Universität Konstanz

Auswirkung der Sozialisation auf die berufliche Handlungskompetenz

- Eine empirische Untersuchung am Beispiel der IBM Deutschland GmbH -

Magisterarbeit im Fach Soziologie

Studiengang: MA Soziologie (HF), Politik (NF), Geschichte (NF)

Vorgelegt von:
Heike Ulmer
Lengenfeldstraße 47
70771 Leinfelden-Echterdingen

Vorgelegt am: 30.09.2003

Erstkorrektor: Prof. Dr. Werner Georg
Zweitkorrektor: Prof. Dr. Hans Illy

Vorwort

Ein Thema in seiner Magisterarbeit zu bearbeiten, zu dem jeder etwas zu sagen hat, ist sicher etwas Besonderes. Nicht nur auf privater Ebene beobachtete ich Interesse dafür, sondern auch im Berufsalltag. Dies liegt daran, dass viele – egal von welcher Seite aus – auf irgendeine Weise einen Bezug zu der Thematik herstellen können. Es war ohne Zweifel sehr spannend, was nicht heißt, dass es immer einfach war, dieses „Alltagsthema“ auf wissenschaftlicher und empirischer Weise umzusetzen. Besonders bei Aufnahme der Arbeit hatte ich mit vielen Widersprüchen sowohl innerhalb der Literatur als auch in der Praxis zu „kämpfen“. Nach anfänglicher Unübersichtlichkeit lichtete sich jedoch der Dschungel an Informationen allmählich und ein einigermaßen klares, einheitliches Bild der Sozialisationsbedingungen in der DDR und BRD und der möglichen Auswirkungen auf die berufliche Handlungskompetenz entstand.

Das Schreiben einer Magisterarbeit in der Praxis bringt neben vielen - meiner Ansicht nach überwiegenden - Vorteilen leider auch einige nachteilige Aspekte mit sich. Wochenlanges Warten auf Informationen und auf Datenzugangsberechtigungen war nicht gerade förderlich für das zügige Voranschreiten der Arbeit. Nicht zu vergessen der langwierige Prozess der Datengewinnung im verstaubten Zentralarchiv. Aus diesem Grunde bedanke ich mich hiermit bei allen Mitarbeitern der Abteilung IBM Ausbildung der IBM Deutschland GmbH, welche sich immer tatkräftig für die Unterstützung der Arbeit einsetzten. Mein besonderer Dank gilt dabei Herrn Prof. Matthias Landmesser, Herrn Torsten Kronshage, Frau Birgit Fauser und meiner Betreuerin Frau Anne Rode. Ebenso gilt mein Dank Herrn Thomas Mickeleit von der Abteilung Communications, der für die Entstehung des Themas der Magisterarbeit maßgeblich mit beitrug. Ich hoffe, die Ergebnisse finden – auch wenn sie anders ausfielen als erwartet – Verwendung. Auf fachlicher und wissenschaftlicher Ebene von Seiten der Universität danke ich meinen Professoren Herrn Dr. Werner Georg und Herrn Dr. Hans Illy für die Betreuung.

Die Arbeit fand zusätzlich große Unterstützung durch Simon Zimmermann, auf den ich bei jedem „Notfall“ und in jeder Nachtschicht zählen konnte, Birgit Gaiser, Regine Hurth, Nicole Haver und Steffen Ulmer als Korrektorinnen und Korrektoren, Tanko Pflieger als Statistik-Berater und alle, die mir wertvolle Tipps und Anregungen zur Arbeit gaben! DANKE!

Leinfelden, im September 2003 Heike Ulmer

Inhaltsverzeichnis

VORWORT II
INHALTSVERZEICHNIS III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS V
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS VI

I. EINLEITUNG 1

1. FORSCHUNGSGEGENSTAND UND RELEVANZBEGRÜNDUNG 1
2. ZENTRALE FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESENBILDUNG 3
3. METHODIK UND AUFBAU DER ARBEIT 4

II. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN 5

1. SOZIALISATION 5
   1.1 Begriffsbestimmung 5
   1.2 Entwicklungsstand des Forschungsgegenstandes 8
   1.3 Phasen der Sozialisation 9
   1.4 Zentrale Sozialisationsinstanzen 11
      1.4.1 Familie 11
      1.4.2 Erziehungs- und Bildungssystem 12
      1.4.3 Peer Group und Freizeit 14
   1.5 Geschlechtsspezifische Sozialisation 15
   1.6 Kulturvergleichende Sozialisationsforschung 17
2. BERUFLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ 18
   2.1 Strukturwandel der Arbeit 18
   2.2 Notwendigkeit neuer Schlüsselqualifikationen 19
   2.3 Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz 20

III. KULTURVERGLEICHENDE ANALYSE DER SOZIALISATIONSBEDINGUNGEN 23

1. ANALYTISCHER ORIENTIERUNGSRAHMEN 24
2. SOZIALISATIONSBEDINGUNGEN DER DDR UND BRD 28
   2.1 Gesellschaftsstruktur und vorherrschende Werte 29
   2.2 Offizielle Erziehungsziele 31
   2.3 Familie 33
   2.4 Erziehungs- und Bildungssystem 36
      2.4.1 Elementarbereich 40
      2.4.2 Sekundarbereich I 46
      2.4.3 Sekundarbereich II 52
      2.4.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede 54
   2.5 Peer Group und Freizeit 57
3. AUSWIRKUNG DER SOZIALISATION AUF DIE BERUFLICHE HANDLUNGSKOMPETENZ 60
   3.1 Zusammenfassung der analysierten Sozialisationsbedingungen 61
   3.2 Auswirkung auf die berufliche Handlungskompetenz 63
4. FAZIT IN BEZUG AUF DIE HYPOTHESEN 65

IV. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DER BERUFLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ 69

1. UNTERNEHMENSPROFIL DER IBM DEUTSCHLAND GMBH 69
1.1 Die IBM Ausbildungskonzeption 70
1.2 Das IBM Konzept der beruflichen Handlungskompetenz 71
2. MESSUNG DER BERUFLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ 74
2.1 Ausbildungsleistung 75
2.2 Berufsleistung 77
3. DATENZUGANG 78
4. ZIELGRUPPE UND UNTERSUCHUNGSMENGE 79
5. METHODEN UND INSTRUMENTE 81
6. ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG 82
6.1 Ausbildungsleistung 83
6.1.1 Ausbildungsleistung nach Herkunft 83
6.1.2 Ausbildungsleistung nach Herkunft und Geschlecht 85
6.2 Berufsleistung 87
6.2.1 Berufsleistung nach Herkunft 87
6.2.2 Berufsleistung nach Herkunft und Geschlecht 88
7. FAZIT IN BEZUG AUF DIE HYPOTHESEN 89

V. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND SCHLUSSBEMERKUNG 91

1. ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION DER ERGEBNISSE 91
2. ABSCHLIEßENDE DISKUSSION 97
ANHANG 101
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS 137

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz.....21
Abb. 2: Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen.....25
Abb. 3: Dreiebenenmodell.....26
Abb. 4: Sozialisationsakzente in kollektivistischen und individualistischen Kulturen.....31
Abb. 5: Grundstruktur des Bildungswesens in der DDR.....37
Abb. 6: Grundstruktur des Bildungswesens in der BRD.....49
Abb. 7: Struktur des polytechnischen Unterrichts in der POS und EOS.....47
Abb. 8: FSM-Modell der IBM Ausbildung.....72
Abb. 9: IBM Leadership Competencies.....74
Abb. 10: Handlungskompetenz, Verhalten, Diplomnote nach Herkunft.....83
Abb. 11: Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz nach Herkunft.....84
Abb. 12: Handlungskompetenz, Verhalten, Diplomnote nach Herkunft und Geschlecht.....85
Abb. 13: Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz nach Herkunft und Geschlecht..... 86
Abb. 14: PBC-Bewertung nach Herkunft.....87
Abb. 15: PBC-Bewertung nach Herkunft und Geschlecht.....88

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	an angegebenem Ort
Abb.	Abbildung
allg.	allgemein
BA	Berufsakademie
BA-Student	Student der Berufsakademie
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BildungsG	Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965
BRD	Bundesrepublik Deutschland
ca.	circa
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d.h.	das heißt
EOS	Erweiterte Oberschule
FDJ	Freie Deutsche Jugend
FK	Fachkompetenz
GG	Grundgesetz
Hg.	Herausgeber
HK	Handlungskompetenz
i.A.	im Allgemeinen
IBM	hier: IBM Deutschland GmbH
IBM´er	IBM-Mitarbeiter
insg.	insgesamt
Kita	Kindertagesstätte
KMK	Kultusministerkonferenz
LUB	Lernfortschrittkontrolle und Beratung
m	männlich
M	Mittelwert
MK	Methodenkompetenz
PBC	Personal Business Commitment
PL	Personal
POS	Polytechnische Oberschule
s.	siehe
S.	Seite

SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SK	Sozialkompetenz
s.o.	siehe oben
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
v.a.	vor allem
Verf.	Verfassung (der DDR 1974)
vgl.	Vergleiche
vs.	versus
w	weiblich
z.B.	zum Beispiel
ZEP	Zeugniserstellungsprogramm
ZIJ	Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig
ZK	Zentralkomitee der SED

I. EINLEITUNG

1. Forschungsgegenstand und Relevanzbegründung

„Und so sehen wir für uns keine andere Möglichkeit, als erfolgreich zu sein. Wir wollen Geld verdienen und allen zeigen, dass wir die Spielregeln des Westens gelernt haben." [1]

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands sahen sich Jugendliche aus der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik mit den *„Spielregeln des Westens"* konfrontiert. Dieser Ausdruck impliziert gesellschaftseigene Strukturen, Institutionen, Werte und Normen der Bundesrepublik Deutschland, welche mit spezifischen Anforderungen an die Individuen einhergehen. Diese *„Spielregeln",* aufgestellt von Seiten der Wirtschaft, sind in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen Ost/West Gegenstand des Interesses vorliegender Magisterarbeit. Es soll untersucht werden, ob Kinder und Jugendliche, welche in der DDR[2] aufwuchsen, über die von der westlichen Marktwirtschaft geforderten Fähigkeiten („Skills") verfügen. In anderen Worten: Wurden Aufwachsende in der DDR mit gesellschaftseigenen Werten und einer Erziehung konfrontiert, welche dazu beitrugen, dass sich Persönlichkeitsmerkmale formierten, die nach der deutsch-deutschen Wiedervereinigung positive Auswirkungen auf deren so genannte *berufliche Handlungskompetenz* [3] hatten?

Das Thema dieser Arbeit entstand im Interesse der IBM Deutschland GmbH[4], innerhalb der auch die empirische Untersuchung des Forschungsgegenstandes erfolgen wird. Hintergrund des Forschungsinteresses ist die auf subjektiven Erfahrungen einiger Manager der IBM beruhende Feststellung, dass BA-Studenten[5], die in der DDR aufwuchsen, sowohl während des BA-Studiums, als auch während ihrer weiteren Berufslaufbahn, auffallend hohe berufliche Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz auf

---

[1] Zitat aus dem Roman „Zonenkinder", Hensel 2003, S. 80

[2] In der Arbeit werden die Abkürzungen DDR (Deutsche Demokratische Republik) und BRD (Bundesrepublik Deutschland) verwendet. Dabei wird der Zusatz „ehemalige DDR" nicht immer explizit angefügt.

[3] Unter der beruflichen Handlungskompetenz werden hier die Teilkompetenzen Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz verstanden. Darauf wird in Kapitel II (Theoretischer Bezugsrahmen) näher eingegangen.

[4] Im Folgenden auch „IBM" genannt.

[5] BA-Studenten ist die Kurzform für Studenten der Berufsakademie und wird im Folgenden in dieser Abkürzung benutzt. Einleitend soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass der besseren Lesbarkeit halber nur ein Geschlechtsbegriff (männlich) verwendet wird. Dies gilt im Rahmen der Arbeit auch für weitere Substantive, soweit es nicht explizit anders vermerkt wird.

weisen. Dies bedeutet, dass - so die Annahme - die in der DDR sozialisierten Jugendlichen über jene Persönlichkeitsmerkmale verfügen, welche in Anbetracht eines schnell voranschreitenden wirtschaftlichen Wandels, von der Wirtschaft nachgefragt werden. Diese Hypothese wurde nicht nur innerhalb der IBM, sondern auch von anderen namhaften deutschen Firmen aufgestellt, bislang jedoch ohne entsprechende Beweise. Dieses Defizit auf wissenschaftliche und empirische Weise zu beheben, ist ein zentrales Anliegen dieser Arbeit. In der wissenschaftlichen Literatur wurden bisher nur Einzelaspekte dieser Thematik behandelt, umfassende Erkenntnisse liegen nicht vor. Somit ist es auch Aufgabe dieser Arbeit, die bereits vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu integrieren[6]. Die der vorliegenden Thematik am nächsten kommenden Literatur scheint die Hypothese zumindest teilweise zu bestätigen: In der DDR sozialisierte Jugendliche bewährten sich demnach in Unternehmen durch ihre Fachkompetenz, Leistungsbereitschaft, Anpassungs- und Teamfähigkeit, sowie durch ihre Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen[7]. Aus den Ergebnissen spricht jedoch auch, dass einige erziehungsbedingte Denkmuster aus DDR-Zeiten noch nachwirken und neue Ansichten oft nicht so schnell wie von der Wirtschaft gewünscht nachwachsen. Da die Studien erst einige Jahre nach der Wiedervereinigung und ohne Vergleichsgröße von westdeutschen Jugendlichen durchgeführt wurde, können die Ergebnisse nicht übernommen werden.

In Anbetracht der Mitte dieses Jahres erschienenen zweiten Ergebnisse der Pisa-Studie erscheint die Untersuchung besonders relevant zu sein. Danach schneiden die deutschen Schüler im internationalen Vergleich erneut unterdurchschnittlich schlecht ab. Sollte sich die DDR-spezifische Sozialisation anhand der folgenden Analyse als förderlich für die Entfaltung von berufsrelevanten Kompetenzen herausstellen, könnten die dafür verantwortlichen Aspekte der DDR-spezifischen Sozialisation auf die bundesdeutsche Entwicklung angewandt werden - u.a. aus diesem Grund kommt der kulturvergleichenden Analyse des Bildungssystems eine besondere Stellung zu.

---

[6] In der wissenschaftlichen Literatur finden sich zwar einige wenige vergleichende Analysen der Sozialisationsbedingungen in der DDR/BRD, diese beschäftigen sich jedoch nicht mit der Auswirkung auf die beruflicher Handlungskompetenz. Meist steht die politische Sozialisation im Mittelpunkt des Interesses. Daneben werden oft in nicht vergleichender Form Einzelaspekte der Sozialisation, wie z.B. Freizeitverhalten, behandelt. Die berufliche Handlungskompetenz wird meist in Bezug auf innerbetriebliche Sozialisation (Personalentwicklung, Weiterbildung), nicht auf vorberufliche Sozialisation thematisiert.

[7] Vgl. Beyer 1997, S. 39. Die einzelnen Werte der Leistungen ostdeutscher Jugendlicher waren: Fachkompetenz 2,1, Leistungsbereitschaft 2,2, Anpassungs- und Teamfähigkeit 2,1. Kritisch ist bei diesen Ergebnissen die fehlende Vergleichsgröße.

2. Zentrale Fragestellung und Hypothesenbildung

Die zentrale Fragestellung der Arbeit lautet: Ist die DDR-spezifische Sozialisation besonders förderlich für die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz von BA-Studenten? Um dieser Frage nachzugehen, wird als Vergleichsgröße die BRD herangezogen. Damit kann die Frage folgendermaßen formuliert werden: Sind diejenigen BA-Studenten, welche in der DDR sozialisiert wurden, besser qualifiziert hinsichtlich ihrer Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz als die in der BRD sozialisierten BA-Studenten?[8]

Die Fragestellung stützt sich dabei auf die Annahme der IBM Manager, dass die DDR-spezifische Sozialisation für die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz besonders förderlich sei. Der Vermutung seitens der IBM lautet, dass besonders die DDR-spezifische Pädagogik zur Ausbildung der von der Wirtschaft erforderlichen Kompetenzen beitrage, indem Kindern und Jugendlichen enge Grenzen gesetzt wurden. Zwei **Hypothesen** werden in diesem Zusammenhang zu überprüfen sein:

1. Die in der DDR sozialisierten Jugendlichen zeichnen sich durch eine besonders **hohe berufliche Handlungskompetenz** aus.

2. Die berufliche Handlungskompetenz ist dabei bei den in der DDR sozialisierten **weiblichen Jugendlichen** stärker ausgeprägt als bei den männlichen.

[8] Dabei sind beispielsweise Fachkönnen und Lernergebnisse (Fachkompetenz), Kommunikation, Kooperation, Initiative und Verantwortung (Sozialkompetenz), sowie Zielstrebiges Arbeiten und angemessene Herangehensweise (Methodenkompetenz) gemeint.

3. Methodik und Aufbau der Arbeit

Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt auf zwei unterschiedlichen methodische Herangehensweisen: Zunächst werden in einer kulturvergleichenden Analyse die Sozialisationsbedingungen der DDR denen der BRD gegenüber gestellt. Dabei wird besonders auf gesellschaftliche Werte und Erziehung in den Sozialisationsinstanzen Familie, Erziehungs- und Bildungssystem und Peer Group/Freizeit eingegangen. Die theoretische Analyse soll mögliche Auswirkungen der verschiedenen Sozialisationsbedingungen auf die beruflichen Qualifikationen der zu sozialisierenden Kinder und Jugendlichen aufzeigen. Sie wird ergänzt durch eine empirische Untersuchung innerhalb der IBM. Anhand von gewonnenen Daten aus einer Dokumentenanalyse und Personaldatenabfrage wird die Ausprägung der Handlungskompetenz von in der DDR bzw. BRD sozialisierten BA-Studenten an einer definierten Zielgruppe untersucht.

Abschließend folgt eine zusammenfassende Interpretation der theoretischen und empirischen Ergebnisse sowie eine Schlussdiskussion, die auf Aspekte eingeht, welche in Anbetracht des eingeschränkten Zeitrahmens einer Magisterarbeit während der Arbeit ausgeblendet wurden, eventuell aber zum endgültigen Ergebnis mit beigetragen haben.

Vorab werden nun einleitend einige theoretische Grundlagen zu den zentralen Begriffen der „Sozialisation“ bzw. der „beruflichen Handlungskompetenz“ dargestellt.

II. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

Die Vorprägung einer Person wird nicht nur in betrieblicher Sozialisation und Bildungsarbeit geleistet, sondern erfolgt schon außerbetrieblich, etwa in der Vermittlung von tragenden Werthaltungen im Laufe des Hineinwachsens in die Gesellschaft. So beginnt die Herausbildung von beruflicher Handlungskompetenz schon lange Zeit vor dem Eintritt in eine bestimmte Organisation und/oder dem Ergreifen eines bestimmten Berufs. Indem die zentralen Begriffe der Arbeit im Folgenden theoretisch eingeleitet werden, soll der Hintergrund für die theoretische Gegenüberstellung der Sozialisationsbedingungen in der DDR und BRD geliefert, sowie die einzelnen Begriffe und der Zusammenhang zwischen ihnen deutlich gemacht werden.

1. Sozialisation

An dieser Stelle werden die für die kulturvergleichende Analyse der Sozialisationsbedingungen (Teil III) grundlegende Erkenntnisse des Forschungsgegenstandes der „Sozialisation“ dargestellt. Dabei wird auf die Definition, den Entwicklungsstand des Forschungsgegenstandes, die Phasen der Sozialisation, die zentralen Sozialisationsinstanzen, die geschlechtsspezifische Sozialisation und auf die kulturvergleichende Sozialisationsforschung eingegangen.

1.1 Begriffsbestimmung

In den 60er-Jahren wurde die Diskussion um Konzepte der Sozialisation im Zuge der gesellschaftlichen Umbrüche im Erziehungs- und Bildungssystem neu eröffnet. Die Diskussion wurde durch die allgemein anerkannte Definition von Sozialisation versachlicht, die 1980 von Hurrelmann und Ulich vorgeschlagen wurde.

Nach diesen ist **Sozialisation**

> „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisiert ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“[9].

Dabei wird betont, dass der Mensch nicht lediglich passiv-rezeptiv durch soziale Außenkräfte geprägt wird, sondern dass die individuelle Persönlichkeit sich im aktiven Austauschprozess mit gesellschaftlichen Gegebenheiten ausformt[10].

Als Definitionsbestandteil von Sozialisation bezeichnet man mit dem Begriff der **Persönlichkeit** „das einem Menschen spezifische organisierte Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, das sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben lebensgeschichtlich ergibt“[11]. Unter **Persönlichkeitsentwicklung** versteht man entsprechend die „Veränderung wesentlicher Elemente dieses Gefüges im Verlauf des Lebens“[12].

Wiswede bezeichnet Sozialisation als „**sozialen Lernprozess**“, wobei sich soziales Lernen mindestens auf drei unterschiedliche Aspekte bezieht[13]:

- auf **soziale Inhalte** (z.B. das Lernen von Normen, Wertvorstellungen, sozialen Rollen, Kooperationsbereitschaft, sozialer Kompetenz)
- auf **soziale Vermittlung** (z.B. durch den Einfluss sozialisierender Instanzen, wie Elternhaus, Gleichaltrige, Bezugsgruppen, Modellpersonen und Leitbilder)
- auf **soziale Orientierungen** (d.h., dass in Lernprozessen positive und negative Sanktionen ausgetauscht und damit die entsprechenden Erwartungen an das Verhalten entwickelt werden).

---

[9] Geulen/Hurrelmann 1980, zitiert nach Hurrelmann in Endruweit/Trommsdorff 2002, S. 501
[10] Vgl. Wiswede 1998, S. 139. Hurrelmann spricht von einem Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“, das mit seiner Umwelt in aktive Auseinandersetzung tritt. Vgl. hierzu Hurrelmann 2002, S. 20 ff.
[11] Hurrelmann in Endruweit/Trommsdorff 2002, S. 502
[12] a.a.O., S. 502
[13] Vgl. Wiswede 1998, S. 137 f.

Sozialisation umfasst alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung, unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind oder nicht. **Erziehung** als Teilbereich der Sozialisation umschreibt „alle gezielten und bewussten Handlungen von Menschen mit dem Ziel, auf die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen“[14]. Sie vollzieht sich durch spezifische Sozialisationsinstanzen und spielt v.a. im Kinder- und Jugendalter eine große Rolle. Sozialisation beschreibt dagegen einen lebenslangen (Lern-)Prozess. Während „Erziehung“ also einen eher einseitigen, zeitlich begrenzten Vermittlungsprozess darstellt, betont die „Sozialisation“ im Allgemeinen die Zweiseitigkeit des Prozesses[15].

Der Begriff der Sozialisation bezieht sich in Zusammenhang mit der zentralen Problemstellung dieser Arbeit auf die vorberufliche Sozialisation in Hinblick auf den Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten. Unter **vorberuflicher Sozialisation** bzw. Sozialisation *für* den Beruf versteht man „jene geschlechts- und schichtspezifische Sozialisation, die die Aneignung von Interessen, Fähigkeiten und Wertorientierungen für bestimmte Berufsfelder fördert bzw. begrenzt“[16]. Es handelt sich hierbei also um eine indirekte berufliche Sozialisation, die jene Grundqualifikationen und –orientierungen vermittelt, welche in der Arbeitssphäre verlangt werden[17]. Diese vorberufliche Sozialisation geschieht durch primäre und sekundäre Sozialisationsinstanzen, d.h. vor allem durch die Familie und das Erziehungs- bzw. Bildungssystem. Abgegrenzt wird der Begriff der Sozialisation im Rahmen dieser Arbeit von der politischen Sozialisation, „durch die der Einzelne politische Einstellungen, Werte, Normen und Handlungsmuster einer Bezugsgruppe oder der gesamten Gesellschaft in einem Prozess der Anpassung und Realitätsverarbeitung erwirbt, verinnerlicht und verändert“[18]. Nicht explizit eingegangen wird im Rahmen dieser Arbeit auf den großen Forschungsbereich der schichtspezifischen Sozialisation, da die Daten zur Überprüfung der jeweiligen sozialen Schicht nicht vorliegen und im Rahmen vorliegender Arbeit von einer relativ homogenen Zielgruppe ausgegangen wird[19].

---

[14] Hurrelmann in Endruweit/Trommsdorff 2002, S. 502

[15] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 64

[16] Heinz 1995, S. 42. Neuberger spricht parallel zu der „vorberuflichen Sozialisation“ bzw. der „Sozialisation für den Beruf“ von „Sozialisation für Organisationen“, Neuberger 1994, S. 71. Auf die geschlechtsspezifische Sozialisation wird in Punkt II 1.5. eingegangen.

[17] Vgl. Lempert 1998, S. 186. In der berufs- und arbeitssoziologischen Betrachtungsweise wird die Beziehung zwischen Sozialisation und Beruf „als permanente Auseinandersetzung der einzelnen mit der beruflichen und betrieblichen Wirklichkeit [gesehen], als Aneignung der auf Leistung bezogenen Werte, Motive und Kompetenzen, sowie als Auseinandersetzung mit den Bedingungen ihrer Verwirklichung in der Arbeitswelt“. Vgl. Daheim/Schönbauer 1993, S. 17

[18] Schmidt 1995, S. 754

[19] Generell gilt, dass Schulabsolventen mit Hochschulreife vorwiegend aus Elternhäusern mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen kommen. Vgl. z.B. Lang in Bien u.a. 1994, S. 128

1.2 Entwicklungsstand des Forschungsgegenstandes

Im Zugang zum Forschungsfeld „Sozialisation“ gibt es verschiedene „Hindernisse und Unsicherheiten“[20]. Diese haben in den letzten Jahren zwar an Bedeutung verloren, bestehen jedoch auch heute noch. Dabei handelt es sich vor allem um folgende Aspekte:

- Unklarheiten über die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs und über die Ordnungs- und Integrationskraft des Sozialisationskonzeptes
- Vagheit und Unvermitteltheit der Theoriebildung
- Unsicherheit hinsichtlich der methodologischen Grundlagen und methodischen Vorgehensweisen
- Lückenhaftigkeit der empirischen Befunde[21].

In der Empirie sind dabei die geringsten Fortschritte gemacht worden. Aufgrund von methodischen Mischansätzen in der Sozialisationsforschung („Methodenpluralismus“[22]) und der Lückenhaftigkeit der empirischen Befunde gelten viele Ansätze als „zufällig und willkürlich“[23].

Soziologie und Psychologie gelten nach wie vor als die eigentlichen Ausgangsdisziplinen für das interdisziplinäre Gebiet der Sozialisationsforschung[24]. Im Rahmen vorliegender Untersuchung steht die soziologische Herangehensweise im Vordergrund. In der aktuellen Sozialisationsforschung wird auf den Einfluss genetischer Festlegungen hingewiesen, die den Einfluss von Sozialisationsprozessen auf die Persönlichkeitsentwicklung begrenzen[25].

Zusammenfassend muss also in Hinblick auf vorliegende Arbeit beachtet werden, dass das empirisch gesicherte Wissen über die Interdependenz verschiedener Person- und Umweltfaktoren bei der Entwicklung der Persönlichkeit nach wie vor begrenzt ist. Eine empirisch überprüfte Sozialisationstheorie, welche eine allgemein-theoretische Interpretation des Sozialisationszusammenhanges geben kann, liegt noch nicht vor[26]. Von einem wirklich umfassenden Verständnis für die Regeln und Gesetze der Persönlichkeitsent-

---

[20] Hurrelmann/Ulich in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 3
[21] a.a.O., S. 3
[22] a.a.O., S. 5
[23] a.a.O., S. 5
[24] a.a.O., S. 4
[25] Vgl. Peuckert/Scherr 2003, S. 324. Die Anlage-Umwelt-Debatte wird in Punkt II 1.5 im Rahmen der geschlechtsspezifischen Sozialisation thematisiert.

wicklung ist die Forschung noch weit entfernt. Es gibt zu viele unterschiedliche Entwicklungspfade und Strukturierungsvarianten, die sich allzu einfachen Kategorisierungen und Typisierungen entziehen[27]. Konkret auf vorliegendes Thema ist anzumerken, dass es bislang kaum überzeugend durchgeführte Studien gibt, die sich mit dem Gesamtzusammenhang von vorberuflicher Sozialisation (z.B. Familienerziehung) und beruflichen Anforderungen beschäftigen. Eine durchgängige Thematisierung der Bedingungen und Formen beruflicher Sozialisation steht also noch aus[28]. Weiter gibt es nicht *die* Sozialisation, sondern lediglich verschiedene sozialisationstheoretische Fragestellungen[29]. Somit sind für jede Untersuchung auf diesem Gebiet Spezialisierungen nötig und möglich.

