

### **Bildung und Weiterbildung in der Bundesrepublik im Wandel: Sekundäranalysen von Umfragen - ausgewählte Forschungsergebnisse**

Meulemann, Heiner

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

#### **Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Meulemann, H. (1982). Bildung und Weiterbildung in der Bundesrepublik im Wandel: Sekundäranalysen von Umfragen - ausgewählte Forschungsergebnisse. *ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 11, 18-34.  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-206347>

#### **Nutzungsbedingungen:**

*Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.*

*Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.*

#### **Terms of use:**

*This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.*

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

SEKUNDÄRANALYSEN VON UMFRAGEN  
AUSGEWÄHLTE FORSCHUNGSERGEBNISSE  
BILDUNG UND WEITERBILDUNG IN DER BUNDESREPUBLIK IM WANDEL

Selten haben sich öffentliche Meinung und soziale Institutionen so synchron entwickelt wie im Falle des Bildungswesens der Bundesrepublik in den letzten 30 Jahren. Während in den fünfziger Jahren das Bildungswesen - mit Ausnahme der folgenlosen Dauerdiskussion um die Hochschule - für den Zeitgeist kein Thema war, blieben die Besuchsquoten weiterführender Schulen und der Hochschule konstant oder zeigten nur einen mäßigen Aufwärtstrend (NAUMANN 1980: 53-81). Zu Beginn der sechziger Jahre aber wurde Bildung zu einem Problem in der breiten Öffentlichkeit; der Bildungsnotstand wurde ausgerufen, PICHT (1964) befürchtete die Bildungskatastrophe. Mit Beginn der sechziger Jahre expandierten die Schülerzahlen an weiterführenden Schulen und an Hochschulen dramatisch. Die Bildungsreformen, die gleichzeitig mit der Bildungsexpansion eingeleitet wurden, sollten zur sozialen Gerechtigkeit beitragen und politische Teilhabe ermöglichen; ja schon die quantitative Expansion des Bildungswesens - "Bildung ist Bürgerrecht" (DAHRENDORF 1965) - galt als ein Schritt zur Verwirklichung dieser Ziele. Seit Mitte der siebziger Jahre aber ist die Euphorie über die Entwicklung des Bildungswesens weitgehend in Skepsis umgeschlagen. Gleichzeitig beginnen auch die Besuchsquoten der weiterführenden Schule und der Hochschule zu stagnieren.

Das Bildungswesen hat also in den letzten 30 Jahren gleichsam einen Zyklus durchlaufen - einerlei, ob man auf die Realität öffentlicher Meinungen und Stimmungen oder auf die Realität objektiver Meßziffern schaut. In der öffentlichen Meinung lösen Desinteresse, Aufmerksamkeit und fast aggressive Nichtachtung einander ab. An den objektiven Meßziffern läßt sich erkennen, daß eine stetige Entwicklung von einer Explosion und wiederum von einer Beinahe-Stagnation abgelöst wird. Die mittlere Phase kennzeichnet die Bildungsexpansion. Im historischen Rückblick hätte - wie FLORA (1979: 120) bemerkt - die Bildungsexpansion die Bezeichnung "Revolution" sicher verdient. Das geht aus einem Vergleich des Wandels der letzten 15 Jahre mit

dem Wandel der vorausgegangenen 40 Jahre hervor: Zwischen 1921 und 1960 stieg die Zahl der Sekundarschüler je 100 Einwohner von 17,3 auf 27,9, die Zahl der Hochschul­er je 100 Einwohner von 1,9 auf 5,2; zwischen 1960 und 1975 stiegen die entsprechenden Zahlen auf 54,9 bzw. 12,7 (BALLERSTEDT/GLATZER 1979: 160). Der Zuwachs in der Bildungsteilhabe in den letzten 15 Jahren - gemessen in Prozent­Satzdifferenzen - ist also ungefähr doppelt so stark wie in den vorausgegangenen 40 Jahren. Die Bildungs­expansion ist eine fast ruckartige Veränderung: Auf einen kontinuierlichen langsamen Wandel folgt eine sprunghafte Steigerung, die heute wieder in eine Stagnation übergeht.

Wenn Phasen der öffentlichen Meinung und der institutionellen Entwicklung parallel verlaufen, so muß der Verlauf auf beiden Ebenen deshalb noch nicht in die gleiche Richtung weisen. Im Gegenteil, es gibt Anzeichen, daß die institutionelle Entwicklung und ihre Bewertung in der öffentlichen Meinung sich auseinanderentwickeln. Während zum Beispiel zwischen 1958 und 1979 die objektiven Bildungschancen - gemessen an Jahrgangsspezifischen Teilhabequoten - stark ansteigen, geht die positive Einschätzung von der Realisierung der Chancengleichheit in der Bevölkerung im gleichen Zeitraum zurück (MEULEMANN 1982). In jedem Fall bleibt es eine Forschungsfrage, wie die objektiven Veränderungen subjektiv wahrgenommen werden. Wie kommt die Bildungs­expansion - sicher eine der wichtigsten strukturellen Wandlungen in der noch kurzen Geschichte der Bundesrepublik - in der Bevölkerung an? Welche langfristigen Konsequenzen hat die Bildungs­expansion für die Realisierungschancen subjektiver Lebensziele? Führt die Inflation in Bildungs­abschlüssen zu Enttäuschungen in der Berufs­laufbahn? Zur Beantwortung gibt es zwar keine systematischen Erhebungen, aber im ZENTRALARCHIV finden sich einige Umfragen zum Thema Bildung, von denen einzelne Fragen im hier skizzierten Kontext analysiert werden können; einige dieser Fragen sind in neueren Untersuchungen repliziert worden, andere bieten sich für -weitere Replikationen an. Ich will im folgenden zunächst diese Studien vorstellen und auf einige Publikationen zu ihnen hinweisen und dann eine einzelne zeitvergleichende Analyse kurz berichten.

"Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein":  
Baseline und Replikationen

Als Baseline für eine Analyse der Replikationen auf die Bildungsexpansion dient eine Studie, die in der Mitte der fünfziger Jahre am Soziologischen Seminar der Universität Göttingen geplant und deren - hier alleine interessierender - Befragungsteil im Juni 1958 vom DIVO-Institut in Frankfurt durchgeführt wurde. Sie hatte den Titel "Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein" (STRZE LEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG 1966, 1973) und befaßte sich mit den Wechselbeziehungen zwischen Bildungsvorstellungen und Gesellschaftsbild - sicher auch in Anlehnung an die kurz zuvor abgeschlossene Göttinger Untersuchung zum "Gesellschaftsbild des Arbeiters" (POPITZ/BAHRDT/JURES/KESTING 1957). Unter "Bildungsvorstellungen" verstand man - in Abgrenzung zu normativen, pädagogischen oder philosophischen Theorien der Bildung - die alltäglich wirksamen Konzepte von Bildung. Warum hält man einen Menschen für gebildet? Warum strebt man für sich selber Bildung an? Versteht man Bildung innerlich oder äußerlich, als Herzensbildung oder Leistungsfähigkeit, als Wesen der Person oder Zugehörigkeit zu sozialen Eliten? Von diesen Fragen ergab sich fast zwanglos eine Verbindung zum Gesellschaftsbild. Gibt es Chancengleichheit und Aufstiegsmöglichkeiten in der Gesellschaft? Soll Bildung ein Mittel des Staatsgewinns und des beruflichen Aufstiegs sein?

Die Besonderheit dieses Untersuchungsansatzes lag nun gerade darin, daß sie über Einstellungen und Meinungen zu bestimmten Bildungsbereichen hinausging und auf die Bedeutung von Bildung allgemein für die Lebensorientierung und Lebensplanung zielte. Meinungen zu einzelnen Bildungseinrichtungen sollten keineswegs übergangen, aber auf dem Hintergrund langfristig wirkender, für die private Lebensführung wichtiger Motivlagen gesehen werden. Spezifisch ging es um Meinungen zur Schule und zur Weiterbildung. Welche Erfahrungen hat man in der Schule gemacht, was hat man vermißt? Was erwartet man entsprechend von der Weiterbildung? Warum nimmt man tatsächlich Angebote der Weiterbildung wahr, warum nicht? Die allgemeine Frage nach dem gesellschaftlichen Bewußtsein von Bildung diente also zur Aufschlüsselung eines spezifischen bildungspoliti-

sehen Problems, den Hindernissen und Zugangschancen in der Weiterbildung. Einige wichtige Fragen dieser Untersuchung hat das DIVO-Institut im November 1963 wiederholt (DIVO-PRESSEDIENST 1964a, 1964b). Zum Teil konnten Auswertungen dieser zweiten Befragung schon in die Publikation der Ergebnisse zur ersten Befragung (STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG 1966) aufgenommen werden. Beide Befragungen - 1958 und 1963 - fallen noch in die Zeit vor der Bildungsexpansion.

Einer der Autoren der Baseline-Untersuchung, Wolfgang SCHULENBERG, replizierte im März - Juni 1973 an der Universität Oldenburg wichtige Fragen zum allgemeinen Thema und erweiterte gleichzeitig den Fragen-Katalog zur Weiterbildung. Da das DIVO-Institut nicht mehr existierte, mußten die Feldarbeiten zu dieser Studie von einem anderen Institut, dem INFAS-Institut in Bonn-Bad Godesberg übernommen werden. Zu dieser Untersuchung liegen eine ausführliche (SCHULENBERG/LOEBER/LOEBER-PAUTZSCH/PÜHLER 1978) und eine kurze Berichtsfassung (SCHULENBERG/LOEBER/LOEBER-PAUTZSCH/PUHLER 1979) vor. Weiterhin replizierte H. MEULEMANN (1981, 1982) einige wichtige Fragen aus der Baseline-Untersuchung im Juni 1979. Die Studie wurde von ZUMA betreut, die Feldarbeit von GETAS Bremen durchgeführt. Diese beiden Befragungen - aus dem Jahre 1973 und 1979 - fallen mehr oder minder in die Zeit nach der Bildungsexpansion.

