politische Selbstverortung keinen Einfluss haben. Als allgemeine Strategien der Informationssuche werden Motivation, Betroffenheit und Gelegenheit betrachtet. Die Motivation wurde durch das (auf fünf Stufen erfragte) *politische Interesse* und das *Bildungsniveau* erfasst; sie sollten die Bekanntheit steigern. Die Betroffenheit wurde die *Elternschaft* erfasst, die die Bekanntheit steigern sollte, und durch das *Alter*, das die Bekanntheit mindern sollte. Gelegenheiten wurden durch die *Gemeindegröße* erfasst: je größer die Gemeinden, desto größer und daher leichter reformierbar sollte das Schulangebot sein und desto größer sollten die bildungspolitischen Konflikte und schließlich die Bekanntheit der Reform sein. Indikator der *politischen Selbstverortung* ist die Wahlentscheidung. Weiterhin wird das *Geschlecht* ohne Voraussage kontrolliert.

3.2 Gesamtschule in Westdeutschland 1979-2005

Zunächst wurde die Zunahme der Bekanntheit der Gesamtschule in Westdeutschland 1979-2005 durch drei (tabellarisch nicht ausgewiesene) logistische Regressionen in der Gesamtdaten mit der Kodiervariablen für 2005 geprüft. In der ersten Regression, in der der Zeitpunkt alleiniger Prädiktor war, ist die Zunahme signifikant. In der zweiten Regression, in der zusätzlich die Informationssuche kontrolliert wurde, mindert sich der Effekt des Zeitpunkts nicht. In der dritten Regression, in der zusätzlich die Wahlentscheidung kontrolliert wurde, bleibt der Effekt des Zeitpunkts wiederum bestehen und das politische Kriterium der Wahlentscheidung beeinflusst die Bekanntheit nicht. Die Zunahme der Bekanntheit ist also nicht durch Wandlungen der Bevölkerung bedingt. Zudem könnte man schließen, dass die Bekanntheit nicht politisch motiviert ist.

4 Irrtümlich wurde statt 58 % die Gegenwahrscheinlichkeit berichtet.

Aber die Analyse der Gesamtdaten führt irre, weil der Einfluss der Wahlentscheidung sich zwischen 1979 und 2005 verändert hat. Deshalb müssen für beide Zeitpunkte getrennte Regressions berechnet werden, die in der ersten und zweiten Spalte der Tabelle 1 dargestellt sind.⁵ Weil die politische Selbstverortung zu beiden Zeitpunkten nur durch die Wahlentscheidung erfasst wird, die viele fehlende Werte aufweist, werden beide Regressions zweimal berechnet: mit den Prädiktoren der Informationssuche allein in Modell 2 und zusätzlich der Wahlentscheidung in Modell 3. Modell 1, das nur den Landesteileinfluss prüft, kann erst beim Vergleich der beiden Schulformen 2005 besprochen werden. Weiterhin kann der Landesteil nur in den Regressions 2005 unter die Prädiktoren aufgenommen werden.

Tabelle 1: Bekanntheit der Gesamtschule und der Ganztagschule in West- und Ostdeutschland 1979 und 2005: Prozentwerte und standardisierte multiplikative Koeffizienten logistischer Regressionen

H	Gesamtschule 79	Gesamtschule 05	Ganztagschule 05
% bekannt: West	60,5	86,6	78,2
% bekannt: Ost		79,5	78,3
<i>M1: Landesteil</i>			
Ost	-	1.22-1***	1.00
<i>M2: Informationssuche</i>			
Ost	-	1.32-1***	1.04-1
Politisches Interesse	+	1.70***	1.67***
Bildung	+	1.95**	1.47***
Voreltern	+	1.04-1	1.04
Elternschaft	+	1.29***	1.36***
Alter	-	1.82-1***	1.30-1***
BIK-Gemeindegröße	+	1.31***	1.27***
Mann	?	1.08-1	1.08-1
R ² -Nagelkerke	.307	.158	.070
% fehlend	0,8	7,0	6,3
<i>M3: + Wahlentscheidung</i>			
Ost	-	1.35-1***	1.09-1
Wahl links	?	1.14-1	1.28**
R ² -Nagelkerke	.323	.200	.111
% fehlend	36,1	33,7	34,2

H=Hypothese. M=Modell. Zur Vergleichbarkeit mit den positiven Standardkoeffizienten sind die negativen als Kehrwert dargestellt. - *** p<,001, ** p<,01, * p<,.05. 1979: n=2007, 2005: n= 2315 gewichtet.

Im Modell 2 steigt zu beiden Zeitpunkten die Bekanntheit wie erwartet mit dem politischen Interesse, dem Bildungsniveau, der Elternschaft sowie der Gemeindegröße an und geht mit dem Alter zurück; das Geschlecht hat keine Bedeutung. Die Motivation hat alles in allem einen stärkeren Einfluss als die Betroffenheit und die Gelegenheiten. Die Stichproben zur Bewertung der Gesamtschule sind also wie erwartet nach allgemeinen Strategien der Informationssuche selektiv. Diese Selektivität geht weiterhin zwischen 1979 und 2005 – wie die R²-Werte zeigen – um die Hälfte zurück. Das ist gut erklärbar: Wenn die Bekanntheit sich der Obergrenze nähert, muss der Einfluss aller Unterschiede zurückgehen.

⁵ Für den Vergleich zwischen den Spalten dieser und aller folgenden Tabellen sind Roh-Regressionskoeffizienten einschlägig. Da aber die Varianzen der unabhängigen Variablen gleich bleiben und die Varianzen der Zielvariablen sich nur geringfügig unterscheiden, können die standardisierten Koeffizienten hier nicht nur über Zeilen, sondern auch über Spalten verglichen werden. Auf die Darstellung der Roh-Regressionskoeffizienten kann zu Gunsten einer größeren Übersichtlichkeit verzichtet werden.

In Modell 3 verändern sich die Effekte der allgemeinen Strategien der Informationssuche nicht und sind deshalb nicht erneut dargestellt. Die Wahl einer linken Partei hingegen hat zwar 1979 keinen signifikanten, aber 2005 einen signifikant positiven Effekt auf die Bekanntheit.⁶ Die Selektivität steigt 2005 nicht nur mit dem politischen Interesse, sondern auch mit der politischen Interessenlage an, sie verliert ihre Neutralität und wird politisiert. Die Politisierung verstärkt zugleich die Selektivität 2005: Die R²-Werte steigen zwischen Modell 2 und Modell 3 von .158 auf .200 an; wird Modell 2 allerdings mit der reduzierten Befragtenzahl des Modells 3 berechnet, so steigen die R²-Werte nur von .184 auf .200 an, und der R²-Wert für ein Modell allein mit der Linkswahl beträgt .024. Grob geschätzt ist 2005 also ein Zehntel der Selektivität politisch. Trotz der Politisierung aber geht die Selektivität der Bekanntheit insgesamt – wie die R²-Werte des Modells 3 zeigen – zwischen 1979 und 2005 um ein Drittel zurück. Insgesamt ist also die wachsende Bekanntheit von einer starken und einer schwachen Tendenz begleitet: die Selektivität geht zurück und wird politisiert.