1.3 Phasen der Sozialisation

In der Sozialisationsforschung hat sich die Unterscheidung in primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation durchgesetzt[30].

Die **primäre** oder frühkindliche Sozialisation umfasst die Entwicklung basaler Sprach- und Handlungsfähigkeiten wie das Erlernen von Sprache, Werten, Normen und Verhaltensschemata bei Kleinkindern[31]. Sie findet überwiegend in der Familie, aber auch in Kleinkinderbetreuungseinrichtungen statt. Die Prägekraft der frühen Lebensjahre ist für die soziale Formung des Menschen außerordentlich groß. Die frühe Kindheit – als erste Phase der lebenslangen Entwicklung menschlicher Persönlichkeit – ist einerseits durch besondere Sensibilität und Verletzlichkeit ausgezeichnet. Insbesondere in den ersten Lebensjahren sind Kinder auf individuelle Zuwendung und Pflege und auf die Teilnahme an ganzheitlichen Lebensformen angewiesen. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse ist in aller Regel im Rahmen der Familie gewährleistet[32]. Andererseits ist die frühe Kindheit durch eine besonders hohe Lernfähigkeit ausgezeichnet.

---

[26] Vgl. Rolff 1997, S. 43
[27] Vgl. hierzu Hurrelamnn/Ulich, in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 19
[28] Vgl. Heinz in Hurrelmann 1998, S. 397 und 414 f.
[29] Vgl. hierzu Hurrelmann/Ulich in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 7
[30] Vgl. beispielsweise Peuckert/Scherr in Schäfers 2003, S. 320 f.; Wiswede 1998, S. 141 ff.; Hammer in Herzberg 2001, S. 65 f. Wiswede (S. 143) ergänzt diese Dreiteilung durch die quartiäre Sozialisation im Altersstadium, die in den letzten 20 bis 30 Jahren aufgrund der Alterung der Gesellschaft an Bedeutung gewonnen hat. In vorliegender Arbeit findet diese allerdings keine Berücksichtigung.
[31] Vgl. Schnabel in Reinhold 1992, S. 545
[32] Vgl. Liegle in Anweiler u.a. 1990, S. 157

In gewisser Weise ist die Phase der primären Sozialisation rahmengebend für die Zugangschancen zu **sekundären** Instanzen, vor allem zur Schule, wo spezielle Normen und Kompetenzen (allgemeine Bildung) erworben werden. Die sekundäre Sozialisationsphase nimmt Einfluss auf die Kompetenzen der ersten Phase. Dabei wird der Einfluss der Familie v.a. überlagert von der Sozialisationswirkung des Kindergartens, der Schule und der Gleichaltrigengruppe (Peer Group). Im Allgemeinen sinkt der Einfluss der Eltern als verhaltensrelevante Bezugsgruppe während der Phase der sekundären Sozialisation, wohingegen die sozialisierende Wirkung der neu hinzugekommenen Sozialisationsinstanzen steigt[33]. Auf die primäre und sekundäre Sozialisation wird in Bezug auf die einzelnen Sozialisationsinstanzen im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Die primäre und sekundäre Sozialisationsphase wird erweitert durch die **tertiäre** Phase, welche die Persönlichkeitsentwicklung in Form von Beruf und Berufsausbildung umfasst und sich im Erwachsenenalter vollzieht. Die berufliche Sozialisation verlangt Anpassungen eigener Art. Sie bedingt die Ausgrenzung vieler Potentiale bei gleichzeitiger Stimulierung enger Potentiale. Berufliche Sozialisation wird definiert als „Aneignungs- und Veränderungsprozess von arbeitsbezogenen Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Wertorientierungen und sozialen Deutungsmustern“[34]. Hier werden im Allgemeinen sehr selektive Lernprozesse gefördert, die stark von den jeweiligen Organisationsmerkmalen wie Betriebsklima und Führung abhängen. In der Sozialisationsforschung spielt dabei die Analyse von Arbeitsbedingungen eine wichtige Rolle. So hängt die Ausbildung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale beispielsweise vom Umfang der Reglementierung der Arbeit ab. Die tertiäre Sozialisationsphase der Eltern wirkt auf diese Weise in die primäre Sozialisationsphase der Kinder ein[35].

Die Altersgrenzen zwischen den einzelnen Sozialisationsphasen sind nicht klar zu ziehen, da die Übergänge fließend und unscharf sind. Die Erfahrungen der einen Phase beeinflussen die nächste und greifen so ineinander[36].

---

[33] Parsons/Bales 1964 konnten beobachten, dass die Eltern vorwiegend weiterhin die instrumentellen Aspekte der Sozialisation bestimmen, wie z.B. Erfolgsorientierung, Aufgabenbewältigung, Zukunftsorientierung. Die Peer Group hingegen prägt z.B. eher die expressiven Elemente der Sozialisation, wie Entfaltung des Selbstbildes, Entwicklung sozialer Motive wie Kontakt, Affiliation, Kommunikation. Vgl. hierzu Wiswede 1998, S. 142

[34] Heinz 1995, S. 41

1.4 Zentrale Sozialisationsinstanzen

Die soziologische Forschung beschäftigt sich vor allem mit dem Einfluss der so genannten Sozialisationsinstanzen auf die Persönlichkeitsbildung und –entwicklung. Als **Sozialisationsinstanzen** bezeichnet man „gesellschaftliche Gruppen, Institutionen und Medien, die wesentlichen Anteil an der Vermittlung sozialer Kenntnisse und sozialen Wissens haben“[37].

Zu den wichtigsten Sozialisationsinstanzen gehören u.a. Familie, Peer Group[38], Kindergarten, Schule und Medien. Sie funktionieren als Vermittler und Erschließer der äußeren Realität und richten sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche, um die Grundstrukturen der Persönlichkeitsentwicklung zu festigen und Basiskompetenzen zu etablieren. Sowohl die informellen (z.B. Peer Group), als auch die formellen Sozialisationsinstanzen (Erziehungs- und Bildungseinrichtungen) werden durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst. Stehen die Sozialisationsimpulse und Erziehungsstile der verschiedenen Sozialisationsinstanzen in Spannung und Widerspruch zueinander, kann es zu Irritationen bei Kindern und Jugendlichen kommen.

An dieser Stelle werden die in dieser Arbeit vorrangig thematisierten vorberuflichen Sozialisationsinstanzen Familie, Erziehungs- und Bildungssystem sowie Peer Group vorgestellt.

1.4.1 Familie

Die Familie als „Mikrokosmos“[39] ist für die ersten, besonders prägenden Lebensjahre eines Menschen der zentrale Aufenthaltsort In ihr spiegeln sich kulturelle, ökonomische und normative Lebensbedingungen. Sie stellt in allen uns bekannten Gesellschaften die „erste und wichtigste, den gesamten Lebenslauf des Individuums begleitende und prä-

---

[35] Vgl. Kohn 1981, S. 217ff. Die Zusammenhänge zwischen beruflichen Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen werden in Kohn/Schooler 1993 erläutert.
[36] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 65
[37] Schnabel in Reinhold 1992, S. 546
[38] Peer Group ist die englische Übersetzung der Gleichaltrigengruppe
[39] Hurrelmann in Endruweit/Trommsdorff 2002, S. 507

gende Sozialisationsinstanz“[40] dar, in der die grundlegenden Strukturen der Persönlichkeitsentwicklung durch den Kontakt im Elternhaus geprägt werden. Erlernt werden Sprache, Kommunikationsfähigkeit, Regeln und Normen sozialen Umgangs, Sprech-, Denk- und Verhaltensgewohnheiten und Leistungsmotivation. Damit wird die Grundlage für die weitere Entwicklung des Leistungsvermögens von Kindern und Jugendlichen gelegt[41]. Andere soziale Gruppen, wie z.B. die Gleichaltrigen, können Störungen der familialen Lebenswelt nicht oder nur unzureichend kompensieren.

Gelernt wird in der Familie durch beabsichtigtes oder unbeabsichtigtes „Lernen am Modell“[42] oder durch bewusste Erziehung seitens der Eltern mittels Förderung und Sanktionen. Während die Familie aus der Sicht des Kleinkindes eine relativ abgeschlossene und überschaubare Umwelt darstellt, funktioniert sie aus ökopsychologischer Perspektive als ein faktisch mit allen anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen vernetztes Personen- und Beziehungssystem[43].

1.4.2 Erziehungs- und Bildungssystem

In der Kindheits- und Jugendphase überlagern sich die Sozialisationsimpulse der Familie schrittweise mit denen aus anderen Instanzen. Hierbei spielt das organisierte Erziehungs- und Bildungssystem eine entscheidende Rolle. Dessen spezifische Stärke liegt in der direkten Interaktion zwischen Menschen, die das erklärte Ziel der Persönlichkeitsbeeinflussung und der Erziehung hat[44]. Ihnen wird die Aufgabe übertragen, „die wichtigsten Kenntnisse und Fertigkeiten für das kompetente Handeln in der Gesellschaft zu vermitteln“[45]. An dieser Stelle soll genauer auf Kindergarten und Schule eingegangen werden. Innerhalb beider Sozialisationsinstanzen überwiegen formal kognitive Elemente des Lernens. Tatsächlich wird jedoch auch soziales Lernen übermittelt. Erzieherische Einflüsse innerhalb dieser Instanzen sind sowohl durch die Persönlichkeit der Pädago-

---

[40] Liegle in Hurrelmann 1998, S. 219
[41] Vgl. Dennhardt in Friedrich/Griese 1991, S. 36
[42] Lernen am Modell bedeutet Nachahmung durch Beobachtung. Vgl. die Untersuchungen von Bandura 1976
[43] Vgl. Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 43
[44] Vgl. Hurrelmann 1998, S. 104
[45] Hurrelmann 2002, S. 213

gen als auch durch die organisatorischen Vorgaben beeinflusst. Daneben spielen berufliche Ausbildung und öffentliches Ansehen der Berufserzieher eine Rolle.

Der Kindergarten hat die Aufgabe, den Übergang in die Schule vorzubereiten. Dieser Übergang von der „Erziehungsinstitution“ Kindergarten in die „Bildungsinstitution“ Schule drückt den Wechsel von der auf die sozialen Kompetenzen ausgerichteten Förderung der Persönlichkeit im Kindergarten zu der auf Wissen, Einstellungen und fachlichen Fertigkeiten orientierten Bildung in der Schule aus[46]. Die Schule gilt insbesondere aufgrund der langen Dauer des Aufenthalts und der staatlichen Schulpflicht als einflussreiche Instanz. Neben der Erziehung kommen ihr die gesellschaftlichen Funktionen der Vermittlung von sozialem und berufsrelevantem Wissen und der Vorauswahl für unterschiedliche Positionen im Erwerbsleben zu. Das Schulsystem als größte und einflussreichste Einrichtung im Bildungsbereich kann als „Einheit von organisierten Normen, formalisierten Rollenerwartungen und materiellem Apparat bezeichnet werden, dessen Aufgabe es ist, für die Sozialisation des gesamten gesellschaftlichen Nachwuchses zu sorgen“[47]. Schule dient der gezielten Beeinflussung und ist auf die Aneignung von gesellschaftlich erwünschten Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen ausgerichtet. Dabei ist in Lehrplänen und Richtlinien festgelegt, welche Inhalte als bedeutsam und welche Werte als erwünscht gelten. In der Tendenz zielt die Institution Schule damit auf eine geregelte und gleich gerichtete Persönlichkeitsbeeinflussung bei der nachwachsenden Generation[48]. Im Gegensatz zur Familie spielt in der Schule Leistungsorientierung aufgrund von Schulleistungsbewertung eine starke Rolle. Die Schule stattet Kinder und Jugendliche mit denjenigen Qualifikationen aus, die sie später für die Bewältigung der Anforderungen im Arbeitsprozess benötigen[49]. Neben funktionalen Fähigkeiten wie Rechnen und Schreiben gehören dazu überfachliche Fähigkeiten wie z.B. Fleiß, Teamarbeit und Konzentrationsfähigkeit. Schulen können also sowohl die fachliche Leistungsfähigkeit (Fachkompetenz) als auch soziale Fähigkeit zur Selbstorganisation (Sozial- und Methodenkompetenz) von Schülern besonders gut fördern[50]. Der Sozialform des Unterrichts kommt dabei eine Schlüsselbedeutung zu. Die Art und Weise der Kooperation im Unterricht und das Ausmaß von Anleitung, Anregung und Anerkennung der Aktivitäten der Schüler wirken auf mehreren Dimensionen auf die Persönlich-

[46] Vgl. Hurrelmann 2002, S. 197
[47] Tillmann 2000, S. 111 f.
[48] Vgl. Tillmann 2000, S. 114
[49] Vgl. Zimmermann 2000, S. 113

keitsentwicklung. Im Berufssektor sind viele gesellschaftliche Positionen ohne ein Training im Bildungssystem nicht auszufüllen, da schon hier wichtiges Wissen und Kompetenzen vermittelt werden.

1.4.3 Peer Group und Freizeit

Die Peer Group (Gleichaltrigengruppe) tritt vermehrt als Sozialisationsinstanz neben die Familie und das Erziehungs- und Bildungssystem. Sie hat jedoch in verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Bedeutung. Besondere Erfahrungsfelder stellt sie für sozialen Austausch, Interaktion und Kommunikation dar. Durch das Agieren in einer Peer Group entwickeln Jugendliche also individuelle und soziale Handlungskompetenz, erleben aber auch den Umgang mit sozialer Zuschreibung, Ausgrenzung bzw. Anerkennung[51]. Das Kind lernt u.a. die Ziele anderer zu respektieren, Kompromisse einzugehen und eigene Ansprüche durchzusetzen. Die Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen werden damit zur Grundlage der emotionalen, sozialen, moralischen und motivationalen Entwicklung des Kindes.

Die Gruppe der Gleichaltrigen ist Übungsfeld der Unabhängigkeit von der Erwachsenenkontrolle und Quelle der Zustimmung und Anerkennung von Seiten Nicht-Erwachsener. Die Mitglieder der Gruppe bauen eine eigene kulturelle und soziale Welt auf, die für die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen bedeutsam ist[52]. Zinnecker geht einen Schritt weiter, indem er von einer „Selbstsozialisation“ in der Gleichaltrigengruppe spricht und hierin die Emanzipation der jungen Generation von pädagogisch-normativen Zielvorstellungen und erzieherischen Methodiken mit bevormundenden Praktiken in Familie und Schule sieht[53]. Dabei ist der Sozialisationseffekt der Gleichaltrigengruppe vor allem vom Ausmaß der Abweichung von Elternstandards, vom Grad der Internalisierung dieser Standards und der Attraktivität der Eltern bzw. Peer Group als Bezugsgruppe abhängig.

---

[50] Neben intellektuellen Fähigkeiten, die in den einzelnen Fachgebieten vermittelt werden, tritt die Förderung der Fähigkeit, sich sozial verantwortlich zu verhalten und in Gruppen zu betätigen. Vgl. Krüger, Grundmann und Köttgers, zitiert nach Hurrelmann 2002, S. 210

[51] Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 93

[52] Vgl. Hurrelmann 2002, S. 241

In Zusammenhang mit der Peer Group wird im Rahmen dieser Arbeit auch die Freizeit der Kinder und Jugendlichen betrachtet. Freizeit für Kinder wird hier verstanden als „schul- und arbeitsfreie Zeit, d.h. Zeit, in der Kinder weder in der Schule sein noch dafür lernen müssen, in der sie nicht zur Mithilfe im Haushalt herangezogen werden, und in der sie keiner bezahlten Arbeit nachgehen“[54]. Lüdtke bezeichnet Freizeit als denjenigen „Verhaltensraum, in dem sich die altersspezifischen Alltagserfahrung und die Kultur der Jugendlichen wohl am deutlichsten artikulieren können“[55]. Orte des Kontaktes mit Gleichaltrigen sind neben Kindergarten und Schule z.B. Sport-, Musik- und Tanzschulen, Abenteuerspielplätze, Kinder- und Jugendzentren, Spiel- und Sportplätze, Diskotheken, Jugendheime[56]. Kinder benötigen Möglichkeiten zum ungestörten Spielen, das ihnen einen Freiraum für persönliche Produktivität einräumt und sie anregt, sich auf intensive Weise mit ihren persönlichen Fähigkeiten und Interessen auseinander zu setzen. In einer durchreglementierten Lebenswelt mit strenger Zeitstrukturierung sind die Möglichkeiten hierfür begrenzt[57]. Diese speziellen Einrichtungen sind hilfreich für ein kreatives Angebot, können aber keinen vollständigen Ersatz für frei gestaltbare Räume bieten. Freizeitangebote müssen so beschaffen sein, dass sie den Kindern und Jugendlichen Freiräume einräumen, um selbständig Regeln auszuhandeln, Rollen zu verteilen und zu übernehmen, Grenzen zu setzen und offen für neue Impulse und Veränderungen zu sein[58]. Auch (Massen-)Medien als Teil der kindlichen bzw. jugendlichen Freizeitgestaltung sind hier von Bedeutung. Ihre Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sind jedoch noch umstritten.

1.5 Geschlechtsspezifische Sozialisation

Nach der Darstellung der einzelnen, für die Arbeit relevanten Sozialisationsinstanzen, soll nun die geschlechtsspezifische Sozialisation beleuchtet werden. Theoretische Grundlagen dazu sind v.a. hinsichtlich der zweiten Hypothese wichtig. Geschlechtsspezifische

---

[53] Eine ausführliche Beschreibung seines Konzeptes liefert Zinnecker in seinem Aufsatz „Selbstsozialisation“; vgl. Zinnecker 2000
[54] Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 67
[54] Lüdtke in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 239

[56] Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 62
[57] Melzer/Sünker 1989; Harms/Mannkopf 1989, zitiert nach Hurrelmann 2002, S. 252

Sozialisation ist laut Nickel „jener gruppentypische Prozess, der zur Entstehung von geschlechtstypischen Handlungsprofilen und sozialen Identitäten (Bewusstseinslagen, subjektive Verortungen) führt“[59].

Jungen und Mädchen entwickeln sich aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen im Verlaufe des Sozialisationsprozesses und der jeweiligen kulturellen Erwartungen an sie auf unterschiedliche Weise. Differentielle Zumutungen und Erfahrungen (konkretisiert z.B. in Spielen, Kleidung, Verhaltensstilen, Erwartungen usw.) prägen Lebensentwürfe und Verhaltensmuster, die berufliche Laufbahnen vorstrukturieren[60]. Bei der Analyse geschlechtsspezifischer Sozialisation wird das Zusammenspiel zwischen Anlage und Umwelt deutlich. Die Anlage-Umwelt-Debatte, welche seit mehr als 100 Jahren geführt wird, ist bis heute zu keinem eindeutigen Ergebnis gekommen. Dabei vertreten Sozialwissenschaftler mehrheitlich die umweltorientierte Position, die davon ausgeht, dass biologische Faktoren bei der Persönlichkeitsentwicklung zwar gesehen werden, ihnen jedoch keine eigenständige Bedeutung zugesprochen wird. Vielmehr werden sie durch kulturelle Faktoren überformt[61]. Geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede werden daher hauptsächlich als Ausdruck unterschiedlicher Erfahrungen im Rahmen der Sozialisationsprozesse verstanden[62]. Die Übernahme der historisch geprägten Geschlechterrolle wird dementsprechend durch spezifische Erziehungstechniken herbeigeführt. Entscheidend ist hierbei zweifellos das unmittelbare familiale Erziehungsverhalten der Eltern. Es wurde nachgewiesen, dass Mädchen z.B. weniger Freiheiten eingeräumt und von ihnen früher Anpassung und Unterordnung verlangt wird[63]. Das Erziehungsverhalten der Eltern setzt sich, der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung zufolge, in der Förderung von geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Spielverhalten der Kinder fort[64]. Bis zur Schulzeit entwickeln sich dementsprechend geschlechtstypische Interaktionsstile (kompetitiv vs. kooperativ). Unter Jungengruppen wird viel um Status und Do-

---

[58] Bönisch/Schefold 1991; Bommes/Scherr 2000, zitiert nach Hurrelmann 2002, S. 252
[59] Nickel in Burkart 1990, S. 19
[60] Vgl. Neuberger 1994, S. 72
[61] Als Beweise dienten dabei v.a. Zwillingsuntersuchungen, die zeigten, dass eineiige Zwillinge, die in Familien unterschiedlichen sozialen Milieus aufwuchsen, signifikant unterschiedliche Intelligenzquotienten aufwiesen. Vgl. Rolff 1997, S. 27
[62] Vgl. Tillmann 2000, S. 57. Der wissenschaftliche Gegenstandpunkt dieser v.a. soziologischen und psychologischen Haltung geht davon aus, dass zum größten Teil Biologie, Chemie und Hormone für bestimmte Verhaltensmuster verantwortlich sind.
[63] Bammé u.a., in Lange u.a. 1999, S. 85
[64] So ist das Spiel von Jungen beispielsweise eher durch Vorgabe von Konstruktions- und Strategiespielen und technischen Modellen gesteuert, durch die männliche Verhaltensweisen wie technisches Interesse und Abstraktionsfähigkeit trainiert werden. Mädchen hingegen lernen im Rollenspiel Eigenschaften des Umsorgens und Erziehens. So bilden Jungen und Mädchen im Laufe ihrer Entwicklung verschiedene Geschlechtsrollen aus, vgl. Bammé u.a. in Lange u.a. 1999, S. 85.

minanz gekämpft und wettbewerbsorientierte Spiele bevorzugt, während Gruppen von Mädchen eher auf der Basis von Gleichheit funktionieren. Die Spiele sind dementsprechend eher kooperativ, Gespräche sehr wichtig[65].

Diese geschlechtsspezifischen Aspekte müssen bei der in Kapitel III folgenden kulturvergleichenden Analyse der Sozialisationsbedingungen in der DDR bzw. BRD berücksichtigt werden. Vor der Analyse soll im nächsten Schritt die kulturvergleichende Sozialisationsforschung eingeführt werden.

1.6 Kulturvergleichende Sozialisationsforschung

Der kulturvergleichende Ansatz zählt in der Sozialisationsforschung zu den neueren integrativen Forschungsansätzen. Sein zentrales Anliegen besteht darin, die historisch gewachsenen und institutionalisierten Lebens- und Ausdrucksformen verschiedener Kulturen vergleichend zu analysieren. Kultur wird nach Thomae als das „Insgesamt sozialer Bedingungen des Verhaltens [beschrieben], das in Gestalt von gemeinsamen Werten und Überzeugungen, Sprache und anderer Symbolsystemen, Institutionen und Regeln in der Generationenfolge tradiert und auch verändert wird“[66]. Der Vergleich ist eine Methode der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Dabei werden „zwei oder mehr Gegebenheiten miteinander konfrontiert in der Absicht, Unterschiede oder Übereinstimmungen sichtbar zu machen, gegebenenfalls zu deuten und zu erklären“[67]. In der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung führen unterschiedliche Wertsysteme von Gesellschaften zu unterschiedlichen Sozialisationszielen. Verschiedene Kulturen entwickeln und praktizieren – je nach erwünschten Mustern des Verhaltens – unterschiedliche Verhaltensstile. Wiswede stellt die allgemeine Hypothese auf, dass „hauptsächlich solche Verhaltensmuster verstärkt werden, die in irgendeiner Weise funktional für eine Gesellschaft sind“[68]. Eine angemessene kulturvergleichende Analyse ist in der Sozialisationsforschung laut Liegle durch eine Mehrebenenanalyse zu realisieren[69]. Der Prozess der Sozialisation wird dabei „als Ergebnis dynamischer Wechselwirkungszu-

[65] Vgl. Bilden in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 287
[66] Vgl. Thomae 1972 a, S. 717, zitiert nach Liegle in Hurrelmann 1998, S. 215
[67] Liegle in Hurrelmann 1998, S. 216
[68] Wiswede 1998, S. 143

sammenhänge zwischen Individuum (aktiver Organismus), Nahumwelt (Mesosystem) und Kultur/Gesellschaft (Makrosystem)“[70] aufgefasst. Darauf wird nach der Darstellung des zweiten zentralen Begriffs, der „beruflichen Handlungskompetenz“, genauer eingegangen.

2. Beruflichen Handlungskompetenz

Nachdem auf die Sozialisation eingegangen wurde, soll nun der zu beeinflussende Faktor der beruflichen Handlungskompetenz vorgestellt werden. Dabei werden v.a. die Entstehung und Entwicklung, sowie die Bestandteile und Definition des Konzeptes dargestellt.

2.1 Strukturwandel der Arbeit

Die gegenwärtige Arbeitswelt ist mehr denn je geprägt von einem schnellen wirtschaftlichen und technischen Fortschritt, der aufgrund der Vernetzung der Weltmärkte von einem tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel begleitet wird. Durch den Einzug neuer Technologien verändern sich die betrieblichen Arbeits- und Organisationsstrukturen von einer ehemals arbeitsteiligen und aufgabenzentrierten hin zu einer funktionsübergreifenden und ganzheitlichen Form[71]. Dieser Strukturwandel der Arbeit, der kooperative Führungsstile und Abflachung von Hierarchien in der Betriebsorganisation beinhaltet, führte dazu, dass das Thema der aktiven Mitgestaltung von Arbeitsabläufen an besonderer Aktualität gewann. Die technischen und organisatorischen Arbeitsanforderungen in der industrialisierten Dienstleistungsgesellschaft verweisen darauf, dass spezifische fachlich-technische Fertigkeiten und Kenntnisse nicht mehr ausreichen, um diesen gerecht zu werden[72]. Vielmehr geht es um umfassende, prozessunabhängige berufliche

[69] Vgl. Liegle, in Hurrelmann 1998, S. 217
[70] Liegle/Melzer in Melzer 1991, S. 238
[71] Vgl. Lenzen 1998, S. 17
[72] Vgl. Heinz in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 406

Handlungskompetenzen, die aus fachlichen Kenntnissen und sozialnormativen Orientierungen zusammengesetzt sind[73]. „Lebenslanges Lernen“, Weiterentwicklung durch Personalentwicklungsmaßnahmen und die „Lernende Organisation“ bezeichnen beispielsweise den Wandel in der Berufspraxis. Wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Überlegungen beziehen sich zum einen auf den schnellen Verfall spezifischen Fachwissens und gehen zum anderen davon aus, dass die Arbeitsmarkt- und Technologieentwicklung langfristig nicht vorhergesagt werden kann. Im Kontext der neuen Arbeitsanforderungen entstand der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“, wobei diese Qualifikationen wiederum unter dem Überbegriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ zusammengefasst werden. Im Kommenden soll darauf näher eingegangen werden.

2.2 Notwendigkeit neuer Schlüsselqualifikationen

Der von Mertens 1974 erstmals formulierte Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ wird häufig mit „Soft Skills“ oder „außerfachlichen Qualifikationen“ gleichgesetzt[74]. Schlüsselqualifikationen sind „das Leitmotiv der modernen beruflichen Bildung, die psychosoziale Basisfähigkeiten mit berufsfachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen verbinden will“[75]. Mertens definierte **Schlüsselqualifikationen** als „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Beitrag zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

(a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und

(b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“[76].

Mertens ging es darum, Qualifikationen zu umreißen, die konkrete Arbeitsaufgaben übergreifen, auf den gesamten Lebenslauf bezogen sind und dem Wandel beruflicher Anforderungen entsprechen. Die Konzeption der Schlüsselqualifikationen signalisiert heute eine in allen industrialisierten Dienstleistungsgesellschaften auftretende Nachfra-

[73] Vgl. hierzu Heinz 1995, S. 44 und S. 71 f.
[74] Vgl. Bargel/el Hage 1999, S. 20
[75] Heinz 1995, S. 113

ge nach einem neuen Typus von Fachkräften. Es geht um „Kompetenzen, die nicht nur als Schlüssel für die Berufslaufbahn der Beschäftigten wichtig sind, sondern auch für die Konkurrenz mit den anderen Volkswirtschaften auf dem Weltmarkt“[77].