Alle Studien sind Teil größerer Mehrthemenbefragungen gewesen, die von drei verschiedenen Instituten - DIVO (1958 und 1963), INFAS (1973) und GETAS (1979) - durchgeführt wurden. Daraus ergeben sich kleine Differenzen der Datenerhebung. Die Studien 1958, 1963 und 1979 sind repräsentativ für die Bundesrepublik und West-Berlin, die Studie 1973 für die Bundesrepublik ohne West-Berlin; die Studien 1958 und 1963 beziehen sich auf die Bevölkerung ab 16, die Studien 1973 und 1979 auf die Bevölkerung ab 18 Jahren; die Studien 1958, 1963 und 1979 beruhen auf einer mehrstufigen Zufallsauswahl; die Studie 1973 beruht auf einer Kombination von vier Wellen der monatlichen, nach dem Zufallsverfahren erhobenen Repräsentativbefragungen des INFAS-Instituts; die Stichproben 1958, 1963 und 1979 haben die übliche Größe von etwa 2000, die Stichprobe 1973 die doppelte

Größe von etwa 4000 Befragten.

Die vier Studien überspannen in ihrer Gesamtheit den Zeitraum zwischen 1958 und 1979, also die Zeit der Bildungsexpansion in Deutschland. Die Veränderung in Antworthäufigkeiten zu Meinungen können daher im Zusammenhang mit einem strukturellen Wandlungsprozeß, eben der Bildungsexpansion interpretiert werden. Während in der Forschung zum Einstellungs- und Wertwandel häufig die Meinungen ohne eine bestimmte Interpretationsfolie über die Zeit verglichen werden, bietet hier die Bildungsexpansion ein strukturelles Datum, mit dem sich die Schwankungen in den Meinungen interpretieren lassen. In einem gewissen Ausmaß kann also die vorherrschende Fragestellung zur Wertwandelforschung umgekehrt werden. Statt von Meinungen auszugehen und aus ihren Wandlungen auf - mehr oder minder laute - Revolutionen zu schließen, wird von strukturellen Umbrüchen, die so gut wie jeder kennt und die, wie gesagt, in ihrem objektiven Ausmaß nicht zu Unrecht das Etikett Revolution beanspruchen könnten, ausgegangen und nach den Konsequenzen in den Meinungen und Einstellungen der Bevölkerung gefragt. Die Fragen, die in den vier Studien über die Zeit verglichen werden können, sind in Tab. 1 synoptisch dargestellt.

Die Fragen in Tab. 1 können natürlich auch unter ganz anderen Gesichtspunkten untersucht werden; die Wirkung der Bildungsexpansion auf die Einstellungen der Bevölkerung ist ja eine von der Sekundäranalyse nachträglich an die Daten herangetragene Perspektive und die Fragen zu spezifischen Bildungseinrichtungen enthalten als solche noch interessante Analysemöglichkeiten. Zum Beispiel wäre es sehr interessant, die Gründe für das Auseinanderschieren von Bekanntheit und Benutzung der Weiterbildung zwischen 1958 und 1973 (SCHULENBERG/LOEBER/LOEBER-PAUTZSCH/PÜHLER 1978: 199 - 237) noch weiter zu ergründen: Während die Bekanntheit der Weiterbildung (V72) von 67% auf 86%, also um fast 20 Prozentpunkte ansteigt, stagniert die tatsächliche Nutzung der Volkshochschule (V88) bei 19% bzw. 18%. Offenbar gewinnt die Weiterbildung zwar theoretische, aber keine praktischen Anhänger. Stößt die Bildungswerbung hier auf Grenzen - sei es durch die Bedürfnisse in den Menschen oder die Umstände um sie herum?

Tab. 1 Überblick der replizierten Fragen im integrierten Datensatz

Frage	1958	1963	1973	1979
V2 Chancengleichheit	x	x		x
V3V2 Nein: Gründe?	(x)	(x)		
V4-V12 Schulische Zielwerte	x		x	x
V13-V22 Was kam zu kurz in Schule?	(x)	(x)	(x)	
V33 Kennen Sie gebildeten Menschen?	x		x	
V34-V44 V33 Ja: Gründe für "Bildung"?	x		x	
V45-V49 V33 Nein: Gründe für Nichtkennen?	(x)		(x)	
V50-V70 Verbesserungsvorschläge für Bildung	(x)	(x)	(x)	
V71 Urteil Weiterbildung	x		x	
V72 Kenntnis Weiterbildung allgemein	x		x	
V73-V86 Kenntnis Weiterbildung spezifisch	(x)		(x)	
V87 Betätigungsfeld Volkshochschule	(x)		(x)	
V88 Besuch Volkshochschule	x		x	

Klammern bezeichnen offene Fragen mit unterschiedlicher Verkodung der Antworten.