3.3 Gesamt- und Ganztagsschule in West- und Ostdeutschland 2005

Die Bekanntheit der beiden Schulformen 2005 wird in der zweiten und dritten Spalte analysiert, in der alle drei Modelle betrachtet werden.

In der zweiten Spalte prüft der Regressionskoeffizient Ost des Modells 1 die Differenz der Prozentsätze statistisch: Die *Gesamtschule* ist in Ostdeutschland weniger bekannt. In Modell 2 geht dieser Effekt nicht zurück, sondern wächst leicht. Die für die Bekanntheit günstigen Einflüsse sind in Westdeutschland insgesamt schwächer; wären sie so stark wie in Ostdeutschland, dann wäre der westdeutsche Vorsprung noch größer. In Modell 3 wächst der westdeutsche Vorsprung noch einmal leicht an. Die Wahl linker Parteien steigert 2005 die Bekanntheit der Gesamtschule und linke Parteien werden in Westdeutschland seltener gewählt; würden sie so häufig wie in Ostdeutschland gewählt, so würde der westdeutsche Vorsprung ein zweites Mal wachsen. Wie das Wachstum der Bekanntheit in Westdeutschland ist der Landesteilunterschied politisiert.

In der dritten Spalte prüft der Regressionskoeffizient Ost des Modells 1 die Differenz der Prozentsätze statistisch: Die *Ganztagsschule* ist in beiden Landesteilen gleich bekannt. Das gilt auch in Modell 2 und Modell 3. Die allgemeinen Strategien der Informationssuche haben – aufgrund ihrer Allgemeinheit erwartbar – die gleichen Einflüsse wie bei der Gesamtschule: Wiederum ist die Motivation stärker als Betroffenheit und Gelegenheiten. Allerdings hängt die Bekanntheit der Ganztagsschule *nicht* von der Wahl einer linken Partei ab.⁷ Sie ist nicht politisiert. Sie ist zudem – wie die R²-Werte zeigen – weniger selektiv als die Bekanntheit der Gesamtschule.

Die *Selektivität* der Bekanntheit hängt also für beide Schulformen in gleicher Weise von allgemeinen Strategien der Informationssuche, aber nur für die Gesamtschule auch von der politischen Interessenlage ab. 2005 ist die Gesamtschule eher auf der Linken bekannt. Wenn – was im nächsten Abschnitt geprüft wird – die linke politische Selbstverortung eine günstige Bewertung der Gesamtschule mit sich bringt, könnte die positive Bewertung der Gesamtschule 2005 überschätzt und die Entwicklung seit 1979 als zu günstig beurteilt werden.

6 2005 wurden auch die Links-Rechts-Einordnung und die Parteipräferenz erhoben; werden sie statt der Wahlentscheidung in Modell 3 als Prädiktoren eingesetzt, so hat die Identifikation mit der Linken den gleichen signifikanten Effekt.

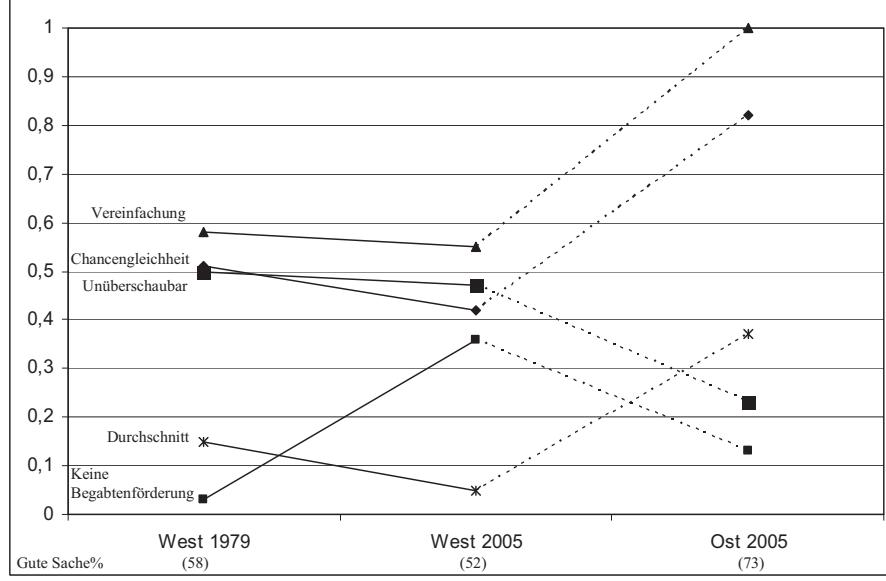
7 Wird die Links-Rechts-Einordnung oder die Parteipräferenz an Stelle der Wahlentscheidung eingesetzt, hängt die Bekanntheit der Ganztagsschule ebenfalls nicht von der politischen Interessenlage ab.

4 Bewertung der Gesamtschule in Westdeutschland 1979-2005 sowie in West- und Ostdeutschland 2005

4.1 Aggregatebene

Die Bewertung der Gesamtschule in Westdeutschland 1979 und 2005 ist in der linken Hälfte der Abbildung 1 dargestellt. Zur Chancengleichheit geht die positive Einschätzung geringfügig zurück, aber die negative Einschätzung, Keine Begabtenförderung, nimmt deutlich zu. Zur Organisationseffizienz geht die negative wie die positive Einschätzung minimal zurück, so dass sich insgesamt nichts ändert. Die durchschnittliche und die Globalbewertung gehen ebenfalls leicht zurück. Bei den metrischen Variablen sind F-Tests des Zeitunterschieds nur für Keine Begabtenförderung ($p < .001$, $\eta^2 = .126$) und den Durchschnitt ($p < .01$, $\eta^2 = .052$) signifikant mit nennenswertem Effekt. Die *Konkurrenzhypothese* wird also im Durchschnitt und schwach, aber im charakteristischen Kriterium Keine Begabtenförderung deutlich und stark bestätigt. Wie vermutet, bedroht die Gesamtschule durch die Suspension der Entscheidung über die Höhe der Schullaufbahn den stärker gewordenen Wunsch, dem eigenen Kind frühzeitig einen Zugang zu höheren sozialen Positionen zu garantieren, den das dreigliedrige Schulwesen bei oft geringen Hürden des Zugangs zum Gymnasium bedient. Deshalb bringt das positive Ziel des Chancenausgleichs der Gesamtschule keinen Gewinn, aber seine mutmaßliche negative Folge einen herben Verlust an Sympathie.