In der Weiterentwicklung des Konzeptes von Mertens wird herausgearbeitet, dass v.a. die persönlichen und sozialen Kompetenzen sind, die im Zuge der Durchsetzung neuer Technik und der Umgestaltung von Arbeitsorganisation an Bedeutung gewinnen[78]. Dies führte dazu, dass die Konzeption der Schlüsselqualifikationen heute auf drei Pfeilern ruht:

- berufsfachliche Kenntnisse und Fertigkeiten
- denk- und methodenbezogene Fähigkeiten
- individuelle und soziale Verhaltensweisen.

Diese Kompetenzen werden zusammengefasst als Fachkompetenz (inhaltliche, arbeitsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten), Methodenkompetenz (formale und planerische Fähigkeiten) und Sozialkompetenz (Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten, Initiative). Die Kategoriensysteme zur Einteilung von Schlüsselqualifikationen erweisen sich als sehr unterschiedlich, wobei in der Praxis jedoch häufig ähnliche Kategorisierungen aufgestellt werden. Meist werden die einzelnen Schlüsselqualifikationen unter dem übergeordneten Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ zusammengefasst.

2.3 Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz

Reflektiert man neuere Unternehmensphilosophien und erfolgreiche Konzepte des strategischen Human Ressource Managements sowie empirische Studien zur Qualifikationsentwicklung, dann sollte der zukünftige Mitarbeiter über eine umfassende Handlungskompetenz verfügen, die ihn befähigt, die zunehmende Komplexität seiner

[76] Mertens 1974, S. 40
[77] Heinz 1995, S. 114
[78] Vgl. hierzu Bunk u.a. 1991

beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten[79].

Berufliche Handlungskompetenz beschreibt Münch als

> „Fähigkeit, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst betriebliche Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen. [...] Neben der Fachkompetenz [...] gehören dazu die Sozial- und Methodenkompetenz“[80].

Abb. 1 macht das Zusammenspiel der oben beschriebenen Schlüsselqualifikationen als zentrale Bestandteile von beruflicher Handlungsfähigkeit im Prozess betrieblicher Modernisierung deutlich.

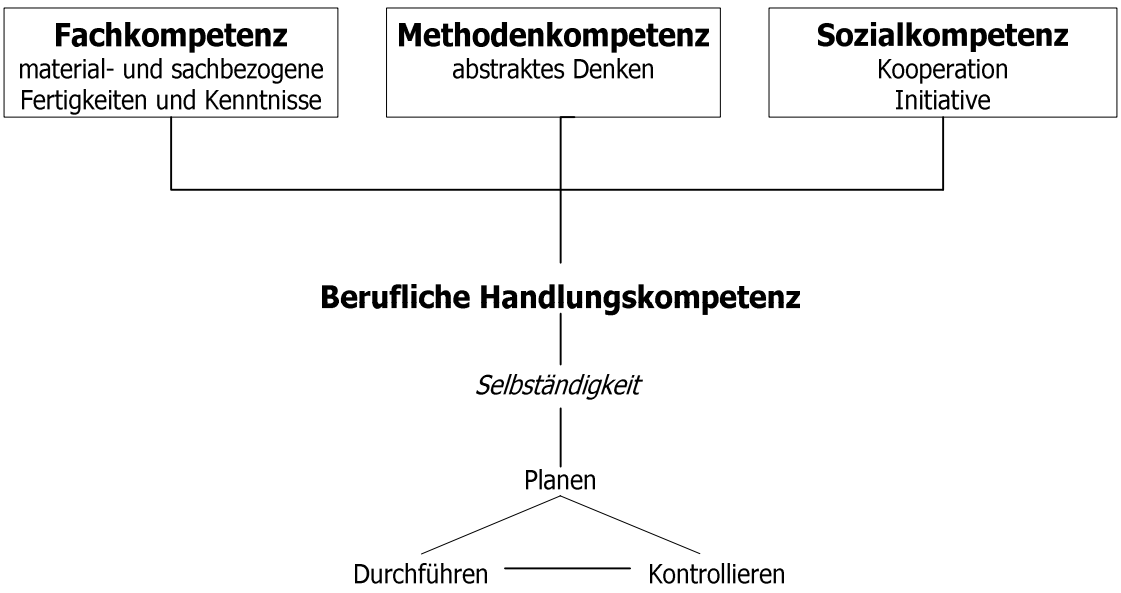


Abb. 1: Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz[81]

[79] Vgl. Sonntag/Schaper 1999, S. 211
[80] Münch 1995, zitiert nach Weiß in Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) 1999, S. 437f.
[81] Nach Heinz 1995, S. 115

Die Theorien beruflicher Sozialisation heben den Stellenwert von Methoden- und Sozialkompetenz neben fachlichen Kompetenzen für den erfolgreichen Berufsverlauf in der modernen Arbeitswelt hervor[82]. Angesichts des hohen Innovationstempos der Software und der veränderlichen, vielfältigen Organisationsstrukturen, in die computergestützte Arbeit eingebunden sein kann, gewinnen abstraktes und flexibles Denken sowie Kooperationsbereitschaft und Eigeninitiative an Bedeutung. Im Mittelpunkt der Beruflichen Handlungskompetenz steht dabei die Selbständigkeit der Mitarbeiter. Diese soll sie zum eigenständigen planen, durchführen und kontrollieren von Arbeits- und Organisationsanforderungen befähigen. Die Schlüsselqualifikationen dienen auch dazu, das schnell veralternde fachliche Know-how in eine generative Erneuerungsstruktur einzubetten und einen dynamischen Umgang mit Wissen, selbstkritische Verarbeitung und Transfer von Arbeitserfahrungen zu ermöglichen. Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Kommunikation und Kooperation bilden u.a. Voraussetzungen, damit im Interesse des Unternehmens und des einzelnen Mitarbeiters aus einem Kostenfaktor ein „produktiver“ Mitarbeiter wird[83].

Grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten der Handlungskompetenz entwickeln sich in der Regel bereits in den ersten Lebensjahren[84]. Die Ergebnisse der beruflichen Sozialisationsforschung unterstreichen die Notwendigkeit, Erziehungs- und Bildungsprozesse in organisierten Sozialisationsinstanzen vor allem danach auszurichten, dass ein hohes Maß an Selbstbestimmung der Persönlichkeit erreicht wird[85]. Hierzu sind organisatorische Rahmenbedingungen notwendig, die klare Anforderungen an die intellektuelle und soziale Leistungsfähigkeit ermöglichen, zugleich aber flexibel auf die individuellen Lernvoraussetzungen eingehen, die durch die familiale Lebenslage und Erziehung ebenso wie durch die persönlichen Voraussetzungen eines Kindes und Jugendlichen bestimmt sind.

Mit diesen einleitenden theoretischen Grundlagen zu Sozialisation und beruflicher Handlungskompetenz wurde die Basis für die kulturvergleichende Analyse der Sozialisationsbedingungen geschaffen. Der nun folgende DDR-BRD-Vergleich soll Differenzen bzw. Gemeinsamkeiten der jeweiligen Sozialisation aufzeigen, um daraufhin Tendenzen der

---

[82] Vgl. Heinz 1995, S. 116
[83] Lenzen 1998, S. 16
[84] Zu diesem Ergebnis kamen u.a. Piaget 1972, Goffman 1973, Kohlberg 1974 und Flavell/Ross 1981, zitiert nach Hurrelmann 1998, S. 161
[85] Vgl. Hurrelmann 2002, S. 237

Auswirkung der empirischen Analyse auf die berufliche Handlungskompetenz aufzuzeigen. Abschließend werden die Ergebnisse unter Beachtung der Hypothesen beurteilt.

III. Kulturvergleichende Analyse der Sozialisationsbedingungen

„Es hat für uns etwas Beruhigendes, dass all die Menschen, die uns früher gesagt haben, wo wir gebraucht würden und worum wir uns kümmern sollten [...] nicht mehr da sind. Wir geloben nichts mehr, packen nirgends mehr an und können uns in aller Ruhe um uns selber kümmern“[86]

Die kulturvergleichende Analyse der Sozialisationsbedingungen soll die spezifischen Sozialisationskontexte in der DDR und BRD vergleichend einander gegenüber stellen. Dazu wird ausgewählte, repräsentative Literatur herangezogen, wie beispielsweise die Sammelwerke von Oskar Anweiler zu den Bildungs- und Erziehungssystemen in der DDR bzw. BRD und von Gisela Trommsdorff u.a. zu entwicklungspsychologischen Erkenntnissen in der kultuvergleichenden Sozialisationsforschung, sowie empirische Forschungsergebnisse z.B. der deutschen Shell-Studien auf der westdeutschen Seite. Ein Großteil vorrangig thematisierter Literatur stammt aus den alten Bundesländern. Dies hat folgende Gründe: Zum einen herrschte in der DDR nicht die in der BRD selbstverständliche Publikationsfreiheit („Beschränkungen von außen“[87]), zum anderen entstanden im Dezember 1990 große Verluste, als Forschungsmaterial des Zentralinstituts für Jugendforschung Leipzig (ZIJ), dem größten dieser Art in der DDR, vernichtet wurde[88]. Soweit DDR-spezifische Literatur zur Sozialisations- und Jugendforschung vor und nach der Wende vorliegt, wurde diese ebenfalls berücksichtigt, wie beispielsweise Publikationen des eben genannten ZIJ´s und von ostdeutscher Seite stammende Beiträge in der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE). Ebenso finden Gesetzesquellen der (damaligen) Länder und Ergebnisse vergleichender Jugendforschung, wie beispielsweise der Sammelband von Wolfgang Melzer, Beachtung. Diese Bandbreite behandelter Literatur soll einer Polarisierung der Darstellungsweise vorbeugen, was dennoch sicher nicht immer gelungen ist. Dazu trug nicht nur die oft „pro-westdeutsche

[86] Zitat aus dem Roman „Zonenkinder“, Hensel 2003, S. 107f.
[87] Bertram u.a. in Friedrich u.a.1999, S. 269. Sozialwissenschaftliche Literatur, welche Strukturen der Gesellschaft behandelte, unterlagen dabei besonders hohen „Beschränkungen“.
[88] Vgl. Bertram u.a. in Friedrich u.a. 1999, S. 269

Literatur“ seitens der BRD, sondern auch die „anti-ostdeutsche Literatur“ seitens der DDR kurz nach der Wiedervereinigung bei. Der Großteil der Literatur, stammt aus der Zeit um die Wiedervereinigung Deutschlands, da zu dieser Zeit aufgrund der Aktualität der Themen verstärkt publiziert wurde bzw. in der DDR wieder publiziert werden durfte.

Besondere Beachtung finden Gesellschaftsstruktur und vorherrschende Werte, Erziehung und die Sozialisationsinstanzen Familien, Erziehungs- und Bildungssystem sowie die Peer Group (Freizeit). Im Vordergrund stehen die primäre und sekundäre Phase der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen im DDR-BRD-Vergleich. Abschließend wird versucht, anhand der Ergebnisse der Analyse die Auswirkung dieser Sozialisationsbedingungen auf die Persönlichkeitsentwicklung darzustellen. Dabei steht die für die Wirtschaft erforderliche berufliche Handlungskompetenz als zu erlangende Fähigkeiten während der vorberuflichen Sozialisation im Mittelpunkt des Interesses, d.h. die Frage lautet: Welche DDR- bzw. BRD-spezifischen Sozialisationsbedingungen sind förderlich bzw. hinderlich in Bezug auf die Entfaltung der beruflichen Handlungskompetenz? Zunächst wird jedoch in Anlehnung an ein akzeptiertes Mehrebenenmodell ein Orientierungsrahmen für die Analyse entwickelt.

1. Analytischer Orientierungsrahmen

Im Sozialisationskontext tritt dem Einzelnen „die“ Gesellschaft nie in ihrer Totalität und Komplexität gegenüber, sondern „das Individuum bewegt sich in konkreten sozialen Umwelten, die wiederum in größere Zusammenhänge eingebunden sind“[89]. Daraus ergibt sich ein Gefüge von Abhängigkeiten in dem komplexen Forschungsgegenstand der Sozialisation. Innerhalb der Sozialisationsforschung werden verschiedene Ebenen betrachtet, wobei für die Festlegung der relevanten Ebenen eine Reihe von Vorschlägen gemacht wurde. Ein heute allgemein akzeptiertes Modell ist das „Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen“ nach Geulen/Hurrelmann[90]. Es soll darstellen, in welchen systematischen Beziehungen die verschiedenen Faktoren stehen und in welcher Weise

[89] Tillmann 2000, S. 15 f.
[90] Geulen/Hurrelmann 1980, S. 64 bzw. Hurrelmann 1998, S. 102 ff. Als Ziel des Strukturmodells konstatierten Geulen und Hurrelmann eine „gewisse Orientierungsfunktion für die Gliederung des gesamten Feldes „Sozialisationsforschung“. Vgl. Geulen/Hurrelmann 1980, S. 67

sie – direkt oder indirekt – auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken. Vorarbeiten zu diesem Modell sind unter anderem von Urie Bronfenbrenner geleistet worden[91]. Hurrelmann/Geulen unterscheiden vier Ebenen des Sozialisationsprozesses und ordnen diesen Ebenen systematisch bestimmte Komponenten zu. Das Modell soll ein „pragmatisches Raster für die weitere Theoriebildung“[92] darstellen. Abbildung 2 zeigt das Modell in vereinfachter und modifizierter Form nach Tillmann und Zimmermann[93].

Ebene	**Komponenten** (beispielhaft)
(4) Gesamtgesellschaft	Ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur
(3) Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
(2) Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen, schulischer Unterricht, Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten
(1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Abb. 2: Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen[94]

Anhand des Modells werden die verschiedenen gesellschaftlichen Komponenten nach ihrer Nähe bzw. Ferne zum unmittelbaren Sozialisationsprozess geordnet: Auf der *ersten Ebene* (von unten nach oben gesehen) geht es um die Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen und Fähigkeiten des Individuums, die das Subjekt handlungsfähig machen. Der Erwerb dieser Fähigkeiten (Erfahrungsmuster, Wissen usw.) vollzieht sich im gesellschaftlichen Austausch. Die *zweite Ebene* wird deshalb als „Interaktionen und Tätigkeiten“ bezeichnet und ist ihrerseits überwiegend in Institutionen wie Kindergarten und Schule eingebettet *(dritte Ebene)*. Das Ganze ist auf der *vierten Ebene* Teil eines gesamtgesellschaftlichen Systems, in deren Zusammenhang sich Veränderungen institutioneller Strukturen und Bedeutungen vollziehen[95]. Mit diesem Modell soll deutlich gemacht werden, wie Prozesse der Mikroebene (Subjektentwicklung) mit Prozessen der

[91] Vgl. hierzu Bronfenbrenner 1976, S. 203 f. bzw. Bronfenbrenner 1981, S. 38. Bronfenbrenner unterscheidet die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen nach Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystemen. Weitere Vorarbeit zu Hurrelmann und Geulens Modell lieferte Rolff 1967, S. 18 f.
[92] Geulen/Hurrelmann 1980, S. 64
[93] Tillmann 2000, S. 18 bzw. Zimmermann 2000, S. 18. Das etwas komplexer aufgebaute Modell von Hurrelmann und Geulen ist dargestellt in Geulen/Hurrelmann 1980, S. 65 bzw. Hurrelmann 1998, S. 105.
[94] In Anlehnung an Hurrelmann/Geulen 1980, S. 65
[95] Vgl. Tillmann 2000, S. 18f. bzw. Zimmermann 2000, S. 18f.

Makroebene (gesamtgesellschaftliche Strukturen) verknüpft sind, d.h. wie beispielsweise gesellschaftliche Strukturen indirekt auf die Interaktion zwischen Eltern und Kindern in der Familie und damit auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes Einfluss nimmt. So können ökonomische und soziale Grundstrukturen einer Gesellschaft den Sozialisationsprozess beeinflussen. Diese Grundstrukturen wirken nicht direkt auf Heranwachsende ein, sondern bedürfen einer Vermittlung z.B. über familiale Lebensbedingungen. Das Modell zeigt auch, dass die jeweils höhere Ebene die Rahmenbedingungen für die Strukturen und Abläufe in der nächstniedrigeren Ebene setzt, genau so wie die Strukturen und Abläufe der unteren Ebenen auch auf die nächsthöhere zurückwirken. Das von Hurrelmann und Geulen entworfene Vier-Ebenen-Modell wurde sozialisationstheoretisch mit ganz unterschiedlichen Entwürfen gefüllt. Theoretische Ansätze in der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung unterscheiden bei ihrer Analyse oft zwischen nur drei Ebenen: Makro-, Mikro- und subjektorientierte Analyse[96]. Im Folgenden wird ein eigenes dreigliedriges, vereinfachtes Mehrebenenmodell als analytischer Orientierungsrahmen benutzt, welches auf die der Magisterarbeit zugrunde liegende spezifische Thematik eingeht (siehe Abb. 3).

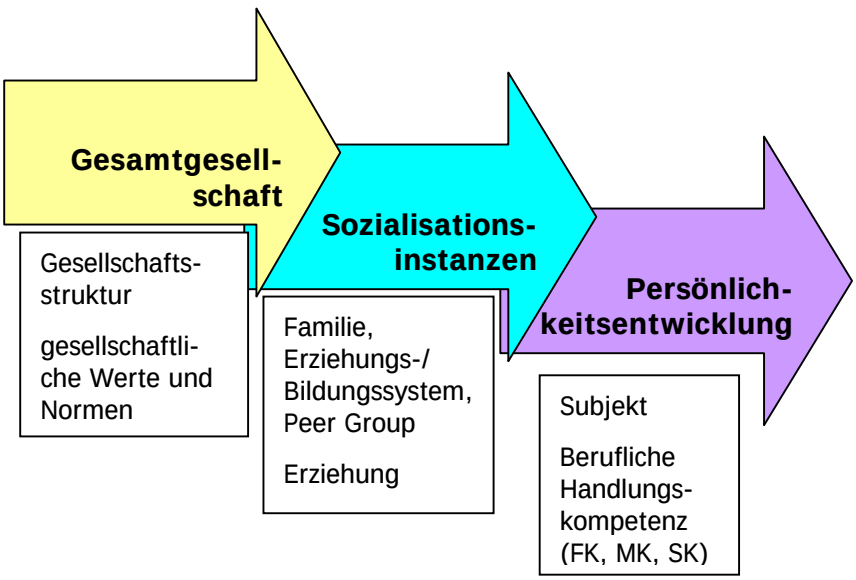


Abb. 3: Dreiebenenmodell[97]

[96] So beispielsweise Liegle, in Hurrelmann 1998, S. 218 ff. Dabei umfasst die Makroanalyse (systemorientierte Analyse) die Gesamtstruktur einer Kultur bzw. Gesellschaft und deren Institutionalisierungsformen. Die beziehungs- und interaktionsorientierte Analyse (Mikroanalyse) betrifft die Beziehungs- und Interaktionsstrukturen innerhalb von Gruppen, Institutionen und anderen Gesellschaftsformen. Und schließlich beinhaltet die subjektorientierte Analyse Merkmale des Lebenslaufs, Einstellungen und Verhaltensweisen des zu sozialisierenden Individuums.

Dabei kann eine Schwerpunktbildung nicht vermieden werden, da eine umfassende, sozialökologische Analyse hier nicht gewährleistet werden kann[98]. Dieses „Dreiebenenmodell“ beschreibt die Zusammenhänge zwischen Gesamtgesellschaft, Sozialisationsinstanzen und Persönlichkeitsentwicklung, wobei hier die berufliche Handlungskompetenz als zu beeinflussende Größe im Mittelpunkt steht.

Auf der Makroebene sollen neben der ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Struktur der Gesellschaften auf die gesellschaftlichen Werte- und Normensysteme eingegangen werden. In der DDR und BRD waren differierende Wertesysteme vorhanden, welche v.a. auf die verschiedenen politischen Systeme zurückzuführen sind[99]. **Werte** sind entsprechend der Konzeption von Schwartz und Bilsky (1990) „Überzeugungen, die mit erwünschten Zuständen und/oder Verhaltensweisen zusammenhängen, die situationsübergreifend sind, die eine Leitfunktion für die Auswahl und/oder Ereignisse haben und die entsprechend ihrer relativen Bedeutung (oder Wichtigkeit) geordnet sind“[100]. In der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung führen – wie oben beschrieben - unterschiedliche gesellschaftliche Wertesysteme zu unterschiedlichen Sozialisations- und Erziehungszielen auf der Mesoebene. Die Erziehung in Form von Erziehungszielen, -methoden und Erziehungsrealität wird hier, soweit möglich, vorrangig thematisiert, da die Kindes- und Jugendphase noch stark von der **Erziehung** durch die Sozialisationsinstanzen geprägt ist. Je nach gesellschaftlich erwünschten Erziehungszielen werden bereits in den ersten Lebensjahren grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten der Handlungskompetenz entwickelt. Wie oben beschrieben, tritt die Erziehung als Teilbereich der Sozialisation dem Kind relativ einseitig von Seiten der Eltern oder Erzieher gegenüber[101]. Auf der Mesoebene werden die Sozialisationsinstanzen Familie, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und Gleichaltrigengruppe samt Freizeitwelt untersucht. Dabei wird besonders auf das Erziehungs- und Bildungssystem eingegan-

---

[97] Das Modell entstand in Anlehnung an das Modell von Hurrelmann/Geulen (s.o.). Bestandteile der beruflichen Handlungskompetenz sind die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz, welche hier mit FK, MK, SK abgekürzt werden.

[98] Der sozialökonomische Ansatz geht u.a. auf die traditionellen Schichtmerkmale, die Wohnlage, Wohnsituation, Infrastrukturversorgung, beruflichen Arbeitsbedingungen der Eltern und die Geschwisterkonstellation ein. Menschliche Entwicklung wird dabei gesehen als „Funktion der sich entwickelnden Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt in den Schauplätzen des realen Lebens“, Bronfenbrenner 1990, S. 33.

[99] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 61

[100] Zitiert nach Krebs in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 35

[101] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 63

gen. Die Mesoebene spielt in der Sozialisationsforschung eine besonders wichtige Rolle, da die Persönlichkeitsentwicklung „nicht nur auf gesellschaftliche, sondern vor allem auf sozio-kulturelle und soziale Variationen des Nahraumes zurückzuführen [ist]“[102]. Auf der Mikroebene wird die Persönlichkeitsentwicklung behandelt, d.h. im vorliegenden Fall die Auswirkung der gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Werte und der Sozialisationsinstanzen auf die berufliche Handlungskompetenz der Individuen. Wie bereits dargestellt, umfasst diese die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz des zu Sozialisierenden. Da die Ebenen ineinander greifen und sich gegenseitig beeinflussen, können die einzelnen Ebenen nicht völlig unabhängig voneinander beschrieben werden. Im Folgenden wird dennoch zunächst auf die Makro-, danach auf die Meso- und Mikroebene eingegangen, was die einseitige Richtung der Pfeile in Abb. 3 verdeutlicht.

2. Sozialisationsbedingungen der DDR und BRD

Im Folgenden wird zunächst auf grundlegende gesellschaftliche Strukturen und Werte, anschließend auf die offiziellen Erziehungsziele beider deutscher Gesellschaften eingegangen. Daraufhin folgt die kulturvergleichende Analyse der Sozialisationsinstanzen und Schlussfolgerungen dieser DDR- bzw. BRD-spezifischen Sozialisationsbedingungen auf die berufliche Handlungskompetenz.

Vor der Darstellung der beiden Gesellschaftssysteme sei darauf aufmerksam gemacht, dass – trotz des angestellten Vergleichs – in Bezug auf die DDR in der Vergangenheit, in Bezug auf die BRD im Präsens gesprochen wird. Grund hierfür ist, dass die Strukturen der DDR im Vergleich zu denen der BRD nicht mehr existieren und die der BRD sich heute in ihrem Kern nicht von denen vor 1990 unterscheiden. Die Verwendung der unterschiedlichen Tempi ändert jedoch nichts daran, dass sich der Systemvergleich auf die Zeit vor der Wiedervereinigung, und nicht auf die heutige BRD, bezieht.

[102] Kötters 2000, S. 11

2.1 Gesellschaftsstruktur und vorherrschende Werte

Tragender Bestandteil des sozialistischen Systems der DDR waren Modelle kollektiver Identifizierung. Diese **„gruppenorientierte Kultur“** der DDR lässt eine Tendenz feststellen, wonach sich Individuen im Rahmen von Vergesellschaftungsprozessen sozialisierten[103]. Gleichzeitig wurde der Staat durch Eliten geführt und Interessenvertretung von oben an Organisationen delegiert, was schon im Ansatz eine autoritäre Vergesellschaftung von Individuen und „fremdbestimmte Uniformität“[104] bedeutete. Hinsichtlich der sozial entdifferenzierten Gesellschaft und der zentralisierten Politik wird die DDR-Gesellschaft als „verstaatlicht“ beschrieben[105]. Die politische Macht gruppierte sich um die SED, die Planwirtschaft war staatlich gelenkt (Zentralverwaltungswirtschaft) und alle gesellschaftlichen Bereiche waren durch eine starke Reglementierung durch den Staat geprägt. Diese zentralisierte, repressionspolitische Bevormundung durch die Staatspartei SED und deren organisierte Eingriffe in persönliche Freiheitsräume ihrer Staatsbürger führte zu Konformismus und Opportunismus, ließ jedoch die Möglichkeit einer Nischenbildung offen[106]. Als positive Aspekte werden oft das Mehr an sozialer Sicherheit und die Stellung der Frau in der Gesellschaft der DDR genannt. Die Gleichstellung der Geschlechter beschreibt Geißler als „Emanzipation von oben“[107], was die Gleichstellung der Frau zumindest auf der sozialstrukturellen Ebene bedeutet[108]. Die kollektivistische Ausrichtung des Gesellschaftssystems der DDR spiegelte sich im Vorherrschen traditioneller Werte. Gehorsam, Disziplin, Anpassung und Unterordnung, Verantwortungsbewusstsein und Hilfsbereitschaft wurden in der DDR hoch bewertet[109]. Die Vermittlung dieser Werte erfolgte verstärkt durch den Umstand, dass Eltern in der DDR berufstätig, und so die Großeltern in höherem Maße als in Westdeutschland als Erzieher und Bezugspersonen

---

[103] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 59
[104] Schlegel in Schlegel/Förster 1997, S. 59
[105] Vgl. Wingens in Reinhold u.a. 2000, S. 174
[106] Melzer spricht von der DDR als einer „Nischengesellschaft“, was den Rückzug der Menschen in die Privatsphäre beschreibt. Siehe Melzer 1992, S. 63
[107] Geißler 2002, S. 440
[108] Auf der Bewusstseinsebene herrschten „partielle Rückständigkeiten“ vor. Als „moderne Besonderheiten der ostdeutschen Familienstruktur“ nennt Geißler in diesem Zusammenhang höhere Scheidungsraten, mehr nichteheliche Lebensgemeinschaften, eine größere Zahl unehelicher Kinder und alleinerziehender Mütter. Aber auch die Versorgung von Frauen mit beruflichen Grundqualifikationen und der höhere weibliche Akademikeranteil waren Folgen von einer Politik, die die Erwerbstätigkeit von Frauen gezielt förderte. Vgl. Geßler 2002, S. 440.

[109] Krüger u.a. 1993, nach Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. (Hg.) 1996, S. 48f. Diese Werte wurden von Eltern aus der DDR als Erziehungsziele für ihre Kinder weit häufiger genannt als von Eltern aus der BRD

aktiv waren. Melzer spricht von einem „Modernisierungs-Lag“[110] der DDR Gesellschaft. Dieser Modernisierungsrückstand steht der Modernisierung der Gesellschaft der BRD gegenüber[111].