### Ein integrierter Datensatz

Jede der vier Studien ist einzeln vollständig beim ZENTRALARCHIV erhältlich. Darüber hinaus aber wurde im ZENTRALARCHIV ein integrierter Datensatz erstellt, der jede inhaltliche Frage, die mindestens zweimal gestellt wurde und eine kombinierte Sozialstatistik enthält. Die inhaltlichen Fragen sind in Tab. 1, die kombinierten sozialstatistischen Merkmale in Tab. 2 vollständig aufgelistet. Im integrierten Datensatz ist der Erhebungszeitpunkt selber eine Variable (VI). Variablen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht vercodet wurden, erhalten einen besonderen Fehlwert (8), der vom Fehlwert für "Keine Antwort" (9) unterschieden ist. Der Datensatz hat eine vollständig rechteckige Form und umfaßt nahezu 10 000 Befragte. Ein maschinenlesbares Codebuch zum integrierten Datensatz ist im ZENTRALARCHIV verfügbar. Die Erstellung eines integrierten Datensatzes brachte einige Probleme bei der Bearbeitung der inhaltlichen Fragen und der sozialstatistischen Fragen mit sich, auf die im folgenden kurz hingewiesen wird.

Bei den inhaltlichen Fragen war die Übereinstimmung der Frageformulierungen durchweg gegeben, nicht in jedem Fall jedoch die Übereinstimmung in den Vercodungen offener Fragen. Offene Fragen mit unterschiedlichen Antwortcodes sind in Tab. 1 durch eine Klammer gekennzeichnet. Es wurden, soweit als möglich, ähnliche Codes zu einer Variable zusammengefaßt, aber die ursprüngliche Vielfalt der Codes jeder Studie erhalten. Der Sekundäranalytiker hat also auch im integrierten Datensatz noch alle Informationen, die für eine Kombination der Codes unter eigenen Gesichtspunkten zur Verfügung stehen. Bei den sozialstatistischen Fragen lagen jedoch Unterschiede in den Frageformulierungen wie in den Antwortvorgaben vor. Trotzdem wurden die Fragen zu einer Variable zusammengefaßt und die Antwortcodes auf den allgemeinsten Nenner gebracht. Bei den Codes zu den sozialstatistischen Fragen ergaben sich daher im integrierten Datensatz Informationsverluste gegenüber den einzelnen Datensätzen; die Zahl der verbleibenden Codes ist in Tab. 2 angegeben.

Tab. 2 Überblick der vergleichbaren Sozialstatistik-Merkmale im integrierten Datensatz

Sozialstatistik-Merkmal	Zahl der vergl. Ausprägungen	Zeitpunkt der Erhebung			
		1958	1963	1973	1979
V101 Berufstätigkeit	5	x	x	x	x
V102 Beruf	5	x	x	x	x
V103 Schulbildung	3	x	x	x	x
V104 Familieneinkommen (Prozentrangplatz)	6	x	x	x	x
V105 Personen mit eigenem Einkommen im Haushalt	5	x	x		x
V106 Konfession	3	x	x	x	x
V107 Kirchenbesuch	3	x		x	x
V108 Alter	6	x	x	x	x
V109 Kohorte	4	x	x	x	x
V110 Familienstand	3	x	x	x	x
V111 Ehedauer	in Jahren	x			x
V112 Kinderzahl	in Personen	x		x	x
V113 Haushaltsgröße	in Personen	x	x	x	x
V114 Wohnungsbesitz/ Miete	3	x		x	x
V115 Besitz Telefon	2	x	x	x	x
V116 Besitz Fernsehgerät	2	x	x	x	
V117 Parteipräferenz	5	x			x
V118 Geschlecht	2	x	x	x	x

Spezielle Probleme ergaben sich bei der Zusammenfassung des Familieneinkommens und des Alters. Beim Familieneinkommen unterscheiden sich die Grenzen in den Antwortvorgaben zwischen den Studien und die Bedeutung der Vorgaben ändert sich aufgrund der Inflation im betrachteten Zeitraum von 21 Jahren. Um die Vorgaben dennoch vergleichbar zu halten, wurden die Codes als Prozentrangplätze innerhalb jeder Verteilung dargestellt: Im Zeitvergleich ist das Einkommen ja nicht der absoluten Höhe, wohl aber der relativen Position nach bedeutsam. Beim Alter sind die Grenzen der Antwortvorgaben für die ersten drei Studien nicht vollständig identisch, allein die vierte Studie hat das Alter explizit numerisch vercodet. Das Alter ist jedoch eine wichtige Variable für zeitliche Analysen, bei denen es ja darum geht, die Trias der miteinander logisch verknüpften Effekte der Periode, des biologischen Alters und der Geburtskohorten- oder Generationszugehörigkeit auseinanderzuhalten (GLENN 1977). Aus diesem Grund wurde aus dem Alter eine Kohortenvariable gebildet; sie stellt in jeder Studie Gruppen mit unterschiedlichen Altersgrenzen so zusammen, daß der Geburtszeitpunkt für die jeweilige Gruppe konstant bleibt. Aufgrund der unterschiedlichen Altersgrenzen enthält diese Variable eine kleine Ungenauigkeit, die in MEULEMANN (1982: Tab. 3) genau dokumentiert ist.