Abbildung 1: Bewertung der Gesamtschule in Westdeutschland 1979-2005 und in Ostdeutschland 2005: Mittelwerte (Auszug aus 5 Punkte-Skala von -2 bis 2) der Bevölkerung, der die Gesamtschule bekannt ist



Die Standardabweichungen der vier Einzelbewertungen sind in Abbildung 1 nicht dargestellt. Sie sind 1979 (zwischen 1.10 und 1.14) und 2005 (zwischen 1.35 und 1.48) nahezu gleich, steigen aber zwischen 1979 und 1985 deutlich und durchgängig an. Obwohl also die Bewertung im Durchschnitt überwiegend konstant bleibt, wird sie zunehmend strittiger.

Die Bewertung der Gesamtschule durch West- und Ostdeutsche 2005 ist in der rechten Hälfte der Abbildung 1 dargestellt. Wie in der *Egalitarismushypothese* vermutet, bewerten die Ostdeutschen die Gesamtschule deutlich günstiger als die Westdeutschen: Sie stimmen den positiven Aussagen häufiger und den negativen Aussagen seltener zu; und sie bewerten die Gesamtschule im Durchschnitt und global besser. Bei den metrischen Variablen sind alle Unterschiede im F-Test auf dem 0,1 %-Niveau signifikant mit Eta-Werten von .14 für Chancengleichheit, .08 für Keine Begabtenförderung, .17 für Vereinfachung, .09 für Unübersehbar und .15 für den Durchschnitt. Die Unterschiede zwischen den Landesteilen 2005 sind also – mit Ausnahme von Keine Begabtenförderung – deutlich größer als die Veränderungen in Westdeutschland zwischen 1979 und 2005. So wie die Ostdeutschen Gleichheit als Bauprinzip einer Gesellschaft überhaupt stärker unterstützen, so unterstützen sie auch die Gesamtschule als ein Mittel zur Erhöhung der Chancengleichheit stärker als die Westdeutschen.

4.2 Personebene

Um zu prüfen, ob diese Aggregatunterschiede durch unterschiedliche Zusammensetzungen der Stichproben bedingt sind, wurden die *Indizes* der Chancengleichheit und der organisatorischen Effizienz sowie die Globalbewertung als Zielvariable von Regressionen eingesetzt. In der Gesamtdatenreihe beider Zeitpunkte korreliert der Index Chancengleichheit mit dem Index organisatorische Effizienz $r=.59$ und mit der Globalbewertung $r=.66$; der Index organisatorische Effizienz korreliert mit der Globalbewertung $r=.56$. Chancengleichheit hat also in der Globalbewertung ein etwas größeres Gewicht als organisatorische Effizienz. Diese Korrelationen unterscheiden sich nicht zwischen Zeitpunkten und Landesteilen.

Die drei Zielvariablen wurden auf diejenigen Variablen zur Unterstützung von Chancengleichheit, zur politischen Selbstverortung, zum sozialen Status und zum familienzyklischen Status regrediert, die sowohl 1979 wie 2005 erhoben wurden. Die Indizes Chancengleichheit und organisatorische Effizienz wurden in metrischen Regressionen, die Globaleinschätzung wurde in logistischen Regressionen mit multiplikativen Effekten analysiert; beide Regressions sind in Tabelle 2 dargestellt. Wegen des hohen Anteils fehlender Werte werden Regressions ohne und mit der Wahlentscheidung als Prädiktor berechnet. Auch in den Regressions der Indizes Chancengleichheit und Organisation ohne die Wahlentscheidung ergeben sich 12,4 % fehlende Werte; der entsprechende Prozentsatz liegt in der Regression der Globalbewertung mit 23,8 % noch höher, weil die Zielvariable hier noch mehr fehlende Werte aufweist.

Tabelle 2: Regression der Bewertung der Gesamtschule auf Einstellungen zur Chancengleichheit, politische Selbstverortung und Status in Westdeutschland 1979 und 2005 und in Ostdeutschland 2005: Standard-Koeffizienten

Variablen	H	Chancengleichheit		Organisation		Global	
		Ohne	Mit	Ohne	Mit	Ohne	Mit
Chancengleichheit realisiert	+	.06***	.10***	.04	.07**	1.09*	1.21***
Wahl linker Partei	+		.18***		.1***		1.51***
Bildung	-	-.11***	-.10***	-.09***	.10***	1.22-1***	1.15-1**
Vor Elternschaft	0	-.01	-.00	-.03	-.01	1.06 ⁻¹	1.02 ⁻¹
Eltern	0	-.01	-.02	-.02	-.03	1.11 ⁻¹	1.14 ⁻¹
Erfahrung über Kinder		.08***	.08***	.03	.03	1.35***	1.32***
K1: -1913 (nur 1979)		-.08***	-.09***	-.09***	.09***	1.32***	1.19-1**
K2: 1914-1933		-.04	-.03	-.01	.03	1.11 ⁻¹	1.08 ⁻¹
K3: 1934-1948		-.07*	-.03	-.01	.05	1.12 ⁻¹	1.07 ⁻¹
K5: 1960-1974 (nur 2005)		-.02	.02	.01	.04	1.02	1.15*
K6: 1975+ (nur 2005)		-.07*	-.05	-.00	.02	1.02 ⁻¹	1.05 ⁻¹
Mann		-.07***	-.07**	-.02	-.02	1.08 ⁻¹	1.10 ⁻¹
Erwerbstätig voll		.00	-.01	-.00	-.01	1.01 ⁻¹	1.09 ⁻¹
Erwerbstätig halb		.01	-.00	-.03	-.03	1.05	1.04 ⁻¹
Ortsgröße		.05**	.03	.04*	.01	1.15**	1.05
1979		.12**	.17***	.03	.05	1.14*	1.27***
Ost		.14***	.09***	.12***	.10***	1.52***	1.44***
R ² (bzw. R ² Nagelkerke)		.053	.085	.030	.050	.091	.128
% gültig		87,6	60,8	87,6	60,8	76,2	53,4

H=Hypothese. K=Kohorte. Ohne / Mit: Linkswahl. Basis für Kohorten: K4: 1949-1959. Zur Vergleichbarkeit mit positiven multiplikativen Standardkoeffizienten negative als Kehrwert. - % gültige Werte von gewichtetem n=3146, denen Gesamtschule bekannt. - *** p<,001, ** p<,01, * p<,05.