Für die BRD bestimmen parteien- und wertepluralistische, sozialmarktwirtschaftliche und staatsdemokratische Normensysteme das Bild. Ende der 60er Jahre kam es zu einer Reform des Bildungssystems und zu Studenten- und Frauenbewegungen. Dominierend sind postmaterialistische Werte im Zuge weitreichender Individualisierungstendenzen[112]. Im Gegensatz zur DDR wird von einer **„individualistischen Kultur“** gesprochen, in der den Individuen eine selbstbestimmte Pluralität zugeschrieben wird, welche zu einer „Personalisationssozialisation“ führt[113]. Pluralisierung und Differenzierung der Gesellschaft, sowie Distanzierung der Individuen von traditionell gewachsenen familialen und lokalen Bindungen, sind prägend für die BRD. Die Menschen sind aufgrund steigender Mobilitäts- und Flexibilitätsanforderungen immer mehr gefordert, ihre Lebensverläufe aus eigener Kraft zu gestalten. Sichere Erwerbsarbeitsmärkte werden brüchig[114]. Trotz ansteigender Berufsorientierung von Frauen ist die Selbstbehauptung von Männern in einer „patriarchalen und wirtschaftlich dominierten Gesellschaft“ nach wie vor selbstverständlich[115]. Der Verlust von traditionellen Sicherheiten hat neben Chancen auch Orientierungsverluste und neue Unfreiheiten zur Folge. Die BRD wird als „moderne, funktional differenzierte, komplex strukturierte Gesellschaft beschrieben, die den Individuen enorme biografische Integrationsleistungen und Handlungskompetenzen abverlangt“[116]. Ein deutlich heterogenes Wertesystem entstand, wobei Selbstentfaltungswerte wie Postmaterialismus oder Autonomie gegenüber Pflichtwerten wie Gehorsam oder Disziplin an Bedeutung gewonnen haben[117]. Westdeutsche Eltern bewerten bei der Erziehung individualistische Werte wie Selbständigkeit, Selbstbewusstsein und Kritikfähigkeit deutlich höher als ostdeutsche Eltern[118]. Als Sozialisationsziele gelten Selbstbestimmung, Reflexivität, Mündigkeit und Toleranz[119].

---

[110] Melzer 1992, S. 16
[111] Geißler 2002, S. 434ff.
[112] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 61
[113] a.a.O., S. 59 und Schlegel in Schlegel/Förster 1997, S. 184
[114] a.a.O., S. 77
[115] a.a.O., S. 77
[116] Wingens in Reinhold u.a. 2000, S. 174
[117] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 77
[118] Vgl. Sturzbecher/Kalb 1993, S. 146 bzw. die Untersuchung von Uhlendorff/Krappmann und Oswald (1995)
[118] Uhlendorff, Krappmann/Oswald 1995, S. 4
[119] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 79

Bevor auf die Erziehung in den einzelnen Sozialisationsinstanzen eingegangen wird, soll einleitend ein vergleichendes Modell der Sozialisationsakzente von kollektivistischen und individualistischen Kulturen aufgezeigt werden (s. Abb. 4)[120].

Institution	**Kollektivistische Kulturen** (mit großer Machtdistanz)	**Individualistische Kulturen** (mit geringer Machtdistanz) •
Familie	- Erziehung zum Wir-Gefühl - Meinungen von der Gruppe festgelegt - Verpflichtungen gegenüber der Familie oder Gruppe: Harmonie, Respekt - Erziehung zum Gehorsam - Eltern als Übergeordnete	- Erziehung zum Ich-Bewusstsein - Eigene Meinung wird erwartet - Verpflichtung gegenüber sich selbst: Eigennutz, Selbstverwirklichung - Erziehung zum eigenen Willen - Eltern als Gleichberechtigte
Schule	- Lernen ist nur etwas für Kinder - Lernen, wie man etwas macht - Lehrzentrierte Erziehung (Ordnung)	- Andauernde Erziehung - Lernen, wie man lernt - Schülerzentrierte Erziehung (Initiative)
Arbeitsplatz	- Beziehung geht vor Aufgabe - Untergeordnete erwarten, dass man ihnen sagt, was sie tun sollen	- Aufgabe geht vor Beziehung - Untergeordnete erwarten, dass man mit ihnen Rücksprache hält

Abb. 4: Sozialisationsakzente in kollektivistischen und individualistischen Kulturen[121]

2.2 Offizielle Erziehungsziele

In der DDR bestand eine besondere Abhängigkeit der Erziehungsprogrammatik von den gesellschaftlichen Normen und Werten. Die Schwerpunkte und Hauptlinien der offiziellen DDR-Erziehung wurden von den Bildungspolitikern und –funktionären der Abteilung Volksbildung beim Zentralkomitee (ZK) der SED und des Ministeriums für Volksbildung vorgegeben. Sie wurden als die „Kommandozentralen der Erziehungs- und Bildungspoli-

[120] Vgl. Hofstede in Trommsdorff 1989, S. 165ff. Das Modell integriert Ergebnisse der IBM Studien und chinesischer Werte-Umfragen.

tik“[122] beschrieben. Die pädagogischen Programme entstanden unter dem Einfluss der Sowjetpädagogik, deren wichtigste Aufgabe das Erarbeiten konkreter Erziehungsziele für jede Entwicklungsstufe des Kindes war[123]. Persönlichkeitsbildung bedeutete in der DDR in erster Linie die Ausbildung als Glied der Gemeinschaft[124]. Es galt das Prinzip „im Kollektiv und durch das Kollektiv“[125] zu erziehen. Dies bedeutete das Einfügen in das Kollektiv und unter dessen Leitung „gegenseitige Förderung in der sozialistischen Gemeinschaftsarbeit“[126]. So wurde das vergesellschaftete Individuum, das erst in der aktiven und kollektiven Teilnahme an der Gestaltung des Sozialismus seine Persönlichkeit entwickelt, zum Leitbild der Gesellschaft[127].

Im Rahmen optimaler Sozialisationsbedingungen gewährleistete die DDR-Erziehung, dass sich die Heranwachsenden v.a. Fähigkeiten und Eigenschaften rational-bewussten, gesellschaftsverpflichteten und sozial an- bzw. eingepassten Verhaltens aneigneten. Oberstes Erziehungs- und Bildungsziel in der DDR war die Entwicklung der „**sozialistischen Persönlichkeit**“[128]. Diese umfasste Attribute wie hochqualifiziert, geistig und körperlich leistungsfähig, hilfsbereit und zuvorkommend. Leistungsstreben und verantwortungsbewusstes Verhalten gegenüber der Gesellschaft waren dabei ebenso gefordert wie die Einordnung in ein Kollektiv. Die Orientierung auf traditionelle Werte, auf die Einhaltung von Verhaltensnormen und die Ritualisierung des Schulalltags ließen wenig Raum für die Individualitätsentwicklung. Das Bild der sozialistischen Persönlichkeit betonte die „produktive Leistung“, das „kognitive Bewusstheit“, die „Sozialität“ und die Wertschätzung der Pflicht[129]. Die Hervorhebung des Ideals der Bewusstheit und der Planbarkeit des erzieherischen Prozesses ließen im pädagogischen Denken der DDR wenig Raum für die Spontaneität des Kindes, spielerische Hingabe, Träumerei und Stille. Kreativität, Phantasie, Forschen und ästhetisches Empfinden fanden nur zögernd Eingang in das pädagogische Denken[130].

Grundgesetz (GG) und Landesverfassungen der BRD stellen den Einzelmenschen voran und regeln erst dann die einzelnen Lebensbereiche. Insofern ist ihr Ausgangspunkt ein anderer als er es in der DDR war: Auch für die öffentliche Erziehung gilt in der BRD der

---

[121] In Anlehnung an Hofstede in Trommsdorff 1989, S. 166f.
[122] Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 42
[123] Vgl. Boshowitsch 1970, S. 23
[124] Vgl. Ramm in Anweiler u.a. 1990, S. 42
[125] Ramm in Anweiler u.a. 1990, S. 44
[126] § 43 Abs. 2 und § 47 Abs. 1, Satz 2 BildungsG
[127] Vgl. Kirchhöfer 1991, S. 15
[128] § 5 BildungsG
[129] Schmidt 1987, S. 455 ff.

Vorrang des Individuums vor der Gesellschaft. Dies bedeutet großen individuellen Spielraum bei der Erziehung, sowohl für offizielle Erziehungsinstanzen, als auch für Familien. Diese Tatsache wird schon dadurch deutlich, dass es keine rechtlich festgeschriebenen Erziehungsideale und –vorschriften nach DDR-Muster gab. Im Gegensatz zum offiziellen Erziehungsprogramm der DDR, orientierte sich das der BRD an den zentralen Ideen der Reformpädagogik („Hinwendung zum Kind und zu seiner Individualität"). Die Erziehung betonte im Gegensatz zur DDR-Pädagogik spielerisches Tätigsein, emotionale Anmutung, Individualisierung und Neigung[131].

Die **Erziehungsrealität** in der DDR war natürlich nicht völlig gleichzusetzen mit den offiziellen Intentionen und Indoktrinationen des DDR-Staates. Es herrschten teilweise gravierende Unterschiede zwischen den offiziellen Absichten und Programmen einerseits und der realen Erziehungspraxis des DDR-Alltags andererseits[132]. Die vorliegende Literatur erlaubt es jedoch oft nicht, ein wissenschaftlich befriedigendes, d.h. umfassendes, auf Daten gestütztes Bild zu gewinnen. Hier ist weitere Forschung notwendig. Persönlichkeitsstruktur, Erleben und Verhalten der Heranwachsenden wurden zum großen Teil auch durch inoffizielle Konzepte beeinflusst. Viele Weisungen „von oben" konnten sich auf der „unteren" Ebene nicht durchsetzen. Die stärkste Filterung erfolgte dabei dort, wo Erzieher in Kontakt mit Heranwachsenden traten, also in den Institutionen und mit den Personen vor Ort. Aus diesem Grund findet die Erziehung innerhalb der Sozialisationsinstanzen (Familie, Erziehungs- und Bildungssystem, Peer Group und Freizeit) hier besondere Beachtung. Im Folgenden sollen – so weit möglich – nicht nur die offiziellen Erziehungsziele, sondern auch die Erziehungsrealität beleuchtet werden.

2.3 Familie

Die Familienpolitik der DDR förderte die Berufstätigkeit von Männern und Frauen sowie deren Elternschaft mit dem Ziel, die Bevölkerungsreproduktion zu sichern und eine maximale Nutzung des Arbeitskräftepotentials zu gewährleisten. Zugleich sollte dies der Erfüllung des verfassungsmäßigen Anspruchs auf Gleichberechtigung der Geschlechter

[130] Vgl. Kirchhöfer 1991, S. 15
[131] Schmidt 1987, S. 455 ff.

dienen. Wir haben es in der DDR also mit einer vorwiegend ökonomisch orientierten Familien- und Sozialpolitik zu tun[133]. Hervorzuheben ist hierbei die nahezu vollständige Einbeziehung der Frau in die Erwerbstätigkeit zu 91%[134]. Die Familienerziehung bezog sich auf die öffentliche Erziehung und damit wurde ihr der originäre Charakter abgesprochen[135]. Das Bildungsgesetz (BildungsG) wirkte in das Familienrecht hinein, der Familieneinfluss wurde zugunsten staatlicher Einrichtungen zurückgedrängt[136]. Die **„sozialistische Familie“**[137] sollte mit den gesellschaftlichen Erziehungsinstitutionen zusammenarbeiten und es als „hohe gesellschaftliche Verpflichtung“[138] ansehen, die Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen. Die Familien verstanden sich selbst allerdings nicht als „nachgeordnete Erziehungsinstanzen“, sie haben ihre Aufgaben und Freiräume in der Praxis zu keinem Zeitpunkt abgetreten[139].

In der BRD lässt sich als Grundaussage dem Grundgesetz (GG) und den Landesverfassungen der BRD die Anerkennung der Familienerziehung entnehmen. Im Gegensatz zur DDR ist die Sozialisation der Kinder in der BRD tendenziell als Privatangelegenheit der Eltern zu betrachten[140]. Moderne Familienpolitik beruht auf „Elementen der individualistischen und der familienzentrierten Leitlinie. Das Familienrecht ist dabei bemüht, die Gestaltung der ehelichen, familialen und partnerschaftlichen Beziehungen möglichst wenig zu reglementieren und gleichzeitig die Institution Familie als autonome Einheit zu schützen“[141]. Das Gesetz zur Reform des Ehe- und Familienrechts von 1980 ersetzte die „elterliche Gewalt“[142] durch die „elterliche Sorge“. Der Gesetzgeber entzog damit dem patriarchalisch-autoritären Erziehungsstil des seit 1900 geltenden BGB endgültig die Basis. Diese und weitere Reformen des Ehe- und Familienrechts trugen dem Trend der Individualisierung der Emanzipation und der Selbständigkeit Rechnung, was zur Pluralisierung der Ehe- und Familienformen führte. An dieser Stelle wird die familiale Erziehung in Bezug auf das Erziehungsverhalten und –klima, sowie die

---

[132] Vgl. Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 158
[133] Vgl. Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 28
[134] Kabat vel Job in Friedrich/Griese 1991, S. 39
[135] So lautete ein Verfassungsartikel: „Es ist das Recht und die vornehmste Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu gesunden und lebensfrohen, tüchtigen und allseitig gebildeten Menschen, zu staatsbewussten Bürgern zu erziehen. Die Eltern haben Anspruch auf ein enges und verantwortungsvolles Zusammenwirken mit den gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen“. § 38, Abs. 4 Verfassung der DDR 1974. Der Artikel ist dem Schutz von Ehe, Familie und Mutterschaft gewidmet
[136] Vgl. Geißler 2002, S. 351
[137] Vgl. dazu Gysi 1980 und Kabat vel Job/Pinther 1981
[138] Schmidt-Kolmer 1984, S. 41
[139] Vgl. Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 78 und S. 89
[140] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 78
[141] Schneider 1994, S. 60
[142] BGB § 1626

geschlechtsspezifische Erziehung in der Familie vergleichend beleuchtet. Unter elterlichem Erziehungsverhalten versteht man die „Gesamtheit derjenigen Ziele, Einstellungen und Handlungen, mit denen ein Elternteil direkt oder indirekt, gerichtet oder auch ungerichtet auf das Kind einwirkt“[143]. **Erziehungsziele** sind integraler Bestandteil des Erziehungsverhaltens, welche die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes beeinflussen. Elterliche Erziehung erfolgt im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, d.h. elterliche Erziehung wird durch kulturelle Werte und persönliche Sozialisationserfahrungen der Eltern mit beeinflusst.

Krüger u.a. beobachteten, dass Eltern in der DDR ihre Kinder etwas stärker behüteten und kontrollierten als Eltern in der BRD. Sie geben häufiger an, bei Streitigkeiten ihrer Kinder einzugreifen, die Kinder enger an ihre eigenen Vorstellungen zu binden und vor negativen Einflüssen zu schützen. Eltern aus der BRD vertrauten dagegen mehr auf die Verantwortung und Selbständigkeit ihrer Kinder[144]. Familiale Beziehungen in der DDR hatten eine wichtige Bedeutung für die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern[145]. Die Eltern-Kind-Beziehungen in der DDR wurden nach als „entspannt und positiv“ beschrieben[146]. Ostdeutsche Jugendliche und Erwachsene haben ihre Eltern in der Erinnerung als warmherziger und toleranter beschrieben als die Westdeutschen, und sie fühlten sich von ihren Eltern akzeptierter. Diese hätten sie näher an sich heran gelassen, sie weniger bestraft und geschlagen, weniger beschämt, mehr unterstützt und haben diese weniger mit ehrgeizigen Forderungen gequält[147]. Dies widerspricht der weit verbreiteten Ansicht, dass Ostdeutsche in ihrer Kindheit durch Krippenerziehung und Berufstätigkeit beider Eltern weniger familiäre Geborgenheit genossen hätten. Der Rückzug in die Privatsphäre, die „hermetische private Gegenkultur“[148], vermittelte den Kindern also positive emotionale Erfahrungen.

In der familialen Erziehung der DDR und BRD lassen sich deutlich Geschlechtsunterschiede feststellen, welche die traditionelle Rollendifferenzierung fortschreiben. Diese waren Untersuchungen von Trommsdorff und Chakkarath zufolge in der DDR stärker

---

[143] Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 43

[145] Vgl. Krüger u.a. 1993, S. 32ff.
[146] Vgl. Gysi 1989, zitiert nach Trommsdorff u.a. 1996, S. 38
[147] Vgl. Brähler/Richter 1995, S. 17
[148] Brähler/Richter 1995, S. 17. Diese Ergebnisse bestätigen zahlreiche Untersuchungsbefunde der DDR-Jugendforschung, die darauf hinausliefen, dass damals von einem „Generationenkonflikt“ zwischen Eltern und Jugendlichen nicht gesprochen werden konnte, da die Mehrzahl der untersuchten Einstellungsvariablen für ein entspanntes, freundschaftliches Verhältnis sprach. Vgl. hierzu auch Kabat vel Job/Pinther 1981 bzw. Kühn 1991.

anzutreffen. Ostdeutsche Mädchen übernahmen danach in der Familie und im Haushalt weit mehr Pflichten als ostdeutsche Jungen und als Kinder in der BRD[149]. Mädchen, die in der DDR sozialisiert wurden, verfolgten also trotz beruflicher Emanzipation in stärkerem Maße ein klassisch-weibliches Rollenverhalten. Zu diesem Ergebnis kam auch Kabat vel Job in Bezug auf die Mithilfe im Haushalt, beim Zugeständnis von Eigenständigkeit und beim Spielzeugangebot[150].

2.4 Erziehungs- und Bildungssystem

Schon in der frühen Nachkriegszeit fielen in den drei westlichen Besatzungszonen Deutschlands und in der sowjetischen Zone entgegengesetzte Entscheidungen über die politischen Grundlagen und die Struktur des Bildungswesens. Im Gegensatz zur föderativen Struktur und der Kulturhoheit der Länder in der alten Bundesrepublik war das Bildungssystem in der DDR zentral verwaltet und im Sinne der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) ideologisch straff gelenkt. Prägend für alle grundsätzlichen Fragen von Bildung, Erziehung und Wissenschaft der DDR war nicht nur der Monopolanspruch der marxistisch-leninistischen Parteiideologie, sondern auch die Verknüpfung der Bildungspolitik mit der zentralen staatlichen Wirtschaftslenkung. Für das Bildungs- und Erziehungswesen in der Bundesrepublik Deutschland ist dagegen neben dem Föderalismus der weltanschauliche und gesellschaftliche Pluralismus grundlegendes Prinzip[151]. In struktureller Hinsicht wurde in den Ländern der BRD das dreigliedrige allgemeine Schulwesen wiederhergestellt.

In der DDR erhielt das Ministerium für Volksbildung 1949 die Zuständigkeit für Schulen und Hochschulen, 1959 war die zehnklassige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule als Einheitsschule zur staatlichen Regel- und Pflichtschule geworden (s. Abb. 5). Das Gesetz über das **„einheitliche sozialistische Bildungssystem“** (BildungsG) von 1965 bildete den Abschluss eines Entwicklungsprozesses, der in den 50er Jahren be-

[149] Dazu gehört putzen, kochen, Kinder versorgen, Wäsche waschen usw. Siehe Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 47
[150] Vgl. Kabat vel Job, nach Schlegel in Friedrich/Griese 1991, S. 171
[151] Vgl. Sekretariat der KMK 2002, S. 25f. Der Föderalismus ist danach „Garant in einem demokratischen Staat für Vielfalt, Wettbewerb und Bürgernähe und soll zu weltanschaulichem und interessengebundenem Pluralismus im westdeutschen Bildungsbereich beitragen“. Vgl. Sekretariat der KMK 2002, S. 26

gonnen hatte und ohne wesentliche Reformen bis zum Ende der 80er Jahren das Bildungssystem der DDR bestimmte[152]. Bei dem Gesetz spielte die Forderung nach der „Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution“ eine zentrale Rolle: Die Inhalte der Bildung und die Bildungsplanung in Verbindung mit wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Gesamtplanung sollten sich an dem Modell einer hoch entwickelten sozialistischen Industriegesellschaft orientieren. Diese Entwicklung war die „Grundlegung eines bürokratisch durchorganisierten und ideologisch kontrollierten Bildungssystems, das in gleicher Weise qualifikatorische Aufgaben (Ausbildung) wie politische Sozialisationsfunktionen (Erziehung) erfüllen sollte“[153]. Die Grundstruktur des Bildungssystems der DDR zeigt Abb. 5.

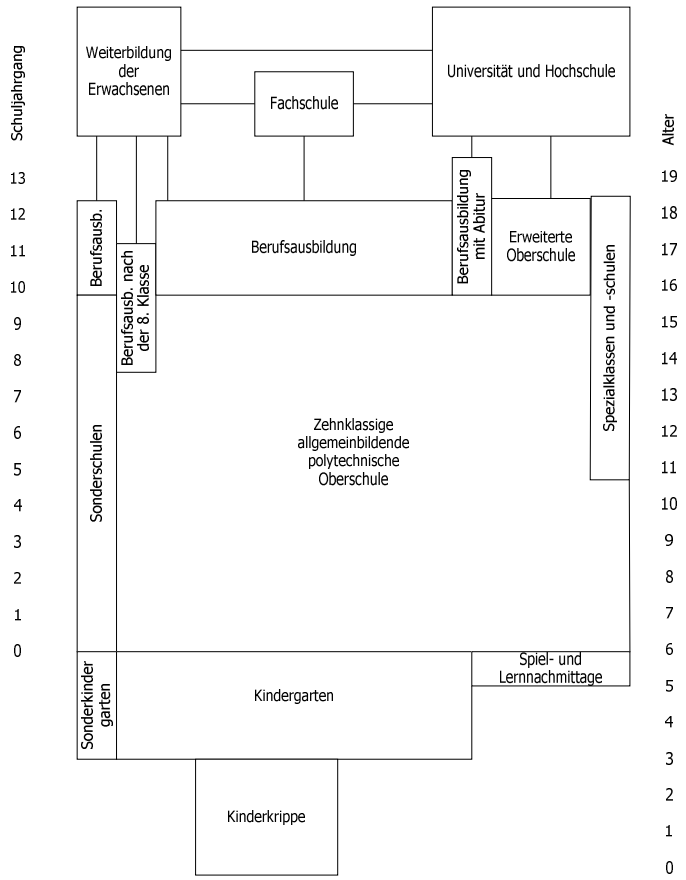


Abb. 5: Grundstruktur des Bildungswesens in der DDR [154]

[152] Das „einheitliche sozialistische Bildungssystem“ regelte die Bildungseinrichtungen von der Kinderkrippe bis zur Hochschule, es sah Erziehung und Bildung als Einheit. Vgl. Annweiler in Andersen u.a. 2000, S. 35
[153] Anweiler in Weidenfeld/Zimmermann 1989, S. 372

Der Grundsatz der Einheit von Bildung und Erziehung bestimmte auch die Durchführung des Bildungs- und Erziehungsprozesses. In gesellschaftspolitischer Hinsicht fand sich die Schulpolitik der DDR in Übereinstimmung mit den marxistisch-leninistischen Prinzipien, indem sie die kollektive Seite der Erziehung betonte[155]. Die Bildungsverfassung der DDR war klar, umfassend und uniform, da der Staat als alleiniger Träger fungierte und auf ihn alle Regelungen bezogen wurden. Zudem war sie am Staatswohl orientiert, in welchem das individuelle Wohl aufzugehen hatte[156].

Für die BRD fehlt eine vergleichbare umfassende gesetzliche Regelung des gesamten Bildungswesens wie sie in der DDR existierte. Es gab und gibt kein Bildungs(rechts)system, kein auf allgemeinen Grundsätzen beruhendes einheitlich geordnetes Ganzes[157]. Die Rechtseinheit wird durch die föderalistische Struktur der Bundesrepublik verhindert. Grundaussage über das Ausbildungsrecht in der BRD ist die individuelle Verantwortung. Sie stellt die Legitimation dafür dar, dass das Ausbildungsrisiko, die Erlangung eines Arbeitsplatzes den Einzelnen, d.h. den Auszubildenden bzw. seine Eltern trifft. Die Selbstbestimmung des Jugendlichen ist ein im Vordringen begriffener Bildungsgrundsatz[158]. Dem Schüler in der BRD wird im Vergleich mit dem der DDR ein weitaus größeres Maß an Autonomie eingeräumt, sein eigenes Schicksal zu lenken[159]. Die Freiheit, sich zu bilden, wird durch eine freiheitliche Ordnung garantiert[160]. Sie schließt auch die Entscheidungsfreiheit ein, aus einem freien Angebot zu wählen und selbst über die spezifische Art der Entfaltung seiner Persönlichkeit zu entscheiden. Dieses Freiheitsrecht ist mit dem Risiko des Scheiterns und des Misslingens untrennbar verbunden. Auch existieren in der BRD u.a. wegen des Bildungsföderalismus keine vergleichbaren rechtlichen Gesamtaussagen über die Bildungs- und Erziehungsziele. Hinsichtlich der Bildungsziele besteht eine weitgehende formale Übereinstimmung mit der DDR, was den Doppelbezug von Persönlichkeit und Gemeinschaft betrifft. Doch wird in der BRD der ersteren größere Beachtung geschenkt, Gemeinschaftsbelange werden

[154] Nach Thomas in Zitzlaff/George (Hg.) 1986, S. 5. Das Schema gibt keine quantitativen Proportionen wieder. Ursprüngliche Quelle: Volksbildung im sozialistischen Staat. Reihe „Aus erster Hand“. Berlin (DDR): Panorama DDR.
[155] Vgl. Hearnden 1973, S. 135
[156] Vgl. Ramm in Anweiler u.a. 1990, S. 54
[157] a.a.O., S. 40
[158] a.a.O., S. 49
[159] Vgl. Hearnden 1973, S. 270
[160] Vgl. § 5 Abs. 3 GG

weniger hervorgehoben. In der BRD werden die Bildungsentscheidungen individuell, im Bereich der Jugendbildung maßgeblich durch die Eltern, getroffen. Hier kann auch nicht von einer Einheit von Bildung und Erziehung gesprochen werden. Der Staat tritt nur beratend und fördernd in Erscheinung. Ihm steht die Machtaufteilung zwischen Eltern und Staat entgegen. Zugleich gilt: Nicht der Staat wirkt auf die Familie, sondern die Eltern wirken auf die Schule ein[161]. Weiter gibt es Schülermitverwaltungen, die nicht nur Teil der Erziehung sind, sondern auch ein Schritt zur kollektiven Selbstbestimmung, zur Jugendautonomie im Rahmen der Bildungsverfassung. Die Grundstruktur des Bildungssystems der BRD ist in Abb. 6 dargestellt.

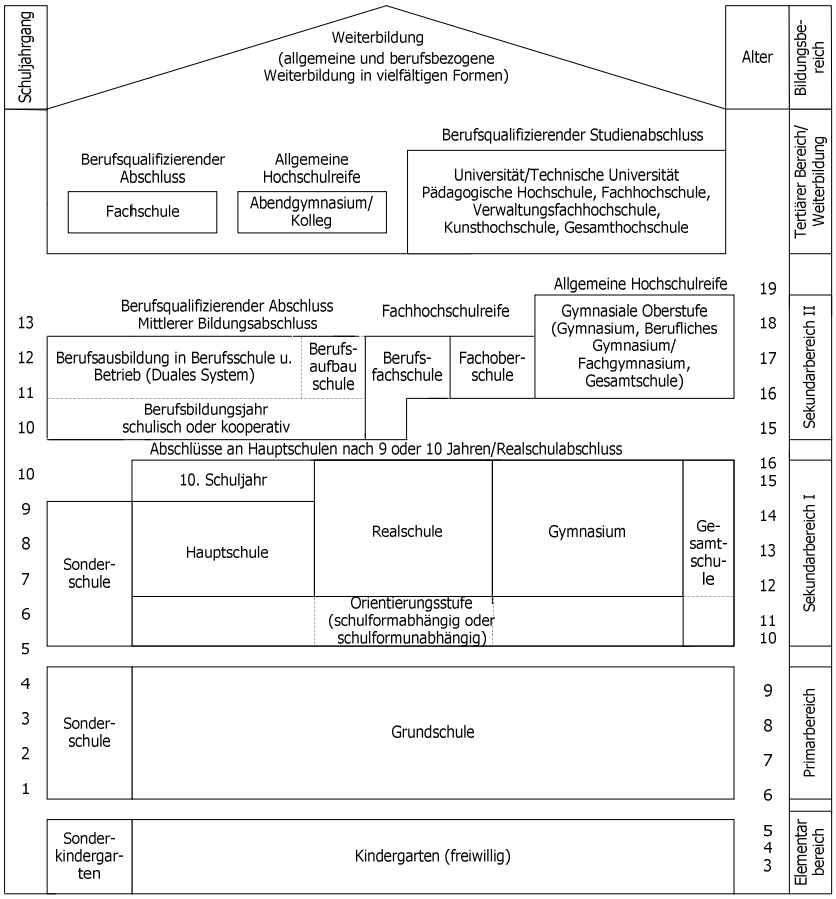


Abb. 6: Grundstruktur des Bildungswesens in der BRD[162]

[161] Vgl. Ramm in Anweiler u.a. 1990, S. 49

[162] Nach Neuberger 1994, S. 109. Ursprüngliche Quelle: Broschüre des Bundesbildungsministers 1990. In den einzelnen Ländern der BRD bestehen Abweichungen; Durchlässigkeit zwischen den Schulformen ist bei der Erfüllung bestimmter Voraussetzungen grundsätzlich gewährleistet.