Die sozialstatistischen Variablen dienen natürlich in erster Linie dem Zweck einer genaueren Analyse der inhaltlichen Variablen. Dennoch bietet ihre Zusammenstellung über die Zeit, auch an sich betrachtet, inhaltliche Aufschlüsse, die man zwar in ähnlichen Datenquellen - z.B. der amtlichen Statistik - ebenfalls findet, für die sich aber in diesen Datenquellen meist keine genaueren Kreuztabellierungen herstellen lassen. Interessant ist es zum Beispiel zu verfolgen, wie der Telefonbesitz von 12% 1958 über 17% 1963, 48% 1973 auf 67% 1979 - also in zunehmendem Tempo - ansteigt. Zweifellos kann man Daten über den Telefonbesitz auch aus der amtlichen Statistik erhalten, aber die zeitliche Zusammenstellung von Umfragedaten bietet die Chance, unterschiedliche Entwicklungsformen des Telefonbesitzes, etwa in Berufs- und Bildungsgruppen, zu verfolgen, die in der amtlichen Statistik nicht gegeben ist. Ähnliche Überlegungen gelten für den Wohnstatus - Besitzer oder Mieter - und den Besitz eines Fernsehgerätes.

Gleichzeitig mit den Analysechancen zeigt die Zusammenstellung der sozialstatistischen Merkmale aber auch die Beschränkungen von Befragungen auf Stichprobenbasis. Zwei Beschränkungen sollen kurz demonstriert werden: Zufallsergebnisse aufgrund unterschiedlicher Erhebungsformen und Veralten der Frageformulierung aufgrund der sozialen Entwicklung. Im Jahre 1958 haben 24% der Befragten 1 Kind, im Jahre 1973 50% und im Jahre 1979 22%. Als erste Erklärung für die Abweichung 1973 kommt natürlich der Zufallsfehler in Betracht. Die Abweichung scheint aber zu groß zu sein, um allein darauf zurückgeführt werden zu können. Sicher hat auch die unterschiedliche Form eine Rolle gespielt, in der in den verschiedenen Instituten die Haushaltsstruktur erhoben wird: INFAS, das Institut, das die stark abweichende Prozentzahl produziert, hat hier eine sehr besondere Erhebungsform entwickelt. Jedoch zeigen sich auch bei allen Erhebungen durchgängig Stichproben- oder Erhebungsfehler: Zu allen vier Erhebungszeitproben sind die Frauen mit etwa 57% in den Stichproben überrepräsentiert; INFAS schneidet hier übrigens mit nur 53% am besten ab. Dies ist vermutlich ein Effekt der leichteren Erreichbarkeit von Frauen. Das Veralten einer Frageformulierung läßt sich am Fernsehbesitz erkennen: Während 1958 10% der Befragten über ein Gerät verfügten, sind es 1973 80% - 1979 wurde eine entsprechende Frage gar nicht mehr gestellt: man hätte eine völlig schiefe Verteilung erhalten. Um die Zeitreihe, auch nach der Durchsetzung des Gerätebesitzes, fortzusetzen, müßte man äquivalente Fragen stellen - etwa nach der Häufigkeit der Nutzung.

#### Schulische Zielwerte in unterschiedlichen Bildungsgruppen

In drei Studien des integrierten Datensatzes, 1958, 1973 und 1979, wurde ein Inventar schulischer Zielwerte erhoben; aus 9 Vorgaben mußten die Befragten drei als die wichtigsten Zielwerte auswählen. Die Entwicklung der Zielwerte in der Gesamtgruppe ist in MEULEMANN (1982) dargestellt. Eine gängige Kritik an Wertinventaren ist es, daß sie in hohem Maße bildungsanfällig sind: sie würden in Gruppen mit unterschiedlichem Bildungsgrad unterschiedlich häufig gewählt, weil sie unterschiedlich verstanden

werden; es würde eine unterschiedliche Einstellung erschlossen, wo tatsächlich nur ein unterschiedliches Bedeutungsverständnis vorliegt. Nun ergeben sich zwar in vielen Untersuchungen zwischen den Bildungsgruppen deutliche Unterschiede in der Häufigkeit der Wertwahlen. Aber unabhängig davon können die Häufigkeitsprofile aller Werte - lediglich auf einem unterschiedlichen Niveau - sich über die drei Zeitpunkte in beiden Bildungsgruppen gleich entwickeln; beide Bildungsgruppen hätten dann bei konstanten Einstellungsunterschieden die gleiche Entwicklung mitgemacht. Der Einwand der Bildungsanfälligkeit wäre zwar nicht unbedingt widerlegt, aber doch stark entkräftet, wenn diese Bedingungen zuträfen. Ob sie zutrifft, soll im folgenden geprüft werden.