Die Regressionen der Bewertung nach *Chancengleichheit* in der ersten und zweiten Spalte werden zuerst ausführlich dargestellt und dann kurz mit den Regressionen der beiden anderen Zielvariablen verglichen. Die Variablen, für die Hypothesen formuliert wurden, finden sich im ersten Zeilenblock. In der Regression ohne den Prädiktor Wahlentscheidung in der ersten Spalte steigt die Bewertung nach Chancengleichheit mit der Einschätzung realisierter Chancengleichheit; sie fällt mit dem sozialen Status, also dem Bildungsniveau.⁸ In der Regression mit dem Prädiktor Wahlentscheidung in der zweiten Spalte hat die Wahl linker Parteien einen positiven Einfluss. *Affinitäts-, Links- und Abwehrhypothese* werden also bestätigt. Von diesen drei Einflüssen ist die politische Selbstverortung deutlich stärker als die ideelle Affinität und die interessenbedingte Abwehrhaltung. Wenn aber die linke politische Selbstverortung der Gesamtschule Sympathien einbringt, dann wird das Ergebnis aus Abschnitt 3 bedeutsam, dass die Bekanntheit der Gesamtschule zwischen 1979 und 2005 politisch selektiv geworden ist: Der Sympathieverlust der Gesamtschule wäre größer, wenn sie

8 Zusätzlich wurden auch der Berufsstatus und das Einkommen als Prädiktor eingesetzt. Der Einfluss der Bildung wurde dadurch nicht verringert und war stärker als der Einfluss des Berufsstatus, während das Einkommen keinen Einfluss hatte. Aber die Stichproben wurden dadurch auf Erwerbstätige verkleinert. Die Bildung erfasst also den Einfluss des Status entscheidend, so dass Analysen mit weiteren Indikatoren nicht berichtet werden müssen.

auch 2005 bei der politisch Rechten, die ihr skeptisch gegenübersteht, noch so bekannt wäre wie bei der Linken. In beiden Regressionen ist die Bewertung der Gesamtschule nach Chancengleichheit weiterhin unabhängig vom familienzyklischen Status. Auch die *Betroffenheitshypothese* wird bestätigt. Insgesamt wird die Gesamtschule nach politischen Interessenlagen, aber nicht nach privatem Bedarf beurteilt.

Die Variablen, für die keine Hypothesen formuliert wurden, finden sich im zweiten Zeilenblock. Die Erfahrungen mit der Gesamtschule – unmittelbar über Kinder oder mittelbar als Kohortenzugehörigkeit – haben in beiden Regressionen weitgehend den gleichen Einfluss. Wer mit der Gesamtschule Erfahrung über Kinder hat, bewertet sie günstiger. Die Erfahrung ist also im Saldo positiv. Aber sie hat weniger Einfluss als die bildungspolitische Einstellung und die politische Interessenlage. Sie ist ein zusätzlicher vorpolitischer Maßstab, der erst nach politischen Ideen und Interessenlagen zum Zuge kommt. Die Kohortenzugehörigkeit hat schwach einen umgekehrt U-förmigen Einfluss. Die älteste und die jüngste Kohorte bewerten die Gesamtschule am schlechtesten, die mittleren Kohorten 4 und 5 am besten; für Kohorte 3 sind die Ergebnisse nicht einheitlich in beiden Regressionen. Die Skeptiker finden sich also bei den Alten, die die politischen Auseinandersetzungen um den Ersatz des dreigliedrigen Schulwesens durch die Gesamtschule in den 70er Jahren erlebt haben, und bei den Jungen, die die Gesamtschule in der Konkurrenz mit dem dreigliedrigen Schulwesen erleben. – Von den demographischen Kontrollvariablen hat nur das Geschlecht einen durchgängigen Einfluss: Männer bewerten die Gesamtschule schlechter als Frauen.

Die zu überprüfenden Aggregatvariablen schließlich finden sich im dritten Zeilenblock. Auch bei Kontrolle aller genannten Einflüsse wird die Gesamtschule in Westdeutschland 1979 günstiger als 2005 bewertet; der Einfluss wird bei Kontrolle der Wahl linker Parteien stärker, weil in unseren Stichproben die Wahl linker Parteien mit dem Effekt 1979 negativ korreliert (also 1979 seltener war) und den Effekt 1979 statistisch unterdrückt hat. Der Rückgang wird also unterschätzt, weil zwischen 1979 und 2005 linke politische Selbstverortungen zugenommen haben, die „eigentlich“ eine stärkere Unterstützung der Gesamtschule hätten hervorrufen müssen. Weiterhin wird die Gesamtschule 2005 in Ost- günstiger als in Westdeutschland bewertet; der Ost-West-Unterschied wird bei Kontrolle der Wahl linker Parteien schwächer, weil die Wahl linker Parteien in Ostdeutschland häufiger ist und als erklärende Variable für den Effekt Ost wirkt. Der ostdeutsche Vorsprung wird also überschätzt, weil er zu einem Teil dadurch bedingt ist, dass in Ostdeutschland sich mehr Personen der politisch Linken zurechnen.

Die Bewertung der Gesamtschule nach Chancengleichheit lässt sich insgesamt – wie die R²-Werte zeigen – nur schwach erklären. Aber die Erklärbarkeit steigt um zwei Drittel an, wenn die *Wahl linker Parteien* zu den Prädiktoren hinzukommt.⁹ Wie die Regressionskoeffizienten belegen auch die R²-Werte, dass die Gesamtschule als Mittel zur Chancengleichheit nach politischen Konfliktlinien stärker als nach Ideen und Interessenlagen beurteilt wird, die hinter den politischen Konfliktlinien stehen.

Die Regressionen der Bewertung nach *organisatorischer Effizienz* und der *Globalbewertung* sind in der dritten und vierten bzw. fünften und sechsten Spalte dargestellt. Beide Bewertungen hängen in der gleichen Weise wie die nach Chancengleichheit von den Prädiktoren ab. Die Bewertung nach organisatorischer Effizienz ist – wie die R²-Werte zeigen – schlechter zu erklären als die Bewertung nach Chancengleichheit.