Das Bildungssystem der BRD folgt dem Konzept der leistungsbezogenen Chancengleichheit, d.h. gleiche Bildungschancen sollen mit der Auslese nach Leistung in Übereinstimmung gebracht werden. Es gilt die Formel „gleiche Chancen nach Fähigkeit und Leistung“[163]. Im Gegensatz zur leistungsbezogenen Chancengleichheit der BRD orientierte sich die DDR am Proporzmodell, d.h. alle Bevölkerungsgruppen einer Gesellschaft (Mädchen, Jungen, Kinder aus verschiedenen Schichten, Herkunftsländer oder Regionen) sollen entsprechend dem Anteil der Gruppe an der Gesamtbevölkerung in weiterführenden Bildungseinrichtungen vertreten sein[164]. Die Verteilung von Bildungschancen war in der DDR prozentual vorgegeben und hatte sich im Lauf der vierzig Jahre nur unwesentlich verändert: Etwa 75% der Absolventen der 10. Klassen traten in eine Berufsausbildung ein, bis zu 5% erwarben die Doppelqualifikation Berufsausbildung mit Abitur, 12-13% besuchten die Erweiterte Oberschule (EOS)[165]. Die Zahl der Abiturienten war streng reglementiert und orientierte sich an dem prognostizierten Bedarf an Akademikern. Die Abbildungen 5 und 6 enthüllen auf den ersten Blick die verschiedenartige Struktur der Bildungs- und Erziehungssysteme der BRD und DDR: Das Bildungssystem der DDR wird als „recht einfach und übersichtlich“ charakterisiert, das westdeutsche als „besonders ausdifferenziert, relativ „offen“ und unübersichtlich“[166].

Nach diesem einleitenden Überblick über die Strukturen der jeweiligen Erziehungs- und Bildungssysteme, wird nun genauer auf die wichtigsten Charakteristika des Elementar- und Sekundarbereichs I und II eingegangen.

2.4.1 Elementarbereich

Der Elementarbereich umfasst die gesamte Vorschulerziehung, die die „familienergänzende Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern bis zum Zeitpunkt ihrer Einschu-

[163] Geißler 2002, S. 334 bzw. genauere Ausführungen bei Geißler 1990, S. 84 f.
[164] Vgl. Geißler 2002, S. 334
[165] Zu den Prozentangaben vgl. Klemm/Böttcher/Weegen 1992, S. 55 bzw. Apel in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 361.
[166] Melzer 1992, S. 71. Dies bedeutet, dass die Möglichkeit individueller Laufbahnentscheidungen in der DDR in geringerem Ausmaß gegeben ist.

lung“[167] beinhaltet. Hier wird darunter der weit gefasste Begriff verstanden, welcher die familienergänzende Erziehung der Kinder bis zum dritten Lebensjahr („Kleinkinderziehung“) mit einschließt, da gerade in diesem Bereich die grundlegenden Unterschiede in den ordnungspolitischen und pädagogischen Orientierungsmustern der DDR und BRD besonders deutlich zum Ausdruck kommen.

Der auffälligste Unterschied in den Entwicklungsbedingungen für Kinder der beiden deutschen Staaten lag im institutionellen und zeitlichen Ausmaß an außerfamilialer Betreuung durch Kinderkrippen. Die Kinderkrippe in der DDR als „Einrichtung der gesellschaftlichen Vorschulerziehung und unterste Stufe des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“[168] nahm Kinder ab dem 6. Lebensmonat auf, wobei der Versorgungsgrad mit Krippenplätzen 1988 bei 80% der Kleinkinder unter drei Jahren lag[169]. In der BRD lag der Versorgungsgrad 1992 ungefähr bei 1%[170]. Der Versorgungsgrad an Kindergartenplätzen betrug in der DDR 1989 für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen 94%[171], in der BRD 87%[172]. Hier muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Kinder in der BRD meist nur für einige Stunden den Kindergarten besuchen, wohingegen in der DDR die ganztägige Betreuung in den Einrichtungen der Normalfall war[173]. Durch das gesetzlich verankerte Recht auf einen Platz im Kindergarten sicherte die Regierung der DDR allen Kindern von drei bis sechs Jahren einen Ganztagesplatz im Kindergarten. Da die ordnungspolitische Orientierung in der BRD von der Familie als der zentralen Erziehungsinstanz ausging, kam es hier nur zu einem geringfügigen Ausbau der Kindergärten. Die institutionelle, vorschulische Betreuung von Kindern war in der DDR also eher familien*ersetzend*, in der BRD übernimmt sie hingegen stärker eine familien*ergänzende* Funktion[174].

Nach dem Ende der DDR wurde kaum ein Bereich des „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ so stark kritisiert wie die vorschulische Erziehung in Krippe und Kinder-

---

[167] Liegle in Anweiler u.a. 1990, S. 157
[168] Ministerrat der DDR, Ministerium für Gesundheitswesen 1986, S. 6
[169] Vgl. Klemm u.a. 1992, S. 43. Die Inanspruchnahme der Krippen durch Kinder unter einem Jahr ging jedoch mit der Einführung des „Babyjahres“ 1976 zurück.
[170] Vgl. Keiser 1992b, S. 170
[171] Vgl. 9. Jugendbericht, S. 507, zitiert nach Trommsdorf/Chakkarath in Trommsdorff 1996, S. 29.
[172] Vgl. Keiser 1992b, S. 170
[173] Vgl. Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 29; Der Anteil von Ganztagsplätzen mit Mittagsversorgung betrug in der BRD 1984 nur 12,1%. Vgl. Colberg-Schrader/von Derschau in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 341.
[174] Liegle 1991, nach Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 33

garten[175]. Dabei wurden Kindertagesstätten nicht nur von den Eltern, sondern auch von den Kindern in der DDR sehr positiv beurteilt[176]. Bei der Frage, wie sich die institutionalisierte Kinderbetreuung auf die Entwicklung von Kindern auswirkt, ist v.a. die Betreuungs*qualität* zu betrachten[177]. Zwar ist umstritten, ob und in welcher Hinsicht sich eine außerfamliliale Betreuung auf die kindliche Entwicklung nachteilig oder günstig auswirkt, doch lassen sich folgende Feststellungen bereits treffen: Wesentlich sind Qualität und Stabilität der Betreuungssituation, Einstellung und Arbeitssituation der Erzieher. Überlastete oder in ihrem pädagogischen Konzept verunsicherte Erzieher, häufiger Personalwechsel und zu große Gruppen können, besonders wenn sie gleichzeitig und in Verbindung mit negativen familialen Faktoren auftreten, die Beziehungsqualität stören[178]. Stabile Pflegebedingungen sind wechselhaften vorzuziehen; eine qualitativ gute Fremdbetreuung kann die intellektuelle Entwicklung, soziale Kompetenz und prosoziales Verhalten des Kindes fördern[179]. Über die pädagogische Gestaltung der Kinderkrippen in der DDR liegen unterschiedliche Qualitätsaussagen vor. Danach gab es „in eher geringem Umfang recht gut und sensibel geführte, aber in erster Linie stark kontrollierend, lenkend und vorschreibend angelegte Krippen“[180].

Ettrich u.a. (1996) zeigten, dass die Berufstätigkeit der Mutter die Schulleistungen der Jugendlichen nicht beeinflusst[181]. Bei einem Längsschnittvergleich von Jugendlichen hinsichtlich der Schulleistung beeinflussenden Faktoren waren u.a. schulische Selbstwirksamkeit und elterlicher Erziehungsstil bedeutsame Faktoren, während der Einfluss der Berufstätigkeit der Mutter auf die Schulleistung nicht nachweisbar war[182]. Nicht die Betreuung des Kindes durch mehrere Erwachsene, als vielmehr der isolierte ununterbrochene Mutter-Kind-Kontakt wird in der Forschung als Risikofaktor identifiziert[183].

---

[175] Dabei fiel die Einschätzung der Kinderkrippe noch negativer aus als die des Kindergartens. Als problematisch empfunden wurde die starke Herauslösung der Kinder aus der Familie. Vgl. hierzu Honecker 1976, S. 33.
[176] Dies ergab eine 1993/94 durchgeführte Untersuchung (unveröffentlicht) an 132 ostdeutschen Kindern im Alter von 5 und 6 Jahren von Weber u.a. Danach besuchten 87% der Kinder die Kita gern. Der Forschungsbericht wurde zitiert nach Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff 1996 u.a., S. 53f.
[177] Vgl. empirische Befunde zur Krippenerziehung vor der Wende von Zwiener 1994
[178] Vgl. Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 55

[179] Dies wiesen Field u.a. nach. Siehe Field u.a. 1988, S. 341ff
[180] Hammer in Herzberg 2001, S. 72
[181] Vgl. Ettrich u.a. 1996, S. 106ff
[182] Vgl. Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 100
[183] Vgl. Ulich 1988, nach Colberg-Schrader/von Derschau in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 350

Das „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ in der DDR beschrieb Ziele, Aufgaben und pädagogische Einflussnahme auf die Erziehung. Die wichtigsten Aspekte sollen hier zusammenfassend resümiert werden[184]:

- Die Vorschulkinder erwarben Wissen und Haltungen auf rein reaktivem Wege und nicht durch Selbsttätigkeit, durch individuelles Interesse und Handeln.
- Stark betont wurde die positive Akzentuierung von Wohlverhalten, Gehorsam und Disziplin[185].
- Nicht in den Erziehungsprogrammen erwähnt sind Übungen des Sozialverhaltens, wie z.B. Konfliktlösung, Kompromissfähigkeit, Toleranz, Risikobereitschaft, Flexibilität und das Verfolgen individuell bedeutsamer Interessen [186]. Dies sind für die BRD wichtige und der Neugier eines Vorschulkindes entsprechende Eigenschaften.
- Die Erzieher haben in der pädagogischen Einflussnahme auf das Spiel die „allseits lenkende und führende Rolle inne“[187]. Im Gegenteil zur BRD, wo das Spiel als zweckfreie, freiwillige und subjektive Tätigkeit zu sehen ist, die dem Kind Freiräume für ein individuelles Ausdrucksverhalten vorbehält, stand die Zentrierung des Spiels auf die Erzieher[188]. Das Spiel entwickelt sich nicht spontan, sondern „unter dem unmittelbaren Einfluss der Erwachsenen“[189]. Auch ästhetische Erziehung erfolgte unter der Regie der Kindergärtnerin[190]. Der Erzieher sollte die Kinder vor „falschen“ Einsichten schützen, das „Versuch-Irrtum-Prinzip“ existierte nicht. Dabei entsteht der Verdacht der „Over Protection“ – nicht im Sinne von

---

[184] Vgl. Schmidt 1996, zitiert nach Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 31 und Schmidt 1982b, S. 75ff.

[185] Vgl. Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 38. So lautet ein Zitat Makarenkos über sowjetische Pädagogik: „Disziplin ist das Ergebnis der Gesamtsumme der erzieherischen Einwirkungen. Siehe Ahrbeck 1979, S. 266

[186] Vgl. Schmidt 1996, nach Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 32

[187] Trommsdorff 1996, S. 68

[188] Folgendes Zitat beschreibt gut die damals vorherrschende Einstellung in der DDR: “Das Kind ist kein kleiner Robinson. Es wächst in einer realen Umwelt auf und will sich mit ihren Erscheinungsformen auseinandersetzen. Die Aufgabe jeder Erzieherin ist es, ihm dabei zu helfen. Sie darf dabei die spielerische Tätigkeit des Kindes nicht einengen, aber sie darf das Kind sich auch nicht selbst überlassen. Die Erzieherin muss das Spiel der Kinder so lenken, dass sich das Kind aktiv mit seiner Umgebung auseinandersetzt und die erlebten Beziehungen wiedergeben kann“. Siehe Brachaus/Otto 1972, S. 135

[189] Brachhaus/Otto 1972, S. 101

[190] Die Begründung liefert folgendes Zitat: „Die sozialistische Vorschulerziehung hat vor allem solche Auffassung widerlegt, dass Schöpfertum und Phantasie etwas seien, was sich außerhalb der pädagogischen Führung entwickle, was das Kind nur aus sich heraus gestalte. Unsere Praxis beweist eindeutig das Gegenteil. Dort, wo die Kinder systematisch dazu geführt und befähigt werden, die Wirklichkeit mit Hilfe künstlerischer Mittel wahrzunehmen oder zu gestalten, sind ihre Bilder und Zeichnungen sehr viel ausdrucksvoller, inhaltsreicher und schöpferischer“, siehe Referat des Ministeriums für Volksbildung, Abteilung Vorschulerziehung 1978, S. 15f.

verwöhnender Überbehütung, sondern als „überdurchschnittlich lange Obhut, Behinderung des Kindes, selbständig zu werden“[191].

- Der **Erziehungsstil** war „vorrangig auf kausal angelegte Ursache-Wirkungs-Effekte bezogen und stand einer aktiven, sozialisatorisch bedeutenden Mitwirkung der Kinder an der Gestaltung des Kindergartenlebens klar entgegen“[192]. In den Kindergärten der DDR dominierten pädagogisch-ideologische Prinzipien, welche Eigenaktivität und Kreativität der Kinder unterbanden.

Bei den Erziehungszielen und –konzepten für die Krippe sind Differenzen zu denen des Kindergartens beobachtet worden. Dies mag daran liegen, dass die Krippen nicht dem Volksbildungs-, sondern dem Gesundheitsministerium unterstellt waren. Erst 1985 lag ein verbindlicher Erziehungsplan vor. Auch hier sollen einige wichtige Aspekte u.a. aus dem „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“[193] zusammengefasst werden:

- Durch das Zusammenleben mit Gleichaltrigen in Krippen sollten Kinder „bestimmte soziale Erfahrungen, die bedeutsam für ihre gesamte weitere Entwicklung sind, [sammeln]“[194].
- Die Erziehungsziele wurden hier vom Kind aus formuliert und ihm also eine subjekthafte und aktive Rolle zugestanden. Die Rolle der Erzieher wurde dementsprechend zurückhaltender beschrieben[195].
- Mit der Hervorhebung kindlicher Individualität, der Anerkennung des Kontaktes zu Gleichaltrigen als bedeutsames pädagogisches Moment und dem weitgehenden Verzicht auf ideologische Überfrachtung lassen sich Unterschiede zum Kindergarten zusammenfassen[196].

Der Kindergarten in der BRD stellt seit den 70er Jahren die erste Stufe des Bildungssystems dar[197]. Er soll möglichst allen Kindern jene Grundqualifikationen vermitteln, die für den Eintritt in die Schule und für eine erfolgreiche Schullaufbahn notwendig sind. Der Kindergarten hat außerdem eine familienergänzende und –unterstützende Funktion,

---

[191] Fachlexikon der sozialen Arbeit 1993, S. 691
[192] Nentwig-Gesemann 1999, S. 187ff.
[193] Ministerrat der DDR, Ministerium für Gesundheitswesen 1985
[194] Schmidt-Kolmer 1984, S. 208f.
[195] Vgl. Ministerrat der DDR, Ministerium für Gesundheitswesen 1985, S. 7ff.
[196] Diese Unterschiede weisen darauf hin, dass das Ministerium für Volksbildung mit mehr Nachdruck als das Ministerium für Gesundheitswesen auf „Parteilichkeit“ der Erziehung bestanden hat, vgl. Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 73.

sowie einen sozialpädagogischen Auftrag als Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungseinrichtung für Kinder[198]. Vorschulische Einrichtungen in der BRD werden meist von nichtstaatlichen Trägern betrieben, unterliegen aber im Allgemeinen bestimmten staatlichen Rahmenbedingungen. Die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung haben in der BRD das Ziel einer kindgerechten „Förderung persönlicher, kognitiver, kreativer und sozialer Entwicklungs- und Reifeprozesse“[199]. Dabei umfasst die Aufgabe eines Kindergartens die „Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes“[200].

Die pädagogische Bedeutung des Kindergartens besteht darin, spielerische Interaktionen zu fördern und das Potential an sozialen Lernmöglichkeiten in vielfältigen Situationen zu entfachen[201]. Die Kinder werden durch Spiel und andere kindgerechte Beschäftigungen angeregt und in das Zusammenleben in der Gruppe eingeführt. Zur Förderung der Entwicklung der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren sind folgende Bereiche und Aktivitäten vorgesehen: “Entfaltung der geistigen, körperlichen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten, Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit, Gewöhnung an einen geregelten Tagesablauf und Grundregeln der Hygiene, Spiel und kindgemäße Beschäftigung“[202]. Dabei werden den Erzieherinnen Freiräume eingeräumt, den pädagogischen Alltag je nach Anforderung und individuellen Bedürfnissen der Kinder auszurichten. Den Kindern sollte v.a. Selbständigkeit und Selbstentscheidungsfähigkeit beigebracht werden. Im Vordergrund der Erziehungsziele stehen die Aneignung sozialer Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen[203]. Mittelpunkt des Erziehungsinteresses soll nach bundesdeutscher Erziehungsprogrammatik das Kind sein, welches als erkennende und kompetente Persönlichkeit betrachtet wird, das Entwicklungs- und Lernprozesse selbst initiieren kann. Das Erziehungsverhalten in der BRD soll an den Bedürfnissen von Kindern und an deren individuellen Eigenart orientiert sein[204].

---

[197] Vgl. Liegle in Anweiler u.a. 1990, S. 159
[198] Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 1988, S. 5
[199] Berchem in Weidenfeld/Zimmermann 1989, S. 345
[200] Sekretariat der KMK 2002, S. 89
[201] Colberg-Schrader/von Derschau in Hurrellmann/Ulich 1998, S. 344
[202] Sekretariat der KMK 2002, S. 90
[203] Vgl. Andres in Büchner/Krüger 1991, S. 123f.
[204] Vgl. Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 34

2.4.2 Sekundarbereich I

Der Sekundarbereich wird in zwei Teile geteilt, welche hier nacheinander dargestellt werden[205]. Dabei findet vorrangig Realschule und Gymnasium der BRD, sowie die allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) und die Erweiterte Oberschule (EOS) der DDR Beachtung, da anzunehmen ist, dass die Zielgruppe dieser Untersuchung mehrheitlich diese Schulformen durchlaufen hat. Der „grundlegende Schultyp im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem“[206] der DDR war die POS als allgemeine Pflichtschule. 1980 betrug ihre Absolventenanzahl 86,6% aller Schüler[207]. Neben diesem Einheitsschultyp gab es Ergänzungen für besondere Schülergruppen: Einerseits das Sonderschulwesen und andererseits die Einrichtungen für Schüler mit Hochbegabungen oder weit über dem Durchschnitt liegenden Leistungen[208]. Die Quote der Schüler, die diese Einrichtungen der Begabtenförderung und der Sonderschule besuchten, war jedoch sehr gering[209]. Allgemein ist anzumerken, dass keine eindeutigen systemspezifischen Sozialisationseffekte der Gesamtschule nachgewiesen werden konnten[210]. Leitprinzip der polytechnischen Bildung war die Verbindung von Schule und Produktion („lernend arbeiten, arbeitend lernen“[211]). Der polytechnische Unterricht war integriert in ein fast vollständig kollektiviertes Wirtschaftssystem, das nach planwirtschaftlichen Prinzipien gesteuert wurde. Das „Lehrplanwerk“ gab detaillierte Vorgaben für die Unterrichtsplanung in allen Schulfächern. Die Fächerstruktur wird in Abbildung 7 verdeutlicht.

---

[205] Nach bundesdeutscher Definition umfasst der Sekundarbereich I Haupt- und Realschule, sowie Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums und die Gesamtschule, der Sekundarbereich II die gymnasiale Oberstufe, allgemeinbildende und berufliche Vollzeitschulen und die Berufsausbildung im dualen System. Parallel dazu umfasste der Sekundarbereich I in der DDR die zehnklassige allgemeine Polytechnische Oberschule (POS), der Sekundarbereich II die Erweiterte Oberschule (EOS).
[206] Mitter in Anweiler u.a. 1990, S. 176
[207] Köhler/Schreier in Anweiler u.a. 1990, S. 130
[208] Dabei handelte es sich z.B. um die Spezialschule für Mathematik oder Kinder- und Jugendsportschulen. vgl. Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 83f. Ziel der Wirtschaft war die Förderung besonderer Begabungen, wodurch die soziale Auslese durch die Schule in der DDR verschärft wurde. Diese Bildungswege eröffneten gute Karrierechancen und wurden vorwiegend von Kindern der neuen sozialistischen Intelligenz genutzt. Diese Tatsache widersprach dem alles bestimmenden, kollektiven Ansatz im Erziehungswesen der DDR im Kampf um den Sozialismus. Vgl. Meier/Reimann 1977, S. 38 ff., zitiert nach Geißler 2002, S. 354
[208] Vgl. Anweiler in Weidenfeld/Zimmermann 1989, S. 378
[209] Vgl. Klemm u.a. 1992, S. 55
[210] Vgl. Ulich in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 382
[211] Wettstädt 1988, S. 345

<table>
<tr><th rowspan="2">Schuljahr</th><th colspan="5">Stunden je Woche</th></tr>
<tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr>
<tr><td>12</td><td colspan="4" rowspan="2">Wissenschaftlich-praktische Arbeit</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>11</td></tr>
<tr><td>10</td><td colspan="2" rowspan="2">Einführung in die sozialist. Produktion</td><td colspan="3" rowspan="3">produktive Arbeit</td></tr>
<tr><td>9</td></tr>
<tr><td>8</td><td rowspan="2">Techn. Zeichnen</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>7</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="2" rowspan="3">Werkunterricht</td></tr>
<tr><td>5</td></tr>
<tr><td>4</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>3</td><td rowspan="3">Schulgar-tenunter-richt</td></tr>
<tr><td>2</td></tr>
<tr><td>1</td></tr>
</table>

Abb.7: Struktur des polytechnischen Unterrichts in der POS und EOS[212]

Die einzelnen Fächer sollten nicht nur polytechnisch relevante Themen akzentuieren, auch die Produktionserfahrungen der Schüler sollten in allen Fächern aufgegriffen und fachspezifisch verarbeitet werden. Der polytechnische Unterricht wurde in der Unter- und Mittelstufe (Klasse 1-6) durch den Werk- und Schulgartenunterricht vertreten, in den Klassen 7-10 durch die Fächer „Technisches Zeichnen“ und „Einführung in die sozialistische Produktion“ sowie „Produktive Arbeit“ im Betrieb.

Durch die bildungstheoretische Verankerung erhielt die polytechnische Bildung drei wesentliche pädagogische Funktionen[213]:

- eine Allgemeinbildungsfunktion: Beitrag zur allseitigen Bildung der Persönlichkeit
- eine Erziehungsfunktion: Vermittlung allgemeiner Arbeitstugenden und einer spezifisch sozialistischen Einstellung zur Arbeit
- eine Berufseingliederungsfunktion: Vermittlung berufsvorbereitender Inhalte und Verkürzung der Berufsausbildung sowie Vermittlung sozialer Erfahrungen in der Arbeitswelt und Erwerb gewisser beruflicher Grundfertigkeiten als Orientierungshilfe bei der Berufswahl. Die polytechnische Bildung sollte es dem künftigen Arbeiter ermöglichen, „das gesamte System der Produktion zu überschauen und ihn damit für seine politisch-ökonomische Führungstätigkeit befähigen“[214]. Im Bereich der vorberuflichen Sozialisation wurde dem polytechnischen Unterricht

[212] Quelle: International Review of Education 24/1978, S. 213.
[213] Vgl. Hörner in Anweiler u.a. 1990, S. 219
[214] Anweiler 1969, zitiert nach Hörner in Anweiler u.a. 1990, S. 219

explizit die Aufgabe zugeschrieben, für die Wahl von Facharbeiterberufen in der materiellen Produktion zu motivieren[215].

In der DDR ging die Tendenz im Allgemeinen dahin, schon verhältnismäßig früh die Fragen der Berufsausbildung zu entscheiden. Die Spezialschulen wurden eingerichtet, um den Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften auf Spezialgebieten zu decken. Um dieses staatliche Ziel einzulösen, wurden ganz bewusst Selektionsmaßnahmen vorgenommen. Man bemühte sich zwar auch, die Schüler vielseitig zu erziehen, aber es war doch eindeutig eine Vielseitigkeit, die auf die Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Revolution abgestellt war. Die DDR hatte das pädagogische Ziel aufgestellt, „zu einem angemessen frühen Zeitpunkt anzufangen, die Jugendlichen auf recht spezifische Berufsbereiche vorzubereiten"[216]. In der DDR wurde ein Curriculum entwickelt, das den Bedürfnissen der DDR-Wirtschaft entgegenkam. Der Einsatz auch in wenig interessanten Tätigkeiten der produktiven Arbeit sollte die Schüler der POS daran gewöhnen, aus gesellschaftlicher Verantwortung heraus jede beliebige Arbeit anzunehmen, die gesellschaftlich für notwendig erachtet wurde[217]. Eine Evaluation des Werkunterrichts der Unter- und Mittelstufe durch das Ministerium ergab ein Übergewicht an imitativer und reproduzierender Tätigkeit zu Lasten von Lösung technischer Probleme, was als Hauptziel dieses Faches galt[218]. Hinsichtlich der Berufsorientierungsfunktion der POS wird kritisiert, dass technische Berufe im Berufswahlverhalten der Schüler, insbesondere der Mädchen, nicht die erforderlichen Rangplätze hatten[219]. So war das Unterrichtsfach „Produktive Arbeit" aufgrund seiner einseitigen Orientierung nicht für alle Schüler als Berufsvorbereitung geeignet.

Vergleichbar mit dem Unterricht der POS in der DDR ist die Entwicklung eines „arbeitsweltbezogenen" Lernbereichs in den Hauptschulen der BRD. In der „Arbeitslehre" wird handwerkliches Arbeiten vermittelt sowie die Produktionsweise der Industrie. Die Unterrichtsinhalte sollen mit praktischer Tätigkeit verbunden oder auf sie bezogen sein und auf die Berufswahl vorbereiten[220]. Da die dieser Arbeit zugrunde liegende Zielgruppe jedoch, wenn überhaupt, nur zu einem sehr geringen Teil während ihrer vorberuflichen Sozialisation die Institution der Hauptschule durchlaufen haben, wird an dieser Stelle

---

[215] Vgl. Frankiewicz 1985, S. 608
[216] Hearnden 1973, S. 271
[217] Hörner spricht in diesem Zusammenhang von einem „Monotonieproblem". Vgl. Hörner in Anweiler u.a. 1990, S. 222 f.
[218] Vgl. Diesel 1984, S. 214 f.
[219] Vgl. Schneider 1984, S. 556
[220] Vgl. Hörner in Anweiler u.a. 1990, S. 225 ff.

nicht weiter auf diese Parallelität eingegangen, sondern verstärkt die Realschule und v.a. das Gymnasium als Institutionen des dreigliedrigen Schulsystems betrachtet.

Die konservative Konzeption des dreigliedrigen allgemeinbildenden Sekundarschulbereichs wurde in den 50er und frühen 60er Jahren sozialwissenschaftlich mit psychologischen Theorien von der „frühen Erkennbarkeit ausgeprägter Begabungen“[221] und entsprechenden soziologischen Konzeptionen von einem dreigeteilten Berufssystem mit schöpferischen, vermittelnden und ausführenden Tätigkeiten untermauert. Das Gymnasium durchlief eine Entwicklung von einer – zumindest ihrer Konzeption nach – „Eliteschule“ mit relativ starker Auslese zu einer Schule für Schüler aus allen Bevölkerungsschichten. Etwa ein Drittel der Jugendlichen eines Jahrganges erwarben 1992 die Hochschulreife, wohingegen es in der DDR nur ca. 12-13% der Jugendlichen waren[222]. Neben dem Gymnasium hat auch die Realschule eine bemerkenswerte Expansion erfahren. Sie galt als die zweite Sekundarschule, welche den Schülern Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten v.a. in die „höheren“ Formen der Berufsbildung erlaubte. Im differenzierten Schulsystem der BRD können die Schüler ihren individuellen Leistungsvoraussetzungen entsprechend zwischen verschiedenen Schulformen wählen. Die Durchlässigkeit des Schulsystems gestattet es dabei auch, in späteren Schuljahren Bildungswegentscheidungen zu korrigieren.