Die Zielwerte lassen sich in zwei Dimensionen ordnen: dem Wertinhalt - kognitiv und evaluativ - und dem Abstraktionsgrad - niedrig und hoch. Durch Kreuzung der Dimensionen Wertinhalt und Abstraktionsniveau ergeben sich vier Gruppen von Zielwerten. Kognitive Zielwerte auf niedrigem Abstraktionsniveau kann man als Fertigkeiten bezeichnen. "Kenntnisse für den Beruf" und "Vielseitiges Wissen"; kognitive Zielwerte auf hohem Abstraktionsniveau als Kompetenzen: "Eigene Urteilsfähigkeit". Fertigkeiten sind als spezifische Inhalte oder für spezifische Zwecke gedacht, Kompetenzen beziehen sich auf die Prinzipien des Umgangs mit spezifischen Inhalten oder Zwecken. Evaluative Zielwerte auf niedrigem Abstraktionsniveau kann man als Werte der Konvention bezeichnen. "Ordnung und Disziplin" und "Gute Umgangsformen"; evaluative Zielwerte auf hohem Abstraktionsniveau als Autonomie-Werte: "Persönliche Selbständigkeit", "Sicheres Selbstbewußtsein", "Achtung vor dem Mitmenschen", "Lebensfreude". Werte der Konvention beziehen sich auf sichtbares Verhalten, Autonomie-Werte auf verinnerlichte Haltungen, die erschlossen werden müssen.

Die prozentualen Anteile der gewählten Werte zu den drei Zeitpunkten sind für die Befragten mit Hauptschulabschluß in Abb. 1, die Befragten mit mehr als Hauptschulabschluß in Abb. 2 dargestellt; die Prozentsatzdifferenzen zwischen den Ausbildungsgruppen zu jedem Zeitpunkt und zwischen den extremen Zeitpunkten für jede Ausbildungsgruppe, die sich aus den beiden Abbildungen errechnen lassen, sind in Tab. 3 dargestellt. Wie in vielen

anderen Untersuchungen ist auch hier die Wertwahl deutlich vom Ausbildungsgrad abhängig. Allerdings sind die Bildungsunterschiede aller Werte - mit der quantitativ unerheblichen Ausnahme von "Lebensfreude" - für alle drei Zeitpunkte in der Richtung und in der Größe gleich; die Interkorrelationen der Differenzen (Tab. 3) sind sehr hoch. Wenn das so ist, dann muß die Entwicklung in der einen Bildungsgruppe mit der Entwicklung in der anderen Bildungsgruppe weitgehend übereinstimmen. Genau das zeigt aber eine Inspektion der beiden Abbildungen und ein Vergleich der beiden letzten Zeilen von Tab. 3: In den beiden Bildungsgruppen finden sich nahezu die gleichen Entwicklungen, die Korrelation der Differenzen für die beiden Bildungsgruppen (Tab. 3) beträgt  $r = .97$ . Anders gesagt: Die beiden Bildungsgruppen haben zwar unterschiedliche Wertpräferenzen, aber von diesem unterschiedlichen Ausgangspunkt machen sie die gleiche Entwicklung durch. In der einen Gruppe mag zwar ein bestimmter Wert beliebter oder unbeliebter sein als ein anderer; wenn aber die Beliebtheit eines Wertes in einer Gruppe zu- oder abnimmt, so nimmt er in der anderen Gruppe auf die gleiche Weise zu oder ab. Was sind nun die Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen? Und was ist die Entwicklung der Werte?

Die Befragten mit Hauptschulabschluß wählen häufiger "Kenntnisse für den Beruf" sowie "Ordnung und Disziplin", "Gute Umgangsformen" und "Achtung vor den Mitmenschen"; die Befragten mit mehr als Hauptschulabschluß wählen häufiger "Vielseitiges Wissen", "Eigene Urteilsfähigkeit" und "Persönliche Selbständigkeit".

Wenn man, wie im Kopf der Tab. 3 und leicht abweichend von der eingangs dargestellten Klassifikation abstrakt-konkret nicht als eine starre Dichotomie, sondern als ein Kontinuum auffaßt, dann kann man "Vielseitiges Wissen" zu den abstrakten und "Achtung vor den Mitmenschen" zu den konkreten Werten rechnen. Dann aber lassen sich auch die Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen gut zusammenfassen: Die weniger ausgebildete Gruppe bevorzugt kognitiv-konkrete und evaluativ-konkrete Werte, die besser ausgebildete Gruppe hingegen evaluativ-abstrakte Werte.

Die Entwicklung der Werte im Zeitverlauf läßt sich am besten an den beiden Abbildungen verfolgen. Weil drei Zeitpunkte zur Verfügung stehen, kann die

Abb. 1: Zielwerte für die Schule 1958-1973-1979 in der Gruppe mit Hauptschulabschluss