⁹ Das gilt auch, wenn beide Regressionen auf der gleichen Basis berechnet werden. Das R² für die Regression *Ohne* beträgt dann 0.055 und die Koeffizienten verändern sich nicht wesentlich. Weiterhin wird das R² der Regression *Mit* durch eine Korrektur für den zusätzlichen Freiheitsgrad nur geringfügig auf 0.077 reduziert. – Entsprechendes gilt für die beiden anderen Zielvariablen.

4.3 Zusammenfassung

Die Aggregatergebnisse bleiben auch bei Kontrolle der Personmerkmale bestehen. Aber sie werden durch den positiven Einfluss der linken politischen Orientierung auf die Bewertung der Gesamtschule modifiziert.

Das gilt erstens für die *Konkurrenzhypothese*: Die Gesamtschule verliert in Westdeutschland Anhänger. Aber dieser Sympathieverlust ist stärker, als die Prozentwerte anzeigen. Denn gleichzeitig hat zwischen 1979 und 2005 in unseren Stichproben die Wahl linker Parteien zugenommen und den Sympathieverlust abgemildert. Zudem hat sich – wie in Abschnitt 3 gezeigt – der Hintergrund der Bekanntheit verändert: Die Gesamtschule war 1979 in allen politischen Lagern gleich, 2005 aber eher unter politisch Linken bekannt, so dass 2005 ihre Bewertung günstiger eingeschätzt und ihr Sympathieverlust abgemildert wurde.

Das gilt zweitens für die *Egalitarismushypothese*: Die Gesamtschule hat in Ostdeutschland mehr Anhänger. Aber dieser Vorsprung ist weniger stark, als die Prozentwerte anzeigen. Weil die Wahl linker Parteien in Ostdeutschland häufiger ist, wird der Landesteilunterschied überschätzt.

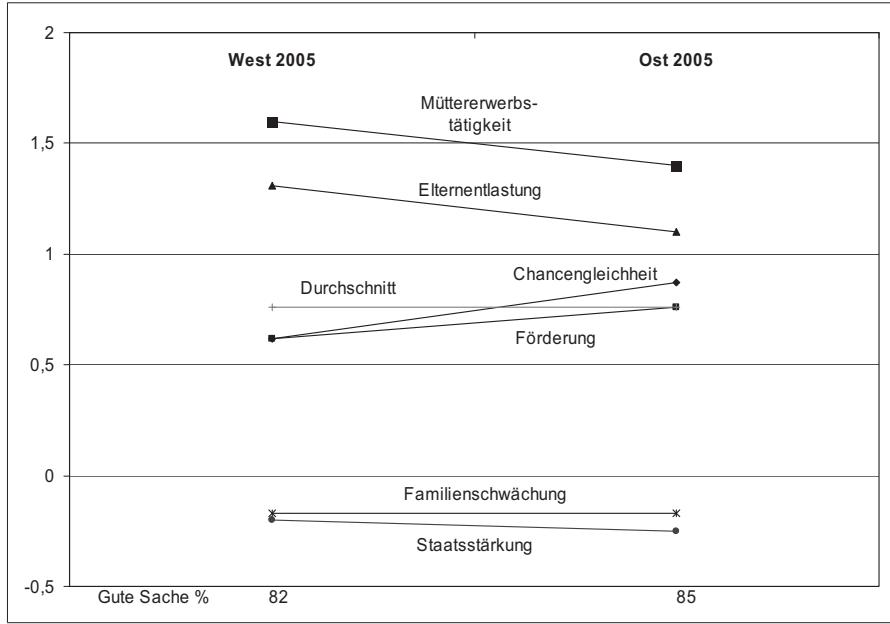
Auf der *Personebene* gilt für alle drei Zielvariablen zweierlei. *Erstens*: Die Gesamtschule schneidet besser bei denen ab, die den Wert der Chancengleichheit unterstützen und linke Parteien wählen, und schlechter bei denen, die besser ausgebildet sind; und ihre Bewertung ist unabhängig vom Familienzyklus. *Affinitäts-, Links-, Abwehr- und Betroffenheitshypothese* werden bestätigt. *Zweitens*: Die Wahl linker Parteien hat den stärksten Einfluss und übertrifft den Einfluss der Bildung. Die *Links-* fährt besser als die *Abwehrhypothese*. Die politische ist stärker als die soziale Konfliktlinie.

5 Bewertung der Ganztagschule im Vergleich mit der Gesamtschule in West- und Ostdeutschland 2005

5.1 Aggregatebene

Die Bewertung der Ganztagschule ist in Abbildung 2 dargestellt. Die Ostdeutschen bewerten die Ganztagschule nach Chancengleichheit ($p \leq .001$; $\eta^2 = .09$) und Förderung ($p \leq .001$; $\eta^2 = .09$) günstiger; die Westdeutschen nach der praktischen Entlastung der einzelnen Familie: Müttererwerbstätigkeit ($p \leq .001$; $\eta^2 = .129$) und Elternentlastung ($p \leq .001$; $\eta^2 = .102$). In der ideellen Sicht auf das Verhältnis von Elternhaus und Schule – Familienschwächung und Staatsstärkung – wird die Ganztagschule in beiden Landesteilen gleich bewertet (beide $p > .10$). Den Ostdeutschen ist die Ganztagschule eher wichtig, weil sie die Schule verbessert, den Westdeutschen, weil sie die Familie entlastet; für die Ostdeutschen ist die Ganztagschule eher ein Instrument der Bildungspolitik, für die Westdeutschen eher ein Instrument der Familienpolitik; für die Ostdeutschen bringt die Ganztagschule eher Chancengleichheit, für die Westdeutschen eher Lebensorleichterung. Allerdings gleichen sich die Unterschiede insgesamt aus, wie die Durchschnittswerte ($p > .10$) und die Globalbewertung zeigen. Die *Egalitarismushypothese* wird also insgesamt nicht bestätigt.

Abbildung 2: Bewertung der Ganztagschule in West- und Ostdeutschland 2005: Mittelwerte (Auszug aus 5 Punkte-Skala von -2 bis 2) der Bevölkerung, der die Ganztagschule bekannt ist



Augenfälliger als die Unterschiede sind die Gemeinsamkeiten der Einstellungen zur Ganztagschule in beiden Landesteilen: Die Ganztagschule wird in erster Linie positiv bewertet, weil sie die Familie entlastet. Darüber, dass sie die Müttererwerbstätigkeit erleichtert und Eltern entlastet, besteht – bei dem Höchstwert der Skala von 2 – nahezu Konsens. Weitau we niger – um fast einen Skalenpunkt – wird die Ganztagschule aus den bildungspolitischen Gründen der Chancengleichheit und der Förderung positiv bewertet. Und noch weniger – um wiederum fast einen Skalenpunkt – wird befürchtet, dass die Ganztagschule die Familie zurückdrängt. Die Bewertungen haben also ein scharfes Profil: Die Ganztagschule hilft der Familie mehr, als dass sie die Schule verbessert; und sie schwächt die Familie nicht. Die Ganztagschule ist in den Augen der Bevölkerung mehr familienpolitisches als bildungspolitisches Instrument; sie wird mehr als sozialpolitische Leistung des Staates denn als bildungspolitische Reform gefordert. Es geht mehr um die Eltern als um die Schüler. Die Schule soll bleiben, wie sie ist – und angenehmer werden für die Familie.