Was die Betonung verschiedener Unterrichtsschwerpunkte anging, wurde dem Schulsystem der DDR Erfolge bei der Aneignung von Wissen in den naturwissenschaftlichen Fächern zu Lasten von geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlich fundierter Allgemeinbildung zugeschrieben[223]. Als defizitär galten v.a. die Unterrichtsfächer Deutsche Literatur, Geschichte, Geographie, Staatsbürgerkunde, Musik und Kunsterziehung. Hoffmann wies ein vergleichsweise entwickeltes Niveau des abstrakt-logischen Denkvermögens von DDR-Jugendlichen nach, welches durch die hohe mathematisch-naturwissenschaftliche Orientierung des Bildungssystems geprägt würde[224]. Als „Stiefkinder der Intelligenzentwicklung“ dagegen bezeichnete er das konkret-anschauliche Denkvermögen, verbale Fähigkeiten und Problemlösungsstrategien[225]. Ungenügend war auch die kreative Orientierung des Bildungssystems: Originalität einer Lösung, Phanta-

---

[221] Mitter in Anweiler u.a. 1990, S. 173 f.
[222] Apel in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 361. Die Anzahl der Studienberechtigten wurde in der DDR je nach prognostiziertem Bedarf und politischem Willen durch amtliche Anordnungen geregelt.
[223] Vgl. Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 27. Dies mag daran liegen, dass in der DDR der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht mit mehr als 40% der Pflichtstunden in der POS und EOS dominierte. Vgl. Thomas in Zitzlaff/George 1986, S. 4.
[224] Hoffmann in Friedrich/Griese 1991, S. 120

sie und Fragefähigkeit würden nicht gefördert. Ein Leistungsvergleich unter ost- und westdeutschen Schülern zeigte jedoch annähernd gleiche Schulleistungen und ähnlich hohe Leistungsmotivation auf beiden Seiten[226]. Deutlich wurde dabei auch, dass die Einheitsschule der DDR zur Förderung leistungsschwacher und zur Unterforderung leistungsstarker Schüler führte[227]. Es herrschte eine „generelle Orientierung auf die Leistungskonstanz“[228].

Methodisch gesehen, wurde der Unterricht in der DDR als lehrerzentriert, zielgerichtet und lehrplanfixiert beschrieben, der dem Schüler kaum Freiräume für selbständiges Lernen und eigenaktives Handeln ließ[229]. Lernen erfolgte unter Anleitung und Kontrolle des Lehrers bzw. Erziehers, es wurde als eine „vorwiegend reproduktive, nachvollziehende, auf hohes Wissen und Kollektivgeist reproduzierte Bildungs- und Erziehungsarbeit“[230] dargestellt. Disziplin, Fleiß und Faktenwissen waren über weite Strecken die Embleme der DDR-Volksbildung. Es gab, laut Hoffmann, zu wenig Spielraum für eigene Ideen der Schüler, für individuelle Lösungen und für die Beachtung persönlicher Interessen[231]. In der DDR herrschte ein auf kognitive Lernresultate ausgerichteter Unterricht, der gute Lernergebnisse fördern sollte[232]. Die pädagogischen Bemühungen waren darauf ausgerichtet, dass alle Schüler Grundlagenwissen und kognitive Kompetenz erwarben[233]. Das föderativ strukturierte Bildungs- und Ausbildungssystem der BRD basiert zwar auf Gesetzen, Vorschriften, Lehr- und Schulplänen, doch sind im Gegensatz zur DDR große Gestaltungsspielräume für Lehrer gegeben. Sie haben Entscheidungsfreiheiten bei der Auswahl von Lehrinhalten und –methoden. Schüler und Eltern tragen die Verantwortung für die Erreichung des gewünschten Schulabschlusses. Die Schulkarriere ist weitgehend individualisiert und risikobehaftet. Humanistische Bildungsinhalte und die Entwicklung sozialer Kompetenz haben Priorität vor mathematisch-naturwissenschaftlicher und tech-

---

[225] a.a.O., S. 120

[226] Der Leistungsvergleich wurde im Rahmen der Studie „Bildungsverläufe Jugendlicher (BIJU)“ von Roeder, Baumert u.a. (1994) im Schuljahr 1991/92 in zwei alten und zwei neuen Bundesländern durchgeführt. Untersucht wurden dabei Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Biologie und Physik. Die Hamburger Lesestudie von Lehmann u.a. 1992 kam zu dem Ergebnis, dass sowohl in den Gymnasien als auch unter der Leistungsspitze der POS sehr leistungsstarke Schüler vertreten waren.

[227] Dieses Ergebnis wird durch die Selbsteinschätzung der Schüler bestätigt, vgl. Gläßer in Melzer 1991, S. 198.

[228] Hoffmann in Friedrich/Griese 1991, S. 120. Dies bedeutet auch, dass der einzelne Schüler in möglichst allen Fächern gute Zensuren erreichen sollte.

[229] Vgl. Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 94

[230] Hoffmann in Friedrich/Griese 1991, S. 51 und Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 25

[231] Vgl. Hoffmann in Friedrich/Griese 1991, S. 51f.

[232] Vgl. Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 94

[233] Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 106

nisch-praktischer Bildung[234]. Gegenüber dem Erziehungskontext der DDR ist der westdeutsche Erziehungskontext auf Autonomie, Eigenverantwortung und Selbstentwicklung ausgerichtet. Die Jugendlichen sollen zu einem „selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft herangebildet und ein gemeinschaftsfähiger Mensch werden“[235]. Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten, Kooperationsbereitschaft und emotionale Intelligenz sollen im schulischen Alltag zur Individuation beitragen, welche später im Berufsalltag eine wichtige Rolle spielen[236]. Methodisch sollten Anregungen gebracht werden zur Neuleistung, entdeckendem Lernen und Fragestellen.

Müller-Michaels stellte methodische Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen zugespitzt anhand eines Vergleichs des Deutschunterrichts dar[237]. Er beschrieb Lehrer in der DDR als „eigentlich produktiven Leser“, während die Schüler im Unterricht „nur zu wiederholen brauchten“[238]. Dem stellte er in der BRD die seit 1972 existierende Idee einer Erziehung zur Kritikfähigkeit gegenüber, die das Ziel der Mündigkeit der Schüler hatte. Während er in den Schulen der DDR den Deutschunterricht als ein „zielgerichteter Prozess auf ein fixiertes Persönlichkeitsideal hin“ beschrieb, gilt, so Müller-Michaels, „unterrichtliches Handeln in der BRD als prozessorientiertes Ziel“[239]. Persönlichkeiten bilden sich danach im Lernvorgang, an bestimmten Gegenständen, im Gespräch mit Lehrern und Mitschülern, im Erproben unterschiedlicher Lösungswege. Selbständigkeit sei hier zugleich Ziel und Mittel unterrichtlicher Praxis[240]. Das Formen von Kräften, Vorstellungen, Fähigkeiten und Urteilen bedeute eine Betonung der formalen Bildung nach Vorstellungen Humboldts.

Erziehungsmethoden und –ziele an den Schulen der DDR – sowohl in der Sekundärstufe I als auch II – wurden mit dem konstitutiven Prinzip der „Delegierung von Autorität“ zusammen gefasst[241]. Der Glaube an die Steuerbarkeit der Erziehung war weit verbrei-

---

[234] Roeder u.a., nach Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 96
[235] Vgl. Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 96
[236] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 68
[237] Zur ausführlichen Darstellung siehe Müller-Michaels in Anweiler u.a. 1990, S. 233 ff.
[238] Müller-Michaels in Anweiler u.a. 1990, S. 233
[239] a.a.O. S. 234
[240] Vgl. Müller-Michaels in Anweiler u.a. 1990, S. 237. Die Lehrpläne der einzelnen Länder zeigen die allgemeinen, abstrakten Lernziele auf. So ist dies im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen (NRW) beispielsweise an der Kommunikationsfähigkeit der Heranwachsenden orientiert, „damit der einzelne sich in einer demokratischen, sich ständig verändernden Gesellschaft als autonomes und zur Mitbestimmung fähiges Individuum behaupten und bewähren kann“, siehe Richtlinien NW, S. 12, zitiert nach Müller-Michaels in Anweiler u.a. 1990, S. 238. In Baden-Württemberg (BW) soll der Deutschunterricht dem Schüler die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemen vermitteln und das Urteilsvermögen fördern.
[241] Waterkamp in Anweiler u.a. 1990, S. 269. Diese Autorität in der Schule ging von der staatlichen Leitung aus, dem Direktor, der sich in politischen Fragen und bei Personalentscheidungen mit der Schulparteiorganisation der SED abstimmte. Von ihm ging die Autorität an die Klassenleiter über, die aus den Klassen wiederum geeignete Schüler als Vorsitzende des Gruppenrates der Pioniergruppe ihrer Klassen aussuchten.

tet. Die Normen, festgehalten in der ministeriell erlassenen Schulordnung und den Hausordnungen der Schulen, waren zahlreicher und detaillierter, die Überwachung des Verhaltens und die Information über abweichende Vorgänge an die Schulleitung im Allgemeinen dichter als in der BRD. Im Gegensatz zur Delegierung von Autorität ging die Entwicklung in der BRD in Richtung Abbau hierarchisch strukturierter Beziehungen. 1969 trat der Begriff der „offenen Schule“ in bildungspolitischen Diskussionen auf, was ein flexibles Gruppierungsmodell vorsah, das fachliches und soziales Lernen fördern sollte[242]. Das Konzept der „offenen Schule“ hat jedoch auch seine Schattenseiten: Die Tendenz zu Antiautorität hebt das Konfliktniveau und birgt Risiken in sich. So wurde untersucht, dass Schüler, die nach der Wende von der DDR in Schulen der BRD wechselten, das Schulleben dort als weniger diszipliniert empfanden[243]. Der Wandel der Wertekultur in den Schulen kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Es wurde eine abnehmende Bedeutung von Ordnung und Disziplin, guten Umgangsformen sowie Achtung vor dem Mitmenschen bei gleichzeitig zunehmender Bedeutung von eigener Urteilsfähigkeit, Selbstbewusstsein und persönlicher Selbständigkeit beobachtet. Fend charakterisiert dies als „Demokratisierung und Individualisierung der Erziehungskultur“[244].

2.4.3 Sekundarbereich II

Die EOS der DDR war eine selektive, hochschulvorbereitende Bildungseinrichtung auf zwei Klassenstufen (11 und 12) und Teil der Abitursstufe[245]. Es dominierte der obligatorische Unterricht, der fakultative Unterricht machte nur einen geringen Anteil am Gesamtvolumen aus (maximal drei Wochenstunden). Insgesamt wurde das Prinzip der Differenzierung wesentlich schwächer berücksichtigt als der Grundsatz der Einheitlichkeit. Neben dem generellen, obersten Ziel – der Entwicklung einer sozialistischen bzw. kommunistischen Persönlichkeit – sollte die EOS die von den Schülern in der Pflichtschulzeit erworbene Allgemeinbildung erweitern und vertiefen.

---

[242] Das Stichwort wurde zunächst von der Freien Demokratischen Partei geprägt. Siehe dazu Waterkamp in Anweiler u.a. 1990, S. 272
[243] Vgl. Waterkamp 1988, S. 62 f.
[244] Fend 1988, zitiert nach Büchner in Büchner/Krüger 1991, S. 171

Die Öffnung des Systems der gymnasialen Oberstufe in der BRD hin zum Angebot eines teilweise vom Schüler selbst zu bestimmenden Bildungsweges in der BRD entspricht dem Modell einer offenen demokratischen Gesellschaft, die auf der Grundlage eines für ihre Erhaltung notwendigen Mindestkanons an Kenntnissen, Normen und Pflichten die freie Entfaltung des Einzelnen gewährleistet. Das System ist im Gegensatz zu dem fast ausschließlich obligatorischen Unterricht der EOS in ein komplexes Geflecht von Bindungen an die Aufgabenfelder, von Mindestauflagen, alternativen Angeboten und individuellen Wahlentscheidungen des Schülers getreten, das sich als eine Verschränkung von Pflicht- und Wahlbereichen darstellt. Die dreijährige gymnasiale Oberstufe soll sowohl den Weg zur Hochschule als auch zur berufliche Ausbildung und Tätigkeit ebnen. Sie ist - vergleichbar mit der EOS in der DDR - die Hauptform der Vorbereitung auf die Hochschule. Die Kultusministerkonferenz (KMK) setzte Ende der 80er Jahre in der BRD als wesentliches Ziel der Erziehung in der gymnasialen Oberstufe, dass „in der Schule die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Ansprüche der Gesellschaft zu ihrem Recht kommen müssen“[246]. Darüber hinaus wurden drei oberstufenspezifische Lernzielschwerpunkte zum selbständigen Lernen, wissenschaftspropädeutischen Arbeiten und zur Persönlichkeitsbildung gesetzt. Wird mit den ersten beiden Schwerpunkten das Konzept der wissenschaftlichen Grundbildung angesprochen, so geht es bei dem dritten Schwerpunkt um das eigentliche Erziehungsziel, das in seiner Ausdifferenzierung wesentliche Elemente der Selbstbestimmung wie der sozialen Verantwortung auf einem der gymnasialen Oberstufe angemessenes Niveau benennt, so u.a. die „Fähigkeit, Interessen sachbezogen zu vertreten und Kompromisse einzugehen“, die „Bereitschaft zur Toleranz, Verständigung, Partnerschaft und Fürsorge“ und die „Fähigkeit, verantwortlich zu handeln“[247]. Hintergrund dieser Betonung ist die Einsicht, dass in der pluralistischen westdeutschen Gesellschaft der Erwerb von Allgemeinbildung angesichts der Wissensexplosion nicht mehr zwangsweise an bestimmte Fächer oder Inhalte gebunden ist. Vielmehr werden seit 1972 Elemente wie Begriffe, Methoden und Operationen betont[248]. Gewarnt wurde – besonders in den 70er Jahren - vor einem Ausschließlichkeitsanspruch des wissenschaftspropädeutischen Prinzips: Die Curriculumsentwicklung in der BRD hat vielerorts zu einer „Verwissenschaftlichung der Schule“[249] geführt, so dass der Schüler „nicht nur in universitäre Arbeitsformen eingeübt wird [...], sondern Universitätsarbeit in

[245] Diese Sammelbezeichnung umfasste alle zur Hochschulreife führenden Bildungseinrichtungen, zu denen außer der EOS vor allem die Abiturklassen in Einrichtungen der Berufsausbildung gehörten.
[246] KMK 1978, zitiert nach Zimmermann in Anweiler u.a. 1990, S. 201
[247] a.a.O., S. 202
[248] Vgl. Zimmermann in Anweiler u.a. 1990, S. 204

die Schule vorverlegt wird“[250]. Seitens der Hochschulen wurde auf der anderen Seite kritisiert, dass die Studenten bei Eintritt in die Universität nicht über ausreichend Grundkenntnisse in ihren Bereichen verfügten. Die BRD – so ein Vorwurf - konnte den Widerstand gegen das „Abgehen von der Humboldtschen Tradition“ nicht überwinden, welche die Hochschulreife als eigenständigen, von wirtschaftlichen oder beruflichen Faktoren unbeeinflussten Wert ansah[251]. Die praktizierte frühe Auslese verfolgte ursprünglich das Ziel, die persönliche Kultur derer zu fördern, die für ein akademisches Studium geeignet schienen. Interessen des Einzelnen mussten also nicht mit den Interessen des Staates übereinstimmen. Die Auslese wurde nicht nach Gesichtspunkten der Berufswahl vorgenommen. Der Lehrplan sah vor, „dem Einzelnen erst zu einem hohen persönlichen Kulturniveau zu verhelfen, ehe er sich den Problemen der Berufswahl stellen musste“[252]. So hatte sich das Gymnasium gegen Spezialisierung gewehrt.

2.4.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Vergleichbare systemspezifische quantitative Daten, Statistiken und empirische Befunde zur Bildungssituation der weiblichen Jugend liegen kaum vor. Die Analyse wird vor allem dadurch erschwert, dass in den meisten Erhebungen auf eine Differenzierung nach Geschlecht verzichtet wird, was für die DDR in besonderem Maße zutrifft[253]. Ansatzpunkte bieten in beiden deutschen Staaten die Ergebnisse der empirischen Jugendforschung sowie der bildungssoziologischen Forschung der siebziger Jahre in der BRD.

In der DDR gab es von Beginn an keine spezielle Mädchenbildung. Das seit den 50er Jahren propagierte Erziehungsleitbild der „sozialistischen Persönlichkeit“ weist teils geschlechtsneutrale, teils männliche Züge auf. Dementsprechend wurde in der Bildungspolitik dieselbe Qualifikation für beide Geschlechter in einem gemeinsamen Schultyp angestrebt. Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt und eine spezielle Berufslenkung für beide Geschlechter war zentrales Anliegen v.a. des polytechnischen Unterrichts. Darin wurde auch eine Chance gesehen, die Mädchen an technisch-naturwissenschaftliche Fächer heranzuführen, für die sie sich traditionell weniger interessieren. In sämtlichen

[249] Flintner 1977, S. 947
[250] Lieth/Hannemann 1980, S. 83
[251] Hearnden 1973, S. 270
[252] Hearnden 1973, S. 271
[253] Vgl. Hille in Anweiler u.a. 1990, S. 582

einschlägigen Gesetzen, Programmen und Verordnungen lautete seit den 60er Jahren der stereotype Satz: "Dabei sind besonders die Interessen und Fähigkeiten der Mädchen für technische Berufe zu entwickeln und zu fördern"[254]. Auch in der Verfassung wurde die Förderung der Frau, besonders in der beruflichen Qualifizierung, noch als „eine gesellschaftliche und staatliche Aufgabe"[255] bezeichnet. Der polytechnische Unterricht bereitete Jungen wie Mädchen auf die für die DDR zentralen Wirtschaftsbereiche vor (Industrie, Bauwirtschaft, Landwirtschaft) und klammerte andere, v.a. von den Mädchen stärker bevorzugte Berufsfelder (z.B. Dienstleistungsbereich) weitgehend aus. Die Diskrepanzen zwischen Berufswunsch und anschließender Berufsausbildung waren bei Mädchen oft erheblich[256]. Trotz spezieller Fördermaßnahmen („Mädchen in technische Berufe") blieb auch in den 80er Jahren noch die Präferenz der Mädchen für traditionelle Frauenberufe bestehen.

In der BRD wurde anfangs an die historischen Impulse einer spezifischen Mädchenbildung angeknüpft, Gymnasien waren nach Geschlechtern getrennt. Unter dem Postulat der Chancengleichheit erfolgte ein schrittweiser Abbau mädchenspezifischer Fächer und Bildung bzw. deren Öffnung auch für Jungen bis in die 80er Jahre. In den sechziger Jahren war die Bildungsbenachteiligung der Mädchen noch beträchtlich. Dazu hat die besonders die Familienpolitik der 50er und 60er Jahre beigetragen, die für die Frauen den Akzent eindeutig zugunsten der Familie setzte. Bis in die 80er Jahre hinein hatten die Mädchen jedoch den gleichen formalen Bildungsstandard wie die Jungen erreicht. Was die Interessen betraf, erfolgte der Zugang zu traditionellen Männerberufen im technisch-industriellen Bereich sehr zögernd. In der reformierten gymnasialen Oberstufe der BRD treten durch die Möglichkeit der Fächerwahl und die Differenzierung nach Leistungskursen geschlechtsspezifische Ungleichheiten auf. So umgehen Mädchen v.a. mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer[257].

Kulturvergleichendes, geschlechtsspezifisches Verhalten im Bereich des Bildungssystems kann man besonders gut bei der Wahl von Studienfächern beobachten. Insbesondere zeigt der Frauenanteil in den einzelnen Fächergruppen und Studienbereichen noch Ende der 80er Jahre das Fortbestehen traditioneller männlicher und weiblicher Berufsdomä-

---

[254] Z.B. Baske 1979, S. 55
[255] § 20, Abs. 2 Verfassung DDR 1974
[256] Dies geht aus verschiedenen Veröffentlichungen v.a. aus dem Zentralinstitut für Jugendforschung hervor. Siehe dazu Kabat vel Job 1979, S. 99 f.
[257] Vgl. Hille in Anweiler u.a. 1990, S. 588

nen[258]. Die technischen Disziplinen hatten in der DDR die größte Bedeutung unter den Studienfächern, gefolgt von den pädagogischen Fachrichtungen, den Wirtschaftswissenschaften und Medizin. Der Frauenanteil an Studenten war insgesamt relativ hoch (51,9 %), besonders in den pädagogischen Fächern (72,6 % aller Studenten pädagogischer Fachrichtungen) und in den Wirtschaftswissenschaften (79 % aller Studenten dieser Fachrichtung). Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen war die Zahl an Studentinnen in der DDR prozentual höher als in der BRD, wenngleich sie in den Technikwissenschaften auch in der DDR stark unterrepräsentiert blieben[259]. Der Frauenanteil in der BRD war Ende der 80er Jahre unter den Studenten des Lehramts, der Rechts-, Wirtschafts- und den Sozialwissenschaften besonders hoch. Ihr Anteil in Physik, Chemie und Mathematik lag bei etwa einem Drittel[260]. Auch die Berufswünsche der Absolventinnen in beiden Ländern konzentrieren sich auf traditionell „weibliche" Tätigkeitsfelder. Die Rangfolgen der von Mädchen und Jungen bevorzugten Ausbildungsberufe sind über Jahrzehnte hinweg relativ konstant geblieben. So bevorzugten Mädchen Berufe, in denen erzieherische und pflegerische Aufgaben zu erfüllen sind (z.B. Lehrerin, Krankenschwester) und in denen soziale Kontakte eine wichtige Rolle spielen. Die Jungen zeigten Interesse an technischen Berufen. Diese Differenzen hatten sich auch in der DDR trotz der konsequenten egalisierenden schulischen Einflüsse relativ unverändert erhalten.

Die Ergebnisse der Deutschen Shell-Studien zeigen folgende Ergebnisse, was die geschlechtsspezifischen Interessen hinsichtlich der Lieblingsfächer betrifft: In der DDR zeichnet sich die geschlechtsspezifische Präferenz im Fach Mathematik weniger stark ab als in der BRD[261]. In Physik zeigen sich die traditionellen Geschlechtsdifferenzen in beiden Ländern. Dagegen bezeichnen deutlich mehr weibliche Befragte sowohl in Ost als auch West Sprachen und Kunst als Lieblingsfächer[262]. Insgesamt ist der Interessenunterschied zwischen West und Ost nicht sehr groß. Wo Unterschiede zu beobachten sind, sind sie laut Todt „meist schwer zu erklären"[263].

In formaler und qualitativer Hinsicht sind die Fortschritte in der schulischen und beruflichen Qualifikation der Mädchen in beiden deutschen Staaten zu beachen. Die Relatio-

---

[258] Vgl. Köhler/Schreier in Anweiler u.a. 1990, S. 140 ff.
[259] a.a.O., S. 141. Demnach besuchten 1987 50,8 % Frauen mathematische/naturwissenschaftliche Studienrichtungen gemessen an der Gesamtzahl Studenten in diesem Fachbereich. Bei den Technischen Wissenschaften (z.B. E-Technik/Elektronik) waren es nur 29,3 %.
[260] Vgl. Lissner, zitiert nach Hille in Anweiler u.a. 1990, S. 590
[261] Vgl. Todt in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 305
[262] a.a.O., S. 308ff.

nen gegenüber den Jungen sind weitgehend ausgewogen, speziell in Richtung der gymnasialen Schulbildung mit dem Abitur als Abschluss. In der DDR waren die Quoten für die Zulassung zur EOS bzw. zum Studium generell festgelegt, wobei für Jungen und Mädchen gleiche Anteile angestrebt wurden. Der Anteil der Mädchen an den Fachschülern und Abiturienten waren in beiden Staaten nahezu analog mit einem deutlichen zeitlichen Vorsprung der DDR. Dabei lassen sich bessere Schulleistungen und –abschlüsse zugunsten der Mädchen nachweisen[264]. Mädchen weisen, so Hille, auf jeder Schulstufe, bis zum Abschluss der EOS mit dem Abitur, die besseren Schulnoten auf. In Untersuchungen gaben Lehrer als besondere Stärken der Mädchen ihre hohe Lernmotivation und ihr sozial anpassungsfähiges Verhalten an[265]. Während bei Jungen und Mädchen in der DDR etwa gleichermaßen logisches Denken nachgewiesen werden konnte, verzeichneten Mädchen bessere Leistung in der Sprachbefähigung, Konzentrationsfähigkeit und in der Merkfähigkeit[266]. Ähnliche Daten liegen aus der BRD vor. Außerdem besuchten weniger Mädchen als Jungen die Haupt- und Sonderschule. Bei generell höherem Leistungsdurchschnitt erbrachten Mädchen in den sprachlichen, musischen und biologischen Fächern die besten Leistungen. In der DDR wurden Schulleistungen überlagert und verstärkt durch das abverlangte „Wohlverhalten“[267]. Dabei zeichneten sich Mädchen durch eine stärkere Anpassungsfähigkeit und soziales Verhalten aus, was laut Hille zusammen mit ihrer Aktivität innerhalb der Jugendorganisation FDJ zu dem erfolgreichen Schulverlauf mit beitrug. Als hinderlich wurde bei Studentinnen aus Ost und West hingegen deren geringeres Selbstvertrauen in die eigenen Leistungen und größere Angst vor Misserfolgen untersucht[268].

2.5 Peer Group und Freizeit

Studien zeigen, dass Jugendliche in der DDR weniger in die Gruppe der Gleichaltrigen (Peer Group) integriert waren als Jugendliche in der BRD[269]. Am stabilsten wurden in

---

[263] a.a.O., S. 316
[264] Vgl. Hille 1985, S. 134-145 bzw. Hille in Anweiler 1990, S. 590
[265] Vgl. Hoffmann in Friedrich/Griese 1991, S. 55
[266] a.a.O.. 122
[267] Hille in Anweiler u.a. 1990, S. 591
[268] Vgl. dazu die Untersuchung von Bargel u.a. 1988, herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
[269] Vgl. Oswald in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 324. Ostdeutsche Jugendliche gaben der Studie zufolge seltener an, wirkliche Freunde zu haben und zu einer Clique zu gehören.

der DDR die Beziehungen zu den Mitschülern beschrieben. Die spezifische Sozialisation in der DDR brachte es mit sich, dass sich viele Jugendliche bereits vom Kindergarten her kannten, gemeinsam eingeschult wurden und oft bis zum Ende des 10. Schuljahres eine Schule und Klasse besuchten. Daneben verbrachten ostdeutsche Jugendliche ihre Freizeit öfter mit der Familie[270]. Die Auswirkungen einer starken Peer Group Orientierung bzw. Familienorientierung bei Jugendlichen auf deren Persönlichkeitsentwicklung können nicht pauschalisiert dargestellt werden[271].

Die bedeutsamsten Unterschiede im Freizeitverhalten Ost/West wurden durch die *Ressourcenhypothese* erklärt: Diese besagt, dass Freizeitbedingungen der ostdeutschen Jugendlichen in verschiedenen Bereichen deutlich ungünstiger entwickelt waren als die ihrer westlichen Altersgenossen. Dazu gehörten geringere zeitliche und finanzielle Budgets, schlechtere Ausstattung mit neuen Medien, geringere Wohnressourcen und mangelndes Angebote im öffentlichen und kommerziellen Freizeit- und Kulturbereich. Außerdem war in der DDR Freizeit stärker reglementiert als in der BRD[272]. Daraus folgte im Osten eine geringere Differenzierung und Spezialisierung der Muster und Stile der Freizeitpraxis. Der zentrale Ost-West-Unterschied hinsichtlich der Freizeitwelt lässt sich nach Lüdtke folgendermaßen deuten: In der BRD erlauben das differenziertere, optionsreiche Freizeitangebot und die größeren Entscheidungs- und Verhaltensroutine der Jugendlichen eine stärkere Individualisierung der Freizeitmuster als in der DDR. Verkürzt lassen sich diese Differenzen als mehr „Partikularismus“ (DDR) versus „Universalismus“ (BRD) bezeichnen[273].