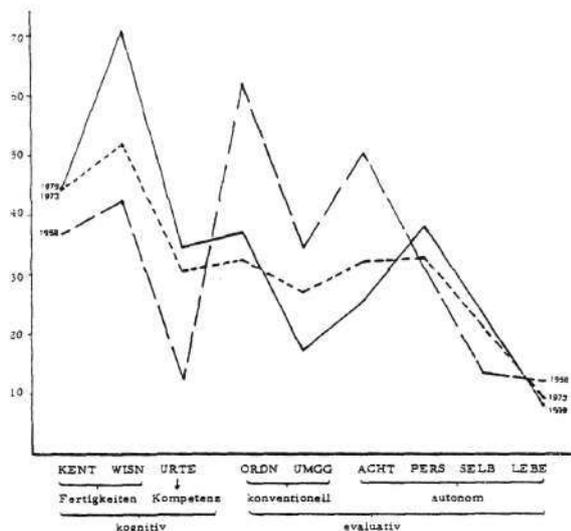
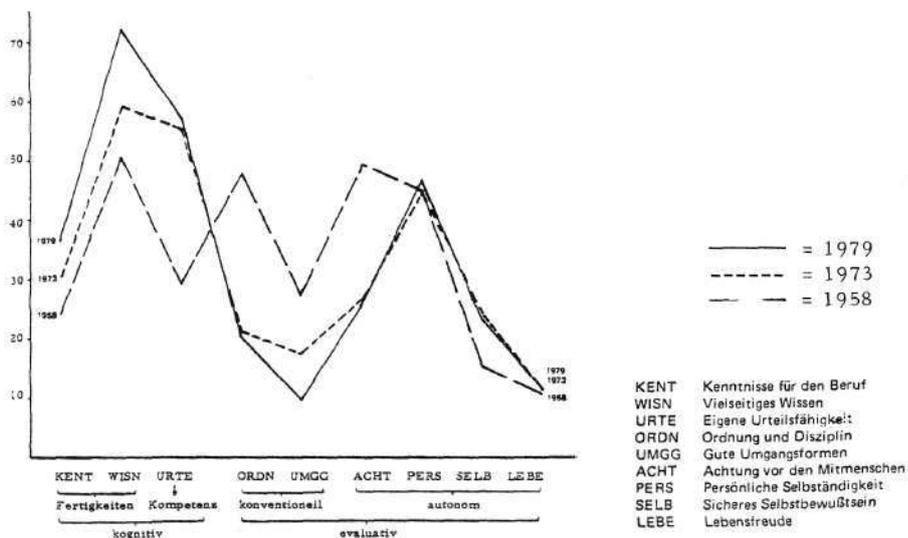


Abb. 2: ... mehr als Hauptschulabschluss



Tab. 3 Zielwerte für die Schule in Bildungsgruppen 1958 - 1973 - 1979 in Prozent: Vergleich der Bildungsdifferenzen für jeden Zeitpunkt mit den Zeitdifferenzen für jede Bildungsgruppe

	kognitiv				evaluativ							
	konkret ←→		abstrakt		konkret ←				abstrakt			
	KENT	WISN	URTE	URTE	ORDN	UMGG	ACHT	PEBS	SELB	LEBE	LEBE	LEBE
Differenz: mehr als Hauptschule - Hauptschule	1958	8.2	16.6	-13.2	-14.5	-7.9	-2.4	13.1	1.8	-1.4		
	1973	7.0	24.5	-14.0	-11.9	-9.4	-5.7	11.9	2.8	2.4		
	1979	7.7	22.7	-7.7	-17.4	-8.3	-2.6	8.8	0.0	3.2		
Differenz: Hauptschule - mehr als Hauptschule	1958	6.8	28.4	22.0	-25.0	-17.0	-23.0	6.6	8.6	-4.0		
	1973	12.7	21.1	28.1	-27.9	-17.4	-25.2	2.3	7.6	0.6		

Korrelationen der Bildungs- 1958-1973 r = .97 1958-1979 r = .92 1973-1979 r = .95  
 differenzen:  
 Korrelation der Zeitdifferenz: r = .97  
 Abkürzungen siehe Abbildung 1

108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120



Einheitlichkeit der Entwicklung überprüft werden. Sie ist in beiden Gruppen sehr hoch: Entweder ein Wert steigt in der Zeitfolge kontinuierlich an oder kontinuierlich ab. Es gibt nur eine quantitativ bedeutsame Inversion: In der Gruppe mit Hauptschulabschluß verliert "Ordnung und Disziplin" zwischen 1958 und 1973 sehr viel Boden, um zwischen 1973 und 1979 wieder etwas zurückzugewinnen. Erst die Einheitlichkeit der Entwicklung erlaubt es, sie zusammenfassend als einen Trend zu interpretieren. Der Trend ist nun in beiden Gruppen gleich und daher auch derselbe wie der in der Gesamtgruppe, der an anderer Stelle ausführlich beschrieben worden ist (MEULEMANN 1982): Die kognitiven Werte gewinnen drastisch auf Kosten der evaluativen. Ein geringer Unterschied zwischen den beiden Bildungsgruppen sollte vielleicht noch vermerkt werden: In der Gruppe mit mehr als Hauptschulabschluß ist die Entwicklung zwischen 1973 und 1979 - wie sich am geringen Abstand der beiden Linien in Abb. 2 ablesen läßt - nahezu zum Stillstand gekommen, während in der Gruppe mit Hauptschulabschluß der Trend noch bis zuletzt anhält.