Die Standardabweichungen der sechs Einzelbewertungen sind in Abbildung 2 nicht dargestellt. Sie sind in den Landesteilen nahezu gleich, unterscheiden sich aber zwischen den Bewertungen. Sie sind für Müttererwerbstätigkeit (.69) und Elternterlastung (.85) am niedrigsten, für Chancengleichheit (1.06) und Förderung (1.04) höher, für Familienschwächung (1.18) und Staatsstärkung (1.15) am höchsten. Die Standardabweichungen sind also bei den höchsten Mittelwerten am kleinsten und bei den Mittelwerten im Mittelbereich der Skala am größten; ihre Unterschiede spiegeln wenigstens z.T. einen Dacheffekt.

Ein Vergleich der west- und ostdeutschen Mittelwerte für 2005 zwischen Abbildung 1 und Abbildung 2 zeigt, dass die Bewertungen der Gesamtschule viel enger – zwischen 0 und 1 – beieinander liegen als die Bewertungen der Ganztagschule – zwischen -0.3 und 1.6. Zugeleich sind die Standardabweichungen der Bewertungen der Gesamtschule im Schnitt größer

als die der Bewertungen der Ganztagsschule. Der mit der Gesamtschule angestrebte Chancenausgleich provoziert unter bildungspolitischen wie organisatorischen Gesichtspunkten zugleich Zustimmung und Ablehnung, so dass sich die Mittelwerte in einem engen Bereich mit großen Standardabweichungen bewegen. Die durch die Ganztagsschule versprochene Chanceneröffnung findet als Entlastung der Familie fast einhellige Zustimmung, als bildungspolitische Neuerung deutliche Zustimmung und als Beeinträchtigung der Familie so gut wie keine Ablehnung, so dass die Mittelwerte ein klares Profil mit geringen Standardabweichungen bilden. Die Gesamtschule ist strittig, die Ganztagsschule Konsens.

Die Bewertungen beider Schulformen in *Gesamtdeutschland* 2005 ergeben sich als mit 4:1 gewichtete Mittel der in Abbildung 1 und 2 dargestellten Werte. Der Durchschnitt liegt für die Gesamtschule bei 0.11 und für die Ganztagsschule bei 0.76; als gute Sache wird die Gesamtschule von 56 % und die Ganztagsschule von 83 % aller Deutschen angesehen. Die Bewertung der Chancengleichheit durch die Gesamtschule liegt bei 0.50, die Bewertung der Chancengleichheit durch die Ganztagsschule bei 0.67. Die Ablehnung der Aussage, dass die Gesamtschule Begabte nicht genügend fördert, liegt bei -0.31,¹⁰ die Zustimmung zur Aussage, dass die Ganztagsschule zum größeren Lernerfolg beiträgt, bei 0.65. In allem Fällen also wird die *Differenzhypothese* bestätigt.

5.2 Personenebene

Die unterschiedlichen Einflüsse der Personmerkmale auf die Bewertung beider Schulformen kann nur an den Aussagen untersucht werden, die für beide Schulformen gleich formuliert waren: der *Einzel*-aussage zur Chancengleichheit und der Globalbewertung. Die metrische bzw. logistische Regression dieser beiden Bewertungen der Ganztagsschule und der Gesamtschule auf Einstellungen zur Chancengleichheit, politische Selbstverortung, sozialen Status und familienzyklischen Status ist in Tabelle 3 dargestellt. 2005 können zwei Einstellungen zum Chancenausgleich – Schulwesen stärken und Startbedingungen ausgleichen – und zwei Einstellungen zur Chanceneröffnung – Chancengleichheit realisiert und Zustand Bildungswesen gut – als Prädiktoren eingesetzt werden. Weiterhin kann die politische Selbstverortung auf der Links-Rechts-Skala erhoben werden, so dass die fehlenden Werte sich erheblich reduzieren. Schließlich kann bei der Betrachtung nur eines Zeitpunkts das Alter metrisch dargestellt werden.

10 Das negative Vorzeichen ergibt sich daraus, dass in Abbildung 1 die Zustimmung dargestellt ist, zu der sich die Ablehnung spiegelbildlich verhält.

Tabelle 3: Regression der Bewertung der Ganztagschule und der Gesamtschule auf Einstellungen zur Chancengleichheit, politische Selbstverortung und Status 2005: Standard-Koeffizienten

Variablen	Hypothesen		Ganztagschule		Gesamtschule	
	Ganz	Gesa	Changl.	Global	Changl.	Global
Schulwesen stärken	+	++	.11***	1.47***	.08***	1.10
Startbedingungen ausgleichen	+	++	.03	1.20*	.02	1.06
Chancengleichheit realisiert	++	+	.07**	1.01 ⁻¹	.10***	1.01
Zustand Bildungswesen gut	++	+	.01	1.04	.07**	1.12
Linke politische Selbstverortung	+	++	.06*	1.37***	.12***	1.32***
Bildung	0	-	-.06*	1.01 ⁻¹	-.10***	1.18 ^{-1**}
Vor Elternschaft	+	0	.01	1.25 ⁻¹	-.07	1.18 ⁻¹
Eltern	+	0	.02	1.04 ⁻¹	.03	1.11 ⁻¹
Erfahrung über Kinder			.04	1.36**	.09***	1.40***
Alter			-.02	1.17	-.06	1.14 ⁻¹
Mann			-.05	1.01 ⁻¹	-.09***	1.09 ⁻¹
Erwerbstätig voll			-.02	1.14	-.02	1.01 ⁻¹
Erwerbstätig halb			-.03	1.06	-.03	1.03 ⁻¹
Ortsgröße			.01	1.03	.03	1.02.
Ost			.06*	1.07	.16***	1.65***
R ² (bzw. R ² Nagelkerke)			.034	.065	.095	.095
% gültige Werte			77,5	61,5	75,7	69,1

Zur Vergleichbarkeit mit positiven multiplikativen Standardkoeffizienten negative als Kehrwert. % gültige Werte von gewichtetem n=1931 und n=1762, denen Gesamtschule bzw. Ganztagschule bekannt. – *** p<,001, ** p<,01, * p<,.05.