In der BRD sind Kinder und Jugendliche in ihren sozialen Aktivitäten in stärkerem Maße auf sich selbst gestellt. Ihnen steht ein vergleichsweise großer Anteil von Zeit zur Verfügung, über den sie frei bestimmen können. Dies führte u.a. zu verstärkter Konsumorientierung, v.a. was den Medienbereich anbelangt[274]. Dabei ist die Wirkung von Medienkonsum auf die Entwicklung von Kindern noch unklar. Einerseits fördert die „Verhäuslichung der Freizeitaktivitäten“[275] Passivität bei den Rezipienten und kann zu

---

[270] Während westdeutsche Jugendliche 59% ihrer Freizeit mit ihrer Familie verbrachten, waren dies in der DDR 70%, vgl. Oswald in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 327.
[271] Einig ist sich die Wissenschaft darüber, dass Jugendliche dann in „schlechte Gesellschaft“ kommen, wenn das Elternhaus für sie ein schlechtes Zuhause ist. Sie können also erst dann von Gleichaltrigen negativ beeinflusst werden, wenn ihr Verhältnis zu den Eltern beschädigt ist. Vgl. Oswald in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 330.
[272] Vgl. Behnken u.a. 1991 und Kühnel 1991 nach Lüdtke in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 242
[273] Vgl. Lüdtke in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 261
[274] Vgl. Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 70
[275] a.a.O., S. 72

Störungen in der kommunikativen Kompetenz führen[276]. Der regulierte, überwachte Medienkonsum kann jedoch auch mit kompensatorischen Sendungen positiv genutzt werden. Auch hier spielt die Qualität und Dauer der Medieninhalte bzw. der Mediennutzung eine Rolle. Daneben gaben westdeutsche Jugendliche als Freizeitbetätigung telefonieren, besuchen von Gaststätten, Kinos und andere Angebote öffentlicher Geselligkeit und Unterhaltung an[277].

Bei jungen Ostdeutschen hingegen waren die durch Arbeiten aller Art gebundenen Zeiten länger[278]. Die Verflechtung von Schule und Freizeitbereich, organisierte Freizeiteinrichtungen und das institutionelle Eingebundensein führte dazu, dass bei ostdeutschen Jugendlichen ein großer Teil der Freizeit verplant und institutionell verankert war. Kinder und Jugendliche durchliefen neben Schule und Berufsausbildung ein paralleles Erziehungssystem: zunächst die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ (mit Beginn des ersten Schuljahres) und anschließend für die Mehrheit der Jugendlichen die Freie Deutsche Jugend (FDJ, ab dem 14. Lebensjahr). FDJ-Veranstaltungen sowie schulische Freizeitangebote beanspruchten mehrere Stunden in der Woche. Oft wurden diese von den Jugendlichen nicht als individuell zu gestaltende Freizeit erlebt[279]. Für die FDJ existierte das in regelmäßigen Abständen einberufene „Parlament“, für die Pioniere als „sozialistische Kinderorganisation der FDJ“[280] das Pioniertreffen, Pionierhäuser und Jugendklubs. Die Aufgabe der Massenorganisationen bestand in erster Linie darin, Schüler und Jugendliche neben der Schule in die gesellschaftlichen Aufgaben einzubinden[281]. Die Jugendarbeit der FDJ beinhaltete vorrangig

- Leistungsorientierung in Schule und Beruf
- Vermittlung sozialer Grundwerte
- Organisation und Kontrolle von Freizeitangeboten
- Organisation von ökonomischen Initiativen[282].

Die Mitgliedschaft in der Pionierorganisation und der FDJ war zwar offiziell nicht Pflicht, wurde jedoch so vermittelt und interpretiert. 1988 waren 84,5% der 16 bis 17-Jährigen

---

[276] Vgl. Schorb u.a. in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 498 bzw. S. 508
[277] Vgl. Opaschowski 1991 nach Lüdtke in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 242
[278] So verfügten die westdeutschen Kinder und Jugendliche über ein Mehr an mittlerer freien Zeit von 6 ½ Stunden pro Woche, vgl. Zinnecker/Fischer in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 259.
[279] Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 93
[279] Günther u.a. 1967, S. 352
[280] Giessmann in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 91
[281] Vgl. Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 84f.
[282] Vgl. Thomas in Zitzlaff/George 1986, S. 14

Mitglieder der FDJ[283]. Es wurde untersucht, dass die Übernahme von Leistungsfunktionen im Jugendverband dazu beitragen konnte, soziale Kompetenz und Selbständigkeit zu entwickeln[284]. Der Anteil weiblicher Funktionsträger innerhalb der Jugendorganisation war dabei auf den unteren Ebenen (Gruppe, Schule) mit 70-80% sehr hoch[285]. Schmeling zufolge bot die Mitarbeit in einer Organisationseinheit der FDJ v.a. für Mädchen eine Chance zur individuellen Verwirklichung[286]. Mit der Aufnahme der Planungsarbeit einer Gruppe entwickle sich eine Form sozialen Lernens durch die Koordination verschiedener Interessen, die Einbeziehung anderer Denkhaltung und Konfliktbewältigung innerhalb der Gruppe. So erwarben sich, nach Schmeling, Jugendlichen bei der FDJ-Arbeit durch Ausprobieren und Trainieren Führungs- und Managementfähigkeiten[287]. Außerhalb des „geschlossenen Systems gebundener Freizeit“[288] gab es in der DDR auch Freizeitbetätigung in nichtorganisierten Gruppen Gleichaltriger. Diese haben in der DDR in den 80er Jahren zugenommen. Bereits lange vor Ende der Massenorganisationen war der Einfluss westlicher Medien (v.a. Westfernsehen) in der Freizeit ostdeutscher Jugendlicher zu beobachten. Daraus entwickelten sich, laut Hille, systemunspezifische, am westlichen Standard orientierte Konsumwünsche und Freizeitaktivitäten. Freizeit fungierte somit, wenn auch in begrenztem Maße, unter dem Einfluss der Westmedien allmählich als Freiraum gegenüber der übrigen verplanten und kontrollierten Zeit[289].

3. Auswirkung der Sozialisation auf die berufliche Handlungskompetenz

Nach einer zusammenfassenden Darstellung der soeben behandelten Sozialisationsbedingungen in der DDR und der BRD, soll versucht werden, mögliche Auswirkungen dieser auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen darzustellen. In vorliegendem Fall steht dabei die berufliche Handlungskompetenz im Mittelpunkt des Interesses.

---

[283] Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 94
[284] Vgl. Giessmann in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, S. 102f.
[285] Schmeling 1995, S. 89
[286] Vgl. Schmeling 1995, S. 88
[287] a.a.O., S. 89
[288] Hille 1991, S. 37
[289] a.a.O., S. 38

3.1 Zusammenfassung der analysierten Sozialisationsbedingungen

Bei der kulturvergleichenden Analyse der Sozialisationsbedingungen in der DDR und der BRD wurden einige Differenzen deutlich. So wurden in der DDR von Eltern bei der Kindererziehung traditionelle **Werte** wie Gehorsam, Disziplin und Anpassung genannt, in der BRD Selbstentfaltungswerte wie Autonomie, Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung. Die **Erziehung** zeigt dementsprechend zwei grundlegende Unterschiede auf: Der Kollektiverziehung („im Kollektiv und durch das Kollektiv") in der DDR steht eine individuelle Erziehung in der BRD („Hinwendung zum Kind und seiner Individualität") gegenüber. Hinsichtlich der rechtlich vorgeschriebenen Erziehungsideale („sozialistische Persönlichkeit") der DDR gab und gibt es in der BRD kein vergleichbares Regelwerk und Idealbild der Erziehung. Die **Familie** der DDR galt als „sozialistische Familie" als eine dem Staat nachgeordnete Erziehungsinstanz, während die Erziehung in der BRD Privatangelegenheit der Familie als zentrale Erziehungsinstanz ist. Studien stellten in der DDR-Familie eine behütete und kontrollierte Erziehung, positives Familienklima und ein stärker ausgeprägtes klassisch-weibliches Rollenverhalten fest, in der BRD-Familie wurden dem Kind größere Freiheitsspielräume und Selbständigkeit zugestanden.

Die Zentralverwaltung des „Einheitlichen sozialistischen Bildungssystems" stand der föderativen Struktur der BRD im **Erziehungs- und Bildungssystem** gegenüber. Auch hier hatte die umfassende und uniforme Bildungsverfassung der DDR in der BRD kein vergleichbares Pendant. Die „Einheit von Bildung und Erziehung" in der DDR stand der individuellen Verantwortung der Kinder und Eltern (BRD) bei der Planung der Schulkarriere gegenüber. Das Erziehungs- und Bildungssystem hatte in der DDR, besonders was den Elementarbereich angeht, eine familien*ersetzende*, in der BRD eine familien*ergänzende* Funktion. In der DDR bestand im Vergleich zur BRD ein sehr hohes Maß an Ganztagesbetreuung für Kinder. Wissenserwerb bei diesen vollzog sich in der DDR, der Literatur zufolge, auf reaktivem Wege, während in der BRD Eigenaktivität betont wurde. Das Hervorheben von Gehorsam und Disziplin und die lenkende und führende Rolle der Erzieher in der DDR unterscheiden sich von der offiziellen Betonung der Kreativität und Konfliktfähigkeit, sowie der zurückhaltenden Rolle von Erziehern in der BRD. Der Sekundarbereich stellte in der DDR die Vorbereitung auf den Beruf durch die POS dar, während in der BRD die Spezialisierung im dreigliedrigen Schulsystem vermieden werden sollte. Hinsichtlich der Schulfächer gaben in der DDR naturwissenschaftlich-technische Fächer auf Kosten von geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Bildung

den Ton an, im Bildungssystem der BRD rangierten hingegen humanistische Bildung und die Entwicklung sozialer und methodischer Kompetenz vor mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung. Als Folge dieser systemspezifischen Unterrichtsschwerpunkte wurde unter Schülern der DDR ein relativ hohes Niveau abstrakt-logischen Denkens zulasten eines konkret-anschaulichen Denkvermögens, verbaler Fähigkeiten, Problemlösungsstrategien, Kreativität, Phantasie und Fragefähigkeit festgestellt. In der BRD ist die Erziehung zu Kritikfähigkeit, Autonomie, Eigenverantwortlichkeit und Methodik pädagogisches Ziel. Entdeckendes Lernen, Fragestellen und Anregung der Neuleistung wurden in Lehrplänen als Erziehungsziele festgehalten. Während in der DDR die Delegierung von Autorität, Anleitung und Kontrolle durch den Lehrer sowie reproduktives, nachvollziehendes Lernen, Fleiß und Faktenwissen auf der Schülerseite untersucht wurden, stand in der BRD der Abbau hierarchischer Strukturen, was zu einem höheren Konfliktniveau führen konnte. Während in der EOS der obligatorische Unterricht dominierte, gewannen individuelle Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe der BRD im Laufe der Jahre an Bedeutung.

Trotz dieser Unterschiede zeigten Leistungsvergleiche kurz nach der Wiedervereinigung annähernd gleiche Schulleistungen und Leistungsmotivation in der DDR und BRD. Ebenso ergab eine Analyse geschlechtsspezifischer Vorlieben hinsichtlich Schulfächern und Studiengängen, dass es trotz Förderung der Frau in naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen in der DDR zu ähnlichen Präferenzen kam wie in der BRD, wo Differenzierung nach ausgewählten Leistungskursen möglich und die naturwissenschaftlich-technische Orientierung bei Schülerinnen dementsprechend gering ist. Ein weiterer, geschlechtsspezifischer Leistungsvergleich kam in beiden Gesellschaftssystemen zu dem Ergebnis besserer Schulleistungen bei weiblichen Schülern. Als Stärken der Schülerinnen wurden Lernmotivation und sozial anpassungsfähiges Verhalten, als Schwäche deren geringeres Selbstbewusstsein genannt.

Eine stärkere Orientierung an der Sozialisationsinstanz **Peer Group** wurde bei Jugendlichen der BRD festgestellt. In Bezug auf Freizeiteinrichtungen stehen institutionalisierte Einrichtungen im Kollektiv (Pioniere, FDJ) einer individuellen Ausrichtung der Freizeitaktivitäten auf BRD-Seite entgegen. Freizeit war in der DDR stärker reglementiert und Freizeitbedingungen waren ungünstiger. Außerdem besaßen DDR-Jugendliche weniger Medienzugang und waren mit einem geringeren Angebot an öffentlichem Freizeitbereich konfrontiert. In der BRD wurde eine Differenzierung der Freizeitpraxis, Verfügbarkeit über mehr Freizeit und höhere Konsumorientierung untersucht. Gegen Ende der 80er

Jahre stellten verschiedene Studien jedoch ähnliche Tendenzen in der DDR hinsichtlich der Freizeitwünsche und auch des Freizeitverhaltens Jugendlicher fest, was v.a. auf den stärkeren Einfluss der Medien (Westfernsehen) auf die DDR-Jugendlichen zurückgeführt wurde.

Die Auswirkungen dieser Sozialisationsbedingungen sollen im nächsten Schritt anhand von Literatur und eigenen Überlegungen in Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen diskutiert werden. Dabei wird die berufliche Handlungskompetenz als Zielgröße betrachtet.

3.2 Auswirkung auf die berufliche Handlungskompetenz

Die unterschiedlich interpretierten, gesellschaftseigenen Sozialisationsbedingungen der DDR und BRD haben dazu geführt, dass es in der wissenschaftlichen Literatur zu verschiedenen Rückschlüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Individuen kam. Im Folgenden wird ein Konsens herausgearbeitet, wobei derartige Rückschlüsse aufgrund von verschiedenen Betrachtungsweisen und teilweise mangelndem empirischen Material vorsichtig behandelt werden müssen.

Anhand der in der Literaturanalyse betonten Werte und Erziehungsziele der DDR ist anzunehmen, dass DDR-Jugendliche diszipliniertes Verhalten und eine hohe Anpassungsbereitschaft aufweisen. Das in einigen Studien nachgewiesene ausgeprägte naturwissenschaftlich-technische, logisch-abstrakte Denkvermögen der DDR-Jugendlichen, sowie der ihnen zugeschriebene Fleiß könnten positive Auswirkungen auf Lernergebnisse und Effektivität von DDR-Jugendlichen haben. Im weitesten Sinne könnten sich diese Fähigkeiten positiv auf die Fachkompetenz der Jugendlichen auswirken.

Als negative Konsequenz der DDR-spezifischen Sozialisation auf die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher wird in der wissenschaftlichen Literatur die Unselbständigkeit der ostdeutschen Jugendlichen diskutiert[290]. Windzio und Wingens stellten in diesem Zusammenhang die provokativ anmutende These des „defizitären Sozialcharakters“[291] auf. Diese geht von einer „passiven, außengelenkten, entscheidungsentwöhnten Persönlich-

[290] Z.B. Beyer 1997, S. 10
[291] Windzio/Wingens 2000, S. 112

keit“ der DDR-Jugendlichen aus[292]. Öffentliche und politische Gestaltungsfähigkeit und das aktive Auseinandersetzen mit institutionellen und staatlichen Kräften wurde in der DDR ungenügend ausgebildet, was laut Hammer zur Folge haben könnte, dass soziale und kommunikative Kompetenzbildung nicht ausreichend erprobt wurden[293]. Die strikte Trennung öffentlich vs. privat als ein Charakteristikum ostdeutscher Kultur könnte zu Rede- und Handlungshemmungen im Umgang mit öffentlichen Institutionen geführt haben[294]. Individuen bildeten überwiegend Verhaltensweisen des Anpassens, des Versteckens und der Verdrängung aus[295]. Anders als die funktional differenzierte, komplex strukturierte, kontingenz-durchzogene Gesellschaft der alten Bundesrepublik habe die sozial entdifferenzierte, verstaatlichte DDR-Gesellschaft den Individuen kaum biographische Handlungs- und Integrationskompetenzen abverlangt. Laut Stieler führte die DDR-spezifische Sozialisation damit zu „negativen Einflüssen auf das Leistungsvermögen der Arbeitskräfte“ und behinderte den „Sozialisationsprozess zu sozial handlungsfähigen Personen“[296]. Für Trommsdorff und Chakkarath ist es aufgrund der DDR-spezifischen Sozialisation „wenig verwunderlich, dass für ostdeutsche Kinder eine geringere Bereitschaft zu bestehen scheint, auf Neues bzw. neue Leute einzugehen und flexibel darauf zu reagieren“[297]. Dazu wird betont, dass Prozesse der Bildung und der beruflichen Qualifizierung in der DDR primär im Sinne der Vermittlung von Kenntnissen und sekundär als Prozess der Herausbildung von sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden wurde[298].

Als Folge dieser Aussagen wäre eine schwach ausgeprägte Sozial- und Methodenkompetenz bei den Jugendlichen, die in der DDR aufwuchsen, zu erwarten. Die DDR-spezifische Sozialisation würde also, ginge man von der Richtigkeit der theoretischen Annahmen aus, zu fehlender Eigenständigkeit und „Arbeit nach Vorschrift“ bei DDR-Jugendlichen führen. Dies wiederum würde bedeuten, dass ostdeutsche Jugendliche die von der Wirtschaft geforderten Skills nur in begrenztem Maße mitbringen würden. Methodisch-systematisches Vorgehen, selbständiger Medieneinsatz, autodidaktisches Ler-

---

[292] Mayntz 1992, S. 23. Weiter schreibt sie: “Von den Personen, die in einer perfekt integrierten Gesellschaft aufwuchsen und festen externen Kontrollen unterworfen waren, wurde zugleich erwartet, dass sie nur als Mitglieder eines Kollektivs handeln und fühlen sollten. Dadurch haben sie nicht gelernt, autonom zu handeln, aus freien Stücken Verantwortung zu übernehmen [...]“
[293] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 71
[294] a.a.O., S. 76
[295] a.a.O., S. 71
[296] Stieler 1998, S. 140
[297] Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. (Hg.) 1996, S. 67

[298] Vgl. Lexikon der Wirtschaft, Teil Berufsbildung, S. 212, nach Stieler 1998, S. 140

nen und die Fähigkeit zu Lehren - so die Annahme aufgrund der kulturvergleichenden Analyse der Sozialisationsbedingungen - sind bei ostdeutschen BA-Studenten weniger ausgeprägt als bei westdeutschen. Genau so kann die Vermutung aufgestellt werden, dass Kommunikations-, Kooperations-, und Konfliktfähigkeit, sowie Initiative und Teamarbeit nicht in ausgeprägtem Maße vorhanden sind. Vorteilig könnte sich, wie aufgezeigt, die Fähigkeit zur so genannten „Arbeit nach Vorschrift“ auf eine hohe Effizienz bei der Arbeit auswirken. Dies kann jedoch als isolierte Kompetenz gesehen nicht den heutigen Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft genügen. Was die geschlechtsspezifischen Eigenschaften angeht, so ist ein Frauenbild zu erwarten, das leistungsmäßig mindestens die gleichen Ergebnisse erbringt, aber ähnliche Präferenzen wie die westdeutschen Frauen aufweist.

Seitens der BRD ist aufgrund der offiziellen Erziehungsziele und Werte mehr Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Sozial- und Methodenkompetenz zu erwarten. Individualität, Durchsetzungsbewusstsein und Gestaltungsfähigkeit haben für die Persönlichkeitsbildung der Individuen in der BRD eine weitreichende Tragfähigkeit erlangt[299]. Die individuellen Freiräume bergen jedoch, wie thematisiert, Chancen und Risiken. In Westdeutschland tragen Jugendliche selbst Verantwortung für die Gestaltung ihrer Zukunft, samt den Anforderungen und Erwartungen einer Leistungsgesellschaft. Dies bietet die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, kann jedoch auch - aufgrund mangelnder Disziplin - zu Fehlentwicklung und Entfremdung der Individuen führen.

4. Fazit in Bezug auf die Hypothesen

Die neuen, funktionsübergreifenden Arbeits- und Organisationsstrukturen, die abgeflachten Hierarchien und die von der Wirtschaft geforderte aktive Mitgestaltung der Mitarbeiter im Arbeitsprozess erfordert, wie gesehen, umfassende, prozessunabhängige berufliche Handlungskompetenz. Diese erfordert innerhalb der vorberuflichen Sozialisation die Vermittlung von Methodenkompetenzen, d.h. lernen, wie man lernt und eigenständig Informations- und Hilfsmittel beschafft. Der flexible Einsatz in der Berufspraxis erfordert eigenständiges Handeln unter geringen Anweisungen. Die Komplexität der

[299] Vgl. Hammer in Herzberg, S. 82

beruflichen Umwelt muss von einem ziel- und selbstbewussten, reflektierenden und verantwortlich handelnden Individuum erfasst werden können. Diese Kompetenzen sind heute Voraussetzungen neben berufsfachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten. Als essentielles Persönlichkeitsmerkmal, um diesen beruflichen Anforderungen zu entsprechen, gilt die Erziehung zu einem hohen Maß an **Selbstbestimmung und Selbständigkeit**. Dies impliziert einen kritischen Umgang mit Wissen, Eigeninitiative, fundiertes Fachwissen, selbständige Informationsbeschaffung, Konfliktlösung, Kommunikation, Kompromissfähigkeit, Problemlösungskompetenz usw.[300]

Die kulturvergleichende Analyse der Sozialisationsbedingungen zeigte, dass die Komponenten der von der Wirtschaft geforderten beruflichen Handlungskompetenz (und auch der PISA-Debatte) denen der westdeutschen Erziehungsziele und gesellschaftlichen Werte eher entsprechen als denen der DDR. Zumindest die offiziellen Erziehungsziele der BRD kommen den geforderten Eigenschaften näher als die der DDR. Kinder in der BRD bekommen danach von klein auf mehr Selbstverantwortung, sowohl in der Familie, als auch im Erziehungs- und Bildungssystem und im Freizeitbereich. Der Staat mischt sich nicht in individuelle Entscheidungen ein, reglementiert weniger, dem Einzelnen stehen umfassende Auswahlmöglichkeiten zu. Ziel ist die Erlangung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Kindes bzw. Jugendlichen. Im Erziehungs- und Bildungssystem (besonders in der Oberstufe des Gymnasiums und später im Studium) werden Lernmethoden vor Lerninhalten betont. Wissenserwerb durch Eigenaktivität steht im Gegensatz zur Anleitung und Kontrolle durch den Lehrer und reproduktives Lernen, wie es für den Fall der DDR beschrieben wurde. Kinder und Jugendliche der DDR wurden hingegen auf die Planwirtschaft vorbereitet, nicht aber auf eine komplex strukturierte, schnelllebige Marktwirtschaft der westlichen Gesellschaft.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann eine vorsichtige Annahme hinsichtlich der **Hypothesen** getroffen werden: Die kulturvergleichende Analyse der Sozialisationsbedingungen lässt keine deutliche Tendenz zur Bestätigung der zu Beginn aufgestellten Hypothesen vermuten. Dafür sprechen die gesellschaftseigenen Werte und v.a. offiziellen Erziehungszielen der beiden Gesellschaften. Der Literatur zufolge wies die DDR größtenteils hemmende Sozialisationsbedingungen für die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz auf. Demgegenüber scheinen die in der BRD sozialisierten Kinder und Jugendlichen

[300] Auf diese Voraussetzungen beruflicher Handlungskompetenz wurde im Rahmen des theoretischen Bezugsrahmens und der Vorstellung des Konzeptes der beruflichen Handlungskompetenz innerhalb der IBM eingegangen.

besser auf die Anforderungen der beruflichen Handlungskompetenz vorbereitet zu sein. Es ist anzunehmen, dass die berufliche Handlungskompetenz sowohl bei den männlichen, als auch bei den weiblichen Jugendlichen im Vergleich mit westdeutschen Jugendlichen nicht besser ausfällt. Der Annahme, dass ostdeutsche Frauen aufgrund der Förderung der Frau in naturwissenschaftlichen-technischen Disziplinen bessere Leistungen speziell in den hier zu untersuchenden Bereiche liefern als westdeutsche, widerspricht die nachgewiesene Einheitlichkeit der Präferenzen ost- und westdeutscher Frauen: Die DDR-spezifische Sozialisation führe danach kaum zu stärker ausgeprägten Interessen in diesem Bereich, sondern weiterhin zu traditionellen weiblichen Präferenzen hinsichtlich Schul- und Studienfächern. Im Vergleich mit ostdeutschen, männlichen Jugendlichen könnte eventuell aufgrund der theoretischen Analyse ein geringer Leistungsvorsprung zugunsten weiblichen, ostdeutschen Studentinnen erwartet werden, der auf ihre besseren Schulleistungen, ihrer Konzentrations- und Merkfähigkeit, hohen sozialen Anpassungsbereitschaft und demselben logisch-abstrakten Denkvermögen beruht. In Bezug auf die zu Beginn aufgestellten Thesen bedeutet dies:

Hypothese 1, nach der die DDR spezifische Sozialisation besonders förderlich für die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz bei Jugendlichen im Vergleich mit in der BRD sozialisierten Jugendlichen ist, konnte anhand der kulturvergleichenden Analyse der Sozialisationsbedingungen nicht bestätigt werden.

Hypothese 2, als Konsequenz der Hypothese 1, wonach weiblichen BA-Studenten besonders gute Leistungen erbringen, konnte ebenfalls im Vergleich mit der BRD nicht bestätigt werden.

Tendenzen zur Falsifizierung der Hypothesen bestätigen Studien, welche bei Bewerbern aus den neuen Bundesländern zu folgenden Ergebnissen kamen: Danach verfügten diese über einen geringeren Wert in der Dimension „Flexibilität“, „Leistung“, „soziales Auftreten“ und „Fähigkeit zum Erfolg“, „Intellektuelle Effizienz“ und „Toleranz“; einen höheren Wert verzeichneten sie bei dem Wert „Verantwortlichkeit“[301]. Soziale Kompetenz wurde von Jansen 1991 im Rahmen eines Assessment-Centers getestet: Danach hätten von 120 untersuchten Teilnehmern nur 14 (12%) die für West-Bewerber gesetz-

[301] Wottawa in Trommsdorff 1994, S. 222

ten Grenzwerte überschritten[302]. Die Entwicklung sozialer Kompetenz ist schwieriger als die der fachlichen Kompetenz, da sie persönliche Einstellungen betreffen[303]. Es zeigten sich jedoch auf der anderen Seite positive Befunde in Bezug auf eine relativ schnelle Lernfähigkeit bei ostdeutschen Jugendlichen auch im Bereich der sozialen Kompetenz[304]. Auch dürfen empirische Studien nicht unbeachtet bleiben, welche auf ähnlich stark ausgeprägte kognitive und motivationale Leistungsvoraussetzungen, Werthaltungen und Zukunftserwartungen bei DDR-Jugendlichen hinweisen[305]. Die Ähnlichkeiten zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen waren in empirischen Untersuchungen oft größer als ihre Unterschiede. Dies legt die Vermutung nahe, dass trotz unterschiedlicher Sozialisationskontexte die Heranwachsenden im Endeffekt ähnliche Persönlichkeitsmerkmale und Leistungen aufweisen.

Nach dieser Annäherung an die Thematik auf theoretischem Wege, soll im Anschluss darauf die berufliche Handlungskompetenz der ost- und westdeutschen Jugendlichen empirisch anhand des Beispiels der IBM Deutschland GmbH untersucht werden.

[302] Vgl. Jansen 1991, nach Wottawa in Trommsdorff 1994, S. 227
[303] Vgl. Wottawa in Trommsdorff 1994, S. 227
[304] a.a.O., S. 228
[305] Z.B. Wagner/Sydow in Trommsdorff u.a. 1996, S. 142

IV. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DER BERUFLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ

Nachdem die theoretische Analyse nicht für die eingangs konstatierten Hypothesen sprechen, sollen sie nun empirisch am Beispiel der IBM überprüft werden. Zunächst soll einleitend auf das Unternehmensprofil der IBM Deutschland GmbH und auf deren Ausbildungskonzeption eingegangen werden. Daraufhin folgen die Beschreibung des IBM-spezifischen Modells der beruflichen Handlungskompetenz und die Möglichkeiten ihrer Messung sowohl während der Ausbildung (Ausbildungsleistung), als auch während der weiteren beruflichen Laufbahn (Berufsleistung). Abschließend steht die empirische Analyse der beruflichen Handlungskompetenz von ost- und westdeutschen BA-Studenten bei der IBM Deutschland GmbH.

1. Unternehmensprofil der IBM Deutschland GmbH

Die IBM ist mit einem Umsatz von 81,2 Milliarden US-Dollar im Jahre 2002 der weltweit größte Anbieter im Bereich Informationstechnologie (Hardware, Software und Services) und führend in E-Business-Lösungen[306]. Das Unternehmen beschäftigt insgesamt rund 320.000 Mitarbeiter und ist in über 170 Ländern aktiv. Bei der IBM Deutschland GmbH arbeiten derzeit rund 26.000 Mitarbeiter in über 40 Niederlassungen, womit sie die größte Ländergesellschaft in Europa darstellt. Die Aktivitäten der IBM umfassen in Deutschland Vertrieb und Dienstleistungen, Produktion sowie zahlreiche Entwicklungsaufgaben im Rahmen der weltweiten konzerninternen Arbeitsteilung.