Tab. 3 enthüllt noch eine interessante Parallele zwischen den Bildungs- und den Zeitunterschieden: Fast durchweg liegen die besser Gebildeten im Trend - mit der Ausnahme von "Kenntnissen für den Beruf". Hier geben die besser Gebildeten weniger Unterstützung, während der Wert im Zeitverlauf gewinnt.

Die Ergebnisse insgesamt sprechen nicht für eine "Bildungsanfälligkeit" der schulischen Zielwerte. Zwar gibt es Unterschiede zwischen den beiden Bildungsgruppen. Aber die Unterschiede bleiben über die Zeit erstaunlich konstant; folglich findet man in beiden Bildungsgruppen den gleichen Wertewandel. Was immer den Wertewandel bewirkt haben mag, waren offenbar für beide Bildungsgruppen die gleichen Kräfte. Das spricht dafür, daß mit dem Inventar der schulischen Zielwerte tatsächlich wirksame Denk- und Einstellungsmuster getroffen werden und nicht mit beliebigem Inhalt füllbare Worthülsen.

## Literaturverzeichnis

- BALLERSTEDT, E./GLATZER, W., 1979:  
Soziologischer Almanach. 2. Auflage.  
Frankfurt: Campus.
- DAHRENDORF, R., 1965:  
Bildung ist Bürgerrecht.  
Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.  
Hamburg.
- DIVO-Pressedienst, 1964a:  
Was halten die Bundesbürger vom Bildungsstand in der  
Bundesrepublik?  
DIVO-Pressedienst, Januar II-1964: 1-15.
- DIVO-Pressedienst, 1964b:  
Wer sind die Besucher von Bildungseinrichtungen?  
DIVO-Pressedienst, Februar 1-1964: 1-9.
- FLORA, P., 1979:  
Krisenbewältigung oder Krisenerzeugung? Der Wohlfahrtsstaat in  
historischer Perspektive. 82 - 136 in: J. MATTHES (Hg.):  
Sozialer Wandel in Westeuropa.  
Verhandlungendes 19. Deutschen Soziologentages Berlin 1979.  
Frankfurt: Campus.
- GLENN, N.D., 1977:  
Cohort Analysis.  
Beverly Hills, London: Sage.
- MEULEMANN, H., 1981:  
Vorstellungen von Bildung und Meinungen zur Gesamtschule:  
Eine empirische Analyse des Stellenwerts einer bildungspolitischen  
Neuerung in der Vorstellung der bundesrepublikanischen Bevölkerung.  
Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale  
Pädagogische Forschung Nr. 104/105.
- MEULEMANN, H., 1982:  
Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen  
1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse.  
Zeitschrift für Soziologie 11: 227-253.
- NAUMANN, J., 1980:  
Entwicklungstendenzen des Bildungswesens der Bundesrepublik im  
Rahmen wirtschaftlicher und demographischer Veränderungen.  
21-102 in: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG,  
Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik  
Deutschland. Daten und Analysen.  
Reinbek: rororo-Taschenbuch.



- PICHT, G., 1964:  
Die deutsche Bildungskatastrophe.  
Ölten: Walter.
- POPITZ, H./BAHRDT, H.P./JÜRES, E. A./KESTING, H., 1957:  
Das Gesellschaftsbild des Arbeiters.  
Tübingen: Mohr.
- SCHULENBERG, W./LOEBER, H.-D./LOEBER-PAUTZSCH, U./  
PÜHLER, S., 1978:  
Soziale Faktoren der Weiterbildungsbereitschaft Erwachsener.  
Materialien zur Erwachsenenbildung.  
In Kommission bei Klett-Cotta Stuttgart.
- SCHULENBERG, W./LOEBER, H.-D./LOEBER-PAUTZSCH, U./  
PÜHLER, S., 1979:  
Soziale Lage und Weiterbildung.  
Braunschweig: Westermann.
- STRZELEWICZ, W./RAAPKE, H. D./SCHULENBERG, W., 1966:  
Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige  
soziologische Untersuchung in Westdeutschland.  
Stuttgart: Enke.  
(Gekürzte Taschenbuchausgabe bei Enke 1973).

#### Studienverzeichnis

Im folgenden werden für jede bei dieser Untersuchung verwendete Studie die ZENTRALARCHIV-Studiennummer, der Erhebungszeitpunkt, das Erhebungsinstitut, die Primärforscher und die wichtigsten Publikationen genannt.

- ZA0022, 1958, DIVO - Frankfurt. Soziologisches Seminar der  
Universität Göttingen. STRZELEWICZ/RAAPKE/  
SCHULENBERG (1966, 1973)
- ZA0021, 1963, DIVO - Frankfurt. DIVO - Frankfurt. DIVO-Pressedienst  
(1964a, b)
- ZA1021, 1973, INFAS - Bonn-Bad Godesberg. W. SCHULENBERG/  
SCHULENBERG/LOEBER/LOEBER-PAUTZSCH/  
PÜHLER (1978, 1979)
- ZA1017, 1979, ZUMA - Mannheim und GETAS - Bremen.  
H. MEULEMANN. MEULEMANN (1981, 1982)

Heiner Meulemann