Die Bewertung der *Ganztagschule* ist in der ersten und zweiten Spalte dargestellt. Sie wird nur von einer der vier Einstellungen zur Chancengleichheit durchgängig positiv bestimmt: dem Wunsch, den Einfluss des Schulwesens auf den Schulerfolg zu stärken. Die *Affinitätshypothese* wird also nur sporadisch bestätigt. Eine linke politische Selbstverortung steigert die Bewertung der Gesamtschule durchgängig, so dass die *Linkshypothese* bestätigt wird. Aber das Bildungsniveau senkt nicht und die Elternschaft steigert nicht die Bewertung, so dass weder *Abwehr-* noch *Betroffenheitshypothese* bestätigt werden. Von den Kontrollvariablen hat keine einen durchgängigen Einfluss. Schließlich sind auch die Landesteilunterschiede gering und nur für die Bewertung nach Chancengleichheit signifikant, so dass die *Egalitarismushypothese* auch bei Kontrollen insgesamt nicht bestätigt wird. Insgesamt ist – wie die R²-Werte zeigen – die Bewertung der Ganztagschule nur schwach erkläbar.

Die Bewertung der *Gesamtschule*, die bereits in Tabelle 2 analysiert wurde, wird zur Prüfung der Hypothesen über *unterschiedliche* Einflüsse auf beide Schulformen in der dritten und vierten Spalte der Tabelle 3 noch einmal mit dem erweiterten Prädiktorsatz analysiert. Die *Affinitätshypothese*, dass die Ganztagschule eher nach Einstellungen zur Chanceneröffnung, die Gesamtschule eher nach Einstellungen zum Chancenausgleich positiv bewertet wird, bestätigt sich nicht. Die *Linkshypothese*, dass eine linke politische Selbstverortung der Gesamtschule stärker freundlich stimmt als der Ganztagschule, bestätigt sich ebenfalls nicht. Die *Abwehrhypothese* wird insoweit bestätigt, als Bildung eine stärkere Abneigung gegen die Gesamtschule als gegen die Ganztagschule hervorruft. Schließlich wird die *Betroffenheitshypothese*, dass Elternschaft der Ganztagschule stärker freundlich stimmt als der Ge-

samtschule, nicht bestätigt. Insgesamt unterscheiden sich die Einflüsse auf die Bewertung beider Schulformen weniger als erwartet. Aber die Erklärungskraft aller Prädiktoren ist – wie die R²-Werte zeigen – für die Gesamtschule höher als für die Ganztagschule. Wiederum gilt: Die Gesamtschule ist stärker kontrovers als die Ganztagschule.

5.3 Zusammenfassung

Für die Ganztagschule wurde die *Egalitarismushypothese* nicht bestätigt: Die Ostdeutschen bewerten die Ganztagschule nicht besser. Im Vergleich beider Schulformen wurde die *Differenzhypothese* bestätigt: Die Gesamtschule wird schlechter bewertet als die Ganztagschule.

Die Einflüsse auf die Bewertung beider Schulformen lassen sich in zwei Punkten zusammenfassen. *Erstens*: Sie sind nicht wie erwartet unterschiedlich, sondern überwiegend ähnlich profiliert. *Zweitens*: Für die Bewertung beider Schulformen ist die politische Selbstverortung der stärkste Prädiktor – stärker als der Prädiktor Bildung. Wiederum fährt die *Links*-besser als die *Abwehrhypothese*. Wiederum ist die politische bedeutsamer als die soziale Konfliktlinie.

6 Fazit: Chancenausgleich als Einschränkung der Chanceneröffnung

Die Gesamtschule verliert also an Sympathie und ist heute weniger beliebt als die Ganztagschule. Denn gerade ihr Ziel des Chancenausgleichs macht sie weniger beliebt als das dreigliedrige Schulwesen und die Ganztagschule, die beide versprechen, Chancen zu eröffnen.

Während die Gesamtschule Lebenschancen erst am Ende der Sekundarschulzeit zuweist, legen die chancenreichen Zweige des dreigliedrigen Schulwesens Lebenschancen schon mit dem Übergang vorläufig fest. Während die Gesamtschule die Konkurrenz um Lebenschancen durch die innere Differenzierung nach Leistungskursen über die ganze Sekundarschulzeit dramatisiert, spielt das dreigliedrige Schulwesen sie durch die Vorauswahl nach einer punktuell ausgewiesenen Leistung herunter. Das Bemühen um Chancenausgleich bringt der Gesamtschule daher keine Sympathie, sondern den Vorwurf ein, „die begabten Kinder nicht genügend zu fördern“. In der allgemeinen Expansion weiterführender Schulen scheint das Gymnasium neue Chancen zu eröffnen, die Gesamtschule aber neu eröffnete Chancen zu nehmen. Die Chanceneröffnung, so fürchtet man, wird durch den Chancenausgleich frustriert: Die Gesamtschule könnte die gestiegenen Chancen im Gymnasium wieder zurück-schrauben, wenn sie als Regelschule eingeführt und die Entscheidung über die Lebenschancen aller bis zum Ende der Sekundarstufe I suspendiert würde. Die politische Reform zum Chancenausgleich kommt in der Bevölkerung als das Gegenteil der Chanceneröffnung an: als Beschneidung der Chancen, die die höheren Formen des dreigliederige Schulwesens wachsenden Bevölkerungsteilen zu eröffnen scheinen. Genau diesen Wunsch der Chanceneröffnung aber bedient die Ganztagschule, weshalb sie heute in der Bevölkerung die beliebtere Schulform ist.

Diese Erklärung der Aggregatunterschiede wirft zudem Licht auf das auffälligste Ergebnis zu den Personeneinflüssen: den Vorrang der politischen vor der sozialen Konfliktlinie, oder von Ideen vor Interessen. Sie macht *einerseits* den starken Einfluss der politischen Selbstverortung auf die Bewertung beider Schulformen verständlich. Wenn früher Reformen in der Bevölkerung weitgehend begrüßt wurden, so sind sie heute alle Bildungsreformen politisch stärker kontrovers geworden. Sie gibt *anderseits* dem relativ schwachen Einfluss des sozialen Status ein besonderes Gewicht. Offenbar fürchten nicht nur privilegierte Schichten die Frustration des Wunsches nach Chanceneröffnung, sondern auch die, die der Chancenausgleich begünstigen soll. Daher wird es nicht leicht sein, Unterstützung für die Gesamtschule über die Interessen *unterer* sozialer Status zu mobilisieren.