[306] Diese und die folgenden Informationen beruhen auf dem IBM Unternehmensporträt (Intranet der IBM Deutschland) sowie auf weiteren unternehmensinternen Informationen. Siehe hierzu auch das Unternehmensprofil der IBM Deutschland GmbH in Schneider 2001, S. 112.

1.1 Die IBM Ausbildungskonzeption

Im innerbetrieblichen Bildungswesen der IBM gibt es zwei Bereiche: die Aus- und die Weiterbildung. Dabei hat die Berufsausbildung im Allgemeinen die „Aufgabe, Qualifikationen und Orientierungsmuster zu vermitteln bzw. zu festigen, die für die jeweilige Berufstätigkeit für notwendig erachtet werden“[307]. Berufliche Weiterbildung wird definiert als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit“[308]. Bildungspolitische Grundlage für die Weiterbildung ist die Forderung nach „lebenslangem Lernen“, das sich durch das gesamte Arbeits- und Berufsleben zieht.

An dieser Stelle ist die IBM interne Ausbildung im Bereich des BA-Studiums von Interesse. Die Ausbildungskonzeption der IBM orientiert sich an den personalpolitischen Leitvorstellungen des Unternehmens. Neben den neuen IT-Berufen liegt der Ausbildungsschwerpunkt auf dualen Studiengängen an den Berufsakademien. Mit in den letzten Jahren jährlich über 200 neuen BA-Studienplätzen ist die IBM in Deutschland einer der größten Anbieter von dualen Studiengängen. Die Bildungsinstitution Berufsakademie (BA) wurde nach einer zweijährigen Modellphase 1974 in Baden-Württemberg gegründet, ihr Abschluss wird mittlerweile dem der Fachhochschule gleichgestellt. An staatlichen oder staatlich anerkannten privaten Studienakademien sowie an betrieblichen Ausbildungsstätten wird eine wissenschaftsbezogene und zugleich praxisorientierte berufliche Bildung vermittelt[309]. Von Anfang an hat sich die IBM Deutschland GmbH an dieser dualen Ausbildung im universitären Bildungsbereich beteiligt. Ziel war, „einen völlig neuen Ausbildungsweg für qualifizierte Nachwuchskräfte mit fundiertem praktischem und theoretischem Wissen zu erhalten“[310].

Als Studienorte im Rahmen eines BA-Studiums innerhalb der IBM Deutschland werden je nach Studiengang Stuttgart, Mainz und Berlin angeboten. Die Altersgrenze für den Beginn eines BA-Studienganges liegt innerhalb der IBM bei 22 Jahren. Die IBM leistet berufliche Erstausbildung von jungen Menschen in dualer Form ausschließlich in Berufen und Studiengängen mit Informationstechnik (IT) als Kernkompetenz. Derzeit bietet sie die BA-Studiengänge Diplom-Informatiker Fachrichtung Angewandte Informatik, Dip-

[307] Heinz in Hurrelmann 1998, S. 411
[308] Küppers u.a. 2001, S. 74
[309] Vgl. Sekretariat der KMK, S. 32
[310] Krichbaum 1988, S. 151

lom-Informatiker Fachrichtung Applied Computer Science, Diplom-Betriebswirt Fachrichtung International Business Administration und Diplom-Wirtschaftsinformatiker an. Dabei ist der Frauenanteil mit ca. 37% für die IT-Branche überdurchschnittlich hoch. Die Ausbildungszeit für Abiturienten beträgt drei Jahre und erfolgt in Stufen. Die einzelnen Semester sind unterteilt in einen Theorie- und einen Praxisblock. Wichtigste Voraussetzung für einen Studienplatz ist ein Vertrag mit einem Unternehmen, das sich an der Berufsakademie beteiligt. Das Studium ist relativ straff angelegt und während der gesamten Dauer wird eine Ausbildungsvergütung bezahlt.

1.2 Das IBM Konzept der beruflichen Handlungskompetenz

Die Ausbildungskonzeption der IBM Ausbildung orientiert sich an dem Leitgedanken, dass „neben den fachlichen Ausbildungszielen der Berufsbilder bzw. der Berufsakademien [...] auch Qualifizierungsziele für die methodische und soziale Kompetenz definiert und verpflichtend sind“[311]. Der oben beschriebene Strukturwandel der Arbeit und damit einhergehend der Wandel von Tätigkeiten und Arbeitsanforderungen wird innerhalb der IBM in das Ausbildungskonzept integriert. Traditionelles Ausbildungsziel war lange Zeit die Vermittlung der im jeweiligen Berufsbild aufgeführten Kenntnisse und Fertigkeiten. Heute ergeben sich neue Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter und Auszubildenden, die berufliche Handlungskompetenz sichern sollen: „Der Mitarbeiter von heute und morgen [...] muss mehr als gestern die Fähigkeit besitzen, seine Probleme selbst zu strukturieren, die richtigen Fragen zu stellen, neue Lösungswege zu finden und dabei systematisch und methodisch angemessen vorzugehen“[312]. Er muss sich die notwendigen Informationen selbst beschaffen und die am besten geeigneten Hilfsmittel und Werkzeuge zur Bearbeitung auswählen. Seine Aufgabe erfordert also neben fundiertem Fachwissen in steigendem Maße Methodenkompetenz als zusätzliche berufliche Qualifikation. Die zunehmende Komplexität der Aufgabenstellung kann darüber hinaus oft nicht mehr von einem Fachmann allein bewältigt werden. An dessen Stelle tritt die Arbeitsgruppe. In ihr müssen Informationen gesammelt, ausgetauscht und bewertet, Pla-

[311] Stolz, IBM Ausbildungskonzeption 2002, S. 3
[312] Pawlek 1988, S. 181 f.

nungen erstellt und diskutiert, Entscheidungen getroffen und wieder in Frage gestellt, sowie Arbeitsabläufe ausgelöst und kontrolliert werden. Der Erfolg einer Arbeitsgruppe hängt wesentlich davon ab, wie gut der Einzelne fähig ist, einerseits zuzuhören („lernen“) und andererseits eigenes Wissen weiterzugeben („lehren“)[313]. Da Konflikte die Zusammenarbeit beeinträchtigen, kommt es auch darauf an, dass jedes Gruppenmitglied sein eigenes Verhalten so steuern kann, dass eine offene, vertrauensvolle Kommunikation möglich ist. Im Konfliktfall ist daneben die Bereitschaft zum Kompromiss gefragt. Das Ausbildungsziel muss also heute, nach Auffassung der IBM, berufliche Handlungskompetenz sichern, d.h. es baut zwar weiterhin auf Fachkompetenz auf, muss aber ergänzt werden um den Erwerb von fachübergreifenden Qualifikationen, d.h. Methoden- und Sozialkompetenz.

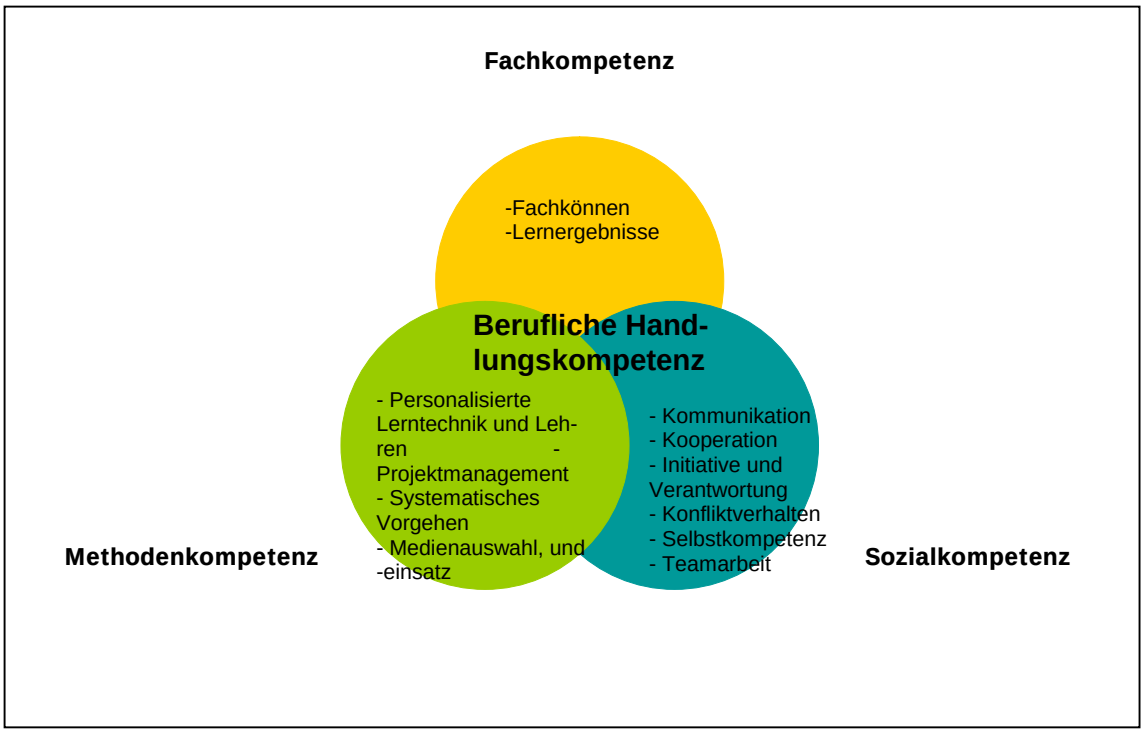


Abb. 8: FSM-Modell der IBM Ausbildung[314]

[313] Pawlek 1988, S. 182
[314] Nach Pawlek, zitiert in Stolz, IBM Ausbildungskonzeption 2002, S. 4

Das dreigegliederte FSM-Modell der beruflichen Handlungskompetenz[315] wurde 1991 in der IBM Ausbildung verpflichtend eingeführt und ist seither erfolgreich erprobt worden. Dabei umfasst **Methodenkompetenz** ein Bündel von Fähigkeiten, mit denen der Lernende später eine Vielzahl von Problemstellungen selbständig lösen können wird. Es geht hier v.a. um eine selbst erprobte und für den eigenen Lerntyp optimierte Lemtechnik, die dazu befähigt, Lernziele in angemessenen Lernschritten anzugehen, Lemmaterial selbständig auszusuchen und anzuwenden, als Autodidakt unabhängig von Schulungsangeboten zu lernen und neue Medien, wie z.B. computergestützte Lernprogramme, effektiv einzusetzen. Weiter geht es um die Fähigkeit, die für eine Aufgabenstellung bestgeeigneten Medien, d.h. Hilfsmittel und Werkzeuge, auszuwählen und selbständig erfolgreich einzusetzen, um vorgegebene Ziele zu erreichen. Darunter fallen sowohl die Hilfsmittel der individuellen Datenverarbeitung als auch so genannte Arbeits- und Planungstechniken. Für die Arbeit in erweiterten Aufgabengebieten muss man Methoden der Problemanalyse und –beschreibung kennen und anwenden sowie komplexe Zusammenhänge strukturieren und verständlich beschreiben können. Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Methodenkompetenz ist die Fähigkeit zu lehren. In Teams muss man in der Lage sein, eigenes Wissen und eigene Erfahrungen an andere weiter zu geben und dabei die verschiedenen Aspekte des Unterrichtens bewusst und effizient zu berücksichtigen. Die „vielleicht wichtigste neue Aufgabe“[316] für die Berufsausbildung ist die Entwicklung von **Sozialkompetenz**. Der Lernende muss dabei u.a. die Fähigkeit erwerben, in einer Gemeinschaft zu lernen, zu arbeiten und zu leben, von anderen zu lernen, Beiträge für die Gruppe zu leisten, Initiative zu ergreifen und Verantwortung zu übernehmen. Weiter sollte Status und Rollenverteilung in der Gruppe und der Organisation einzuordnen und wieder zu erkennen möglich sein, sowie die Werthaltungen und Erfahrungen anderer respektiert werden. Da Kursbesuche dies nur in begrenztem Maße fördern kann, wird die Selbstqualifizierung durch funktionales Lernen in der sozialen Gruppe immer bedeutungsvoller. **Fachkompetenz** beschreibt fachspezifische Fähigkeiten und rationelles Einsetzen von Betriebsmitteln in der Praxis. Es schließt innerhalb der IBM Fach-, Branchen- und Firmenwissen mit ein[317].

Die personalpolitischen Programme von IBM greifen analog zu diesem Kompetenzmodell auch für die weitere Berufslaufbahn. Sie sind hier transponiert in die weltweit ver-

---

[315] FSM steht für die Schlüsselqualifikationen Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz. Das Modell wurde von Dr. Klaus Pawlek, damaliger Leiter der IBM Ausbildung, entwickelt.

[316] Pawlek 1988, S. 184

bindlichen „IBM Leadership Competencies“, d.h. die Schlüsselqualifikationen, die Führungskräften zugeschrieben werden bzw. welche diese besitzen müssen, um eine Führungsposition inne zu haben. An dieser Stelle soll das Modell nur kurz aufgezeigt werden.

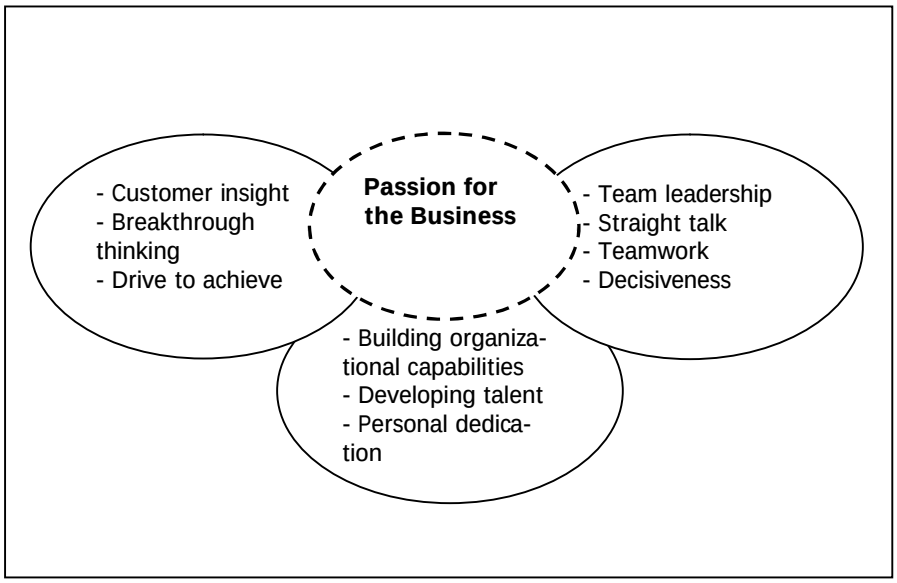


Abb. 9: IBM Leadership Competencies[318]

Das Modell wird momentan in ein neues, durchgängiges Qualifikationsprofil der IBM Ausbildung integriert. Dadurch soll ein durchgängiges Konzept der beruflichen Handlungskompetenz von der Ausbildung an geschaffen werden, was in den Zeugniskomponenten Beachtung findet.

2. Messung der beruflichen Handlungskompetenz

Die Messung der beruflichen Handlungskompetenz innerhalb der IBM erfolgt auf zwei Wegen: Die Ausbildungsleistung wird anhand einer Dokumentenanalyse ermittelt, wobei Ausbildungszeugnisse der IBM und Diplomzeugnisse der BA ausgewertet werden. Ver-

[317] Vgl. Stolz, IBM Ausbildungskonzeption 2002, A.1
[318] In Anlehnung an Stolz, IBM Ausbildungskonzeption 2002, S. 5

fahren der Dokumentenanalyse (hier Zeugnisse, Personalakten) haben den Vorteil, dass sie sich auf nicht-reaktive Methoden stützen, die keine Effekte von sozialer Erwünschtheit, Interviewerabhängigkeit und spezifischen Antworttendenzen (v.a. bei qualitativen Untersuchungen) auslösen[319].

Um die Berufsleistung zu erfassen, werden Mitarbeiterbewertungen der letzten 4 Jahre je Person anhand einer Abfrage des Personaldatensystems erfasst. Im Folgenden wird zuerst auf die Ausbildungs-, dann auf die Berufsleistung genauer eingegangen.

2.1 Ausbildungsleistung

Die Messung der beruflichen Handlungskompetenz während der Ausbildung erfolgt innerhalb der IBM in zweifacher Hinsicht: Einerseits durch die theoretischen Leistungen der Studenten an der Berufsakademie (BA), andererseits durch die praxis- und theoriebezogenen Leistungen innerhalb der IBM in Praxiseinsätzen sowie Schulungen und Kursen. Während der Praxiseinsatzphasen lernen die Auszubildenden und BA-Studierenden verschiedene IBM Abteilungen kennen, z.B. Vertrieb, Finanz, Entwicklungslabor, Kundenprojekt-Abteilungen und Marketing. Die Kurse und Schulungen innerhalb der IBM sind je nach Ausbildungsrichtung unterschiedlich, z.B. C-Programmierung, Produktschulung, Rhetorik, Objektorientierte Programmierung, Projektmanagement, Technisches Schreiben, Datenbankentwicklung, Betriebssysteme und Training Sozialer Kompetenz[320].

Die Ausbildungsleistungen der BA werden abschließend im Diplomzeugnis, die der IBM im Abschlusszeugnis der IBM, dokumentiert. Das Abschlusszeugnis der IBM besteht aus einer zusammenfassenden Bewertungen aus den so genannten Lernfortschrittskontrollbögen bzw. Lernfortschritts- und Beratungsbogen, auf welche hier zum besseren Verständnis genauer eingegangen wird.

Innerhalb der IBM Ausbildung findet eine regelmäßige „Lernfortschrittkontrolle und Beratung“ (LUB) statt. Das bedeutet, dass nach jedem Ausbildungsabschnitt in Entwicklungs- und Fördergesprächen (Feedbackgesprächen) sowohl eine fachliche, als

[319] Vgl. Hurrelmann/Ulich in Hurrelmann/Ulich 1998, S. 16
[320] Die Informationen sind den „allgemeinen Informationen zur Ausbildung 2003 bei IBM“ aus dem IBM Internet entnommen.

auch eine überfachliche Beurteilung des „Lerners“ stattfindet. Die systematische, in der IBM Deutschland GmbH unternehmenseinheitlich zur Anwendung kommende Verfolgung des Ausbildungsstandes soll dazu beitragen, Studierende in dualen Studiengängen „fortlaufend über ihren Lernfortschritt zu informieren und dadurch einen optimalen Lernerfolg in der betrieblichen Ausbildung kontinuierlich zu fördern und nachhaltig sicherzustellen“[321]. Bestandteile dieser Vereinbarung sind ein Lernfortschrittskontrollbogen im fachlichen Bereich und ein Lernfortschritts- und Beratungsbogen über Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz. Alle Beurteilungen gehen am Ende des BA-Studiums in das Ausbildungszeugnis der Berufsausbildung ein, welches am Ende des Studiums ausgehändigt wird (siehe Anlage A im Anhang). Der im Rahmen vorliegender Arbeit interessante Teil für die anschließende Dokumentenanalyse ist der Beurteilungsteil des Zeugnisses, welcher die Leistungen des gesamten Studiums in Bezug auf die Kernkompetenzen Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz integriert. Daneben findet die Beurteilung des Verhaltens und der Handlungskompetenz insgesamt Berücksichtigung (siehe Anlage B im Anhang). In den Ausbildungszeugnissen dürfen nur jene Kriterien von den Ausbildungsreferenten zur Zeugnisschreibung herangezogen werden, die in einer entsprechenden Sachlage objektiv beobachtet werden konnten und für die eine LUB-Dokumentation vorhanden ist. Die Textbausteine der Zeugnisse wurden mit der Abteilung PL Personal Zentralbereiche detailliert abgestimmt. Dabei können die jeweiligen Zeugnisbausteine in ganze Zeugnisnoten (meist Note 1 bis 4) gemäß den Kernkompetenzen entschlüsselt werden, was im nächsten Schritt auch vollzogen werden soll.

Die BA-Gesamtnote der Diplomprüfung, welche neben der Bewertung der IBM untersucht werden soll, setzt sich aus der Note einer schriftlichen Prüfung (3-fache Gewichtung), der Diplomarbeit (2-fache Gewichtung) und der mündlichen Prüfung (1-fache Gewichtung) zusammen.

[321] Betriebsvereinbarung zwischen der Geschäftsführung der IBM Deutschland GmbH und dem Gesamtbetriebsrat der IBM Deutschland GmbH vom 14.11.1991, S. 1. Das Verfahren „Lernfortschritt und Beratung“ wurde 1996 abgeändert. In dieser Arbeit wird jedoch hauptsächlich auf die Betriebsvereinbarung vom November 1991 Bezug genommen, da die Zielgruppe von dieser größtenteils tangiert wurde. Soweit nötig,

2.2 Berufsleistung

Die Berufsleistungen werden innerhalb der empirischen Analyse anhand der integrierten vier letzten PBC-Bewertungen gemessen. Personal Business Commitments (PBCs) sind individuelle Arbeitsziele eines Mitarbeiters. Der Personal Business Commitments-Prozess ist ein Verfahren zur Zielplanung und Leistungsbewertung. Dabei erarbeiten Mitarbeiter und Führungskraft zu Beginn eines Bewertungszeitraums gemeinsam konkrete Arbeitsziele (PBCs) in einem persönlichen Gespräch[322]. Dieser Prozess umfasst:

- die Festlegung der individuellen Arbeitsziele (PBCs) des Mitarbeiters zu Beginn des Kalenderjahres
- die Planung von Weiterentwicklungsmaßnahmen mit dem Mitarbeiter zu Beginn des Kalenderjahres
- die jährliche Bewertung der Gesamtleistung durch die Führungskraft am Ende des Bewertungszeitraums
- die Besprechung der Leistungen des Mitarbeiters[323].

Da die ausführlichen PBC-Bewertungen nur begrenzt in elektronischer Form gespeichert bleiben, beschränkt sich die Abfrage auf die jährliche PBC-Gesamtbeurteilung der jeweils letzten vier Jahre. Diese geschieht durch die Führungskraft am Ende des Bewertungszeitraumes. Dabei liegt die differenzierte Bewertung der Gesamtleistung innerhalb der Bandbreite von vier Bewertungsstufen vor:

Die Ergebnisse ...

1. sind hervorragend (=1)
2. erreichen/übertreffen die Ziele (=2)
3. erreichen die Ziele teilweise (=3)
4. verfehlen die Ziele deutlich (=4)[324].

---

werden jedoch auch neuere Aspekte dieses Verfahrens, v.a. bei den Anfangsjahrgängen von 1995, mit in die Untersuchung einbezogen.

[322] Die Informationen sind dem Intranet der IBM entnommen („PBC: Zielplanung und Leistungsbewertung", PHB 23, letzte Aktualisierung Januar 2003, S. 2).

[323] Die Informationen sind dem Intranet der IBM entnommen („PBC – Gespräch, Beurteilungsverfahren", PHB 22, letzte Aktualisierung Januar 2003, S. 2).

[324] Eine Vorlage des IBM Personal Business Commitments und Erläuterungen der PBCs befinden sich in Anlage C und D im Anhang.

3. Datenzugang

Die Datengewinnung der Ausbildungsleistungen erfolgte aufgrund der Bearbeitung von Personalakten im Zentralarchiv der IBM. Zuvor wurde die Zielgruppe nach Herkunft, d.h. Ost- bzw. Westdeutschland unterteilt. Es wurden in einer Vollerhebung alle Studenten der Zielgruppe erfasst, d.h. alle Personalakten ausgewertet, soweit die entsprechenden Dokumente vorhanden und vollständig waren. Im Idealfall beinhaltet eine Personalakte die Informationen zu Herkunft und Geschlecht des BA-Studenten, das Diplomzeugnis der BA und das Abschlusszeugnis der IBM Ausbildung. Bei denjenigen Akten, die nicht vollständig waren, wurden anstelle der Diplomzeugnisse die Diplomvorprüfungszeugnisse, und anstelle der Ausbildungs- die Zwischenzeugnisse vertretend ausgewertet[325]. Dies erscheint gerechtfertigt, da der zeitliche Abstand zwischen der Aushändigung jeweils beider Zeugnisse relativ gering ist[326].

Die Informationen zu Herkunft und Geschlecht der jeweiligen Person wurde dem Lebenslauf entnommen, wobei als Indikator zur Herkunft hauptsächlich Geburtsort und lebenslaufspezifische Stationen wie Schulart, sowie die Abiturszeugnisse mit verschiedenen Unterrichtsschwerpunkten herangezogen wurden. Die entsprechenden Informationen aus Zeugnissen und Lebenslauf wurden in anonymisierter Form in einem dafür erstellten Zentralregistraturbogen (siehe Anlage E im Anhang) festgehalten. Die Zeugnisbausteine der Abschlusszeugnisse wurden vorher entschlüsselt, d.h. die verbale Formulierung der einzelnen Handlungskompetenzen wurde nach IBM-Maßstäben in ganze Noten „umgerechnet“. Die Ausbildungsnoten verteilen sich theoretisch wie folgt: Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz, Verhalten, Handlungskompetenz allg. 1-4 (Ausnahmen siehe Anlage K im Anhang), BA-Note 1-6. Bis auf die Benotung der BA, liegen alle Noten als ganze Note vor.

Die jeweiligen Komponenten der Handlungskompetenz wurden in getrennter Form aufgenommen und ausgewertet und später zusätzlich zusammen genommen. Da die Ausbildungszeugnisse ab dem Jahr 1995 nach einem neuen Zeugniserstellungsprogramm (ZEP) erstellt wurden, mussten die Bausteine der älteren Version des Programms ange-

[325] Dies machte einen Anteil von circa 15% der untersuchten Zeugnisse aus.

[326] Der zeitliche Abstand zwischen Diplomvorprüfungs- und Diplomprüfungszeugnis beträgt ein Jahr, der zwischen Zwischen- und Abschlusszeugnis ein halbes. Es wurde an vergleichenden Beispielen festgestellt, dass sich die Leistungen der Studenten innerhalb dieser Zeitspanne nicht maßgeblich veränderten.

passt werden[327]. Im Anschluss an die Dokumentenanalyse in der Zentralregistratur der IBM konnten die bereits zu Verfügung stehenden Informationen zur Abfrage der Berufsleistungen (PBC-Bewertungen) im Personaldatensystem genutzt werden. Dabei wurde jeweils die Gesamtbeurteilung der letzten 4 PBC-Bewertungen in eine Note integriert. Bei den Berufsleistungen werden ganze Noten von 1-4 verteilt.

4. Zielgruppe und Untersuchungsmenge

Zielgruppe dieser empirischen Untersuchung sind die Studentenjahrgänge, die ihr Studium an der Berufsakademie und bei der IBM[328] zwischen einschließlich 1992 und 1995 begonnen haben. Da die Ausbildung drei Jahre dauert, hat die Zielgruppe also ihr Studium zwischen 1995 und 1998 abgeschlossen[329]. Diese Studentenjahrgänge erscheinen als Zielgruppe sinnvoll, da diejenigen Jugendlichen berücksichtigt werden, bei denen man noch von einer DDR- bzw. BRD-spezifischen Sozialisation sprechen kann, d.h. die Sozialisanden den größten Teil ihrer Kindheit und Jugend in einem der beiden deutschen Länder verbracht haben. Die Personen der Zielgruppe sind Anfang der 70er Jahre geboren und waren zur Zeit der Wiedervereinigung ca. 15-19 Jahre alt. Die Zeit unmittelbar nach dem Mauerfall wurde nicht berücksichtigt, da es sich hierbei um eine Umbruchsphase handelt, die als Ausnahmezustand in verschiedener Hinsicht betrachtet werden kann[330]. Die Anfangsjahrgänge nach 1995 erscheinen kritisch, da sich die beiden Sozialisationen (ost- und westspezifisch) zu diesem Zeitpunkt schon zu sehr einander angeglichen haben können und die Herleitung bestimmter Folgen einer der beiden Sozialisationen nicht mehr mit Sicherheit gewährleistet werden kann[331]. Die zu untersu-

---

[327] Bei der Auswertung stellte dies kein Problem dar, da die beiden Zeugniserstellungsvorlagen sehr ähnlich sind und sich hauptsächlich darin unterscheiden, dass das neue Programm das alte um einige (meist optionale) Komponenten erweitert und etwas anders strukturiert und gegliedert ist.

[328] Dabei spielt es keine Rolle, in welchen Regionen und Städten innerhalb