Der Sympathieverlust der Gesamtschule durch die Konkurrenz mit dem dreigliedrigen Schulwesen ist Beispiel für eine Regel. Unterstützung für eine politische Reform des Chancenausgleichs kann man nur so lange erwarten, als keine Alternativen offen stehen, in denen Begünstigte – und weniger stark auch nicht so ganz Begünstigte – sich dem Risiko des Verlusts entziehen können. Genau das versprechen die chancenreichen Formen des dreigliedrigen Schulwesens allen – und können das Versprechen natürlich nicht für alle halten. Aber davon sehen viele ab, die mit dem gewährten Startvorteil in den Wettbewerb um Chancen eintreten. Und die Erfahrung, dass der Startvorteil nicht auf Dauer garantiert war, kommt für viele zu spät, um sich in Zustimmung für eine Gesamtschule ohne Konkurrenz durch alternative Schulformen, also für einen Chancenausgleich, umzumünzen.

Literatur

Baumert, Jürgen / Kai S. Cortina / Achim Leschinsky (2005): Grundlegende Entwicklungen im allgemein bildenden Schulwesen, in: Kai S. Cortina et al. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek bei Hamburg, S. 52-148.

Becker, Rolf (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion?, in: Andreas Hajdar / Rolf Becker (Hrsg.), Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden, S. 27-62.

Bönsch, Manfred (2003): Differenzierung und Integration, in: Hans-Georg Herrlitz / Dieter Weiland / Klaus Winkel (Hrsg.), Die Gesamtschule, Weinheim – München, S. 191-202.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Grund- und Strukturdaten 2005, Bonn, abgerufen am 17.5.2009 unter <http://www.bmbf.de>.

Cortina, Kai S. et al. (Hrsg.) (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek bei Hamburg.

Deutscher Bildungsrat (1968): Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen, Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.

Durkheim, Emile (1991 [1950]): Lecons de Sociologie, Paris, Presses Universitaires de France. (dt. Physik der Sitten und des Rechts, Frankfurt / Main).

Fees, Konrad (2005): Die öffentliche Ganztagschule in Deutschland: Daten und Konzepte, in: Volker Ladenthin / Jürgen Rekus (Hrsg.), Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim – München, S. 125-162.

Fend, Helmut et al. (1976): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Stuttgart.

Fuchs, Hans-Werner / Lutz R. Reuter (2000): Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf, Opladen.

Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit?, in: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 362-381.

Gukenbiehl, Hermann L. (2001): Bildung und Bildungssystem, in: Bernhard Schäfers / Wolfgang Zapf (Hrsg.), Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Opladen, S. 89-103.

Herrlitz, Hans-Georg / Dieter Weiland / Klaus Winkel (Hrsg.) (2003): Die Gesamtschule, Weinheim – München.

Holtappels, Heinz-Günter et al. (Hrsg.) (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13, Weinheim – München.

Höhmann, Katrin / Heinz-Günter Holtappels / Thomas Schnetzer (2004): Ganztagschule, in: Heinz-Günter Holtappels et al. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13, Weinheim – München, S. 253-290.

Kanders, Michael (2001): Starke Zustimmung zu Ganztagschulen, abgerufen am 17.5.2009 unter http://www.ifs.uni-dortmund.de/Datenservice/ds1_01.html.

Kilz, Hans Werner (Hrsg.) (1980): Die Gesamtschule. Modell oder Reformruine?, Reinbek bei Hamburg.

Klafki, Wolfgang (1970): Die integrierte Gesamtschule, in: Wolfgang Klafki et al. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung, Frankfurt, S. 194-214.

Klemm, Klaus / Hans-Günter Rolff (2002): Chancengleichheit – eine unabgegoltene Forderung zur Schulreform, in: Marita Kampshoff / Beatrix Lumer (Hrsg.), Chancengleichheit im Bildungswesen, Opladen, S. 21-33.

Köller, Olaf (2005): Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative, in: Kai S. Cortina et al. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek bei Hamburg, S. 458-486.

Krümmelbein, Sylvia / Oliver Nüchter (2006): Bürger wollen auch in Zukunft weitreichende soziale Sicherung, in: Informationsdienst soziale Indikatoren 36, S. 1-6.

Ladenthin, Volker (2005): Zum Verhältnis von Familienbildung und Schulbildung, in: Volker Ladenthin / Jürgen Rekus (Hrsg.), Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim – München, S. 233-260.

Ladenthin, Volker / Jürgen Rekus (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim – München.

Lange, Elmar (2005): Soziologie des Erziehungswesens, Wiesbaden.

Lötsch, Manfred / Joachim Freitag (1981): Sozialstruktur und soziale Mobilität, Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik, Berlin.

Mayer, Karl Ulrich (1977): Soziale Ungleichheit und Mobilität, in: Zapf, Wolfgang (Hrsg.), Lebensbedingungen in der Bundesrepublik, Frankfurt / Main, S. 149-208.

Meulemann, Heiner (1981): Vorstellungen von Bildung und Meinungen zur Gesamtschule. Eine empirische Analyse des Stellenwerts einer bildungspolitischen Neuerung in der Vorstellung der bundesdeutschen Bevölkerung, in: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung 104 / 105, S. 87-116.

Meulemann, Heiner (2004 a): Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen, in: Peter A Berger / Volker H. Schmidt (Hrsg.), Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung, Wiesbaden, S. 115-136.

Meulemann, Heiner (2004 b): Gleichheit und Leistung: Eine „innere Mauer“ in Ostdeutschland, in: Jan W. van Deth (Hrsg.), Deutschland in Europa, Wiesbaden, S. 151-173.

Oelkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma, Weinheim – Basel.

Parsons, Talcott / Edward A. Shils (Hrsg.) (1951): Towards a General Theory of Action, New York.

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

Rawls, John (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt / Main.

Rolff, Hans-Günter et al. (Hrsg.) (1980ff (alle zwei Jahre bis 2000)): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1-12, Weinheim bzw. München.

Schütz, Gabriela / Heinrich W. Ursprung / Ludger Woessmann (2005): Education policy and Equality of Educational Opportunity, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, IZA Discussion Paper Nr. 1906.

Wenzler, Ingrid (2003): Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt, in: Hans-Georg Herrlitz / Dieter Weiland / Klaus Winkel (Hrsg.), Die Gesamtschule, Weinheim – München, S. 65-86.

Prof. Dr. Heiner Meulemann
Universität zu Köln
Forschungsinstitut für Soziologie (FIS)
Greinstr. 2
50939 Köln
meulemann@wiso.uni-koeln.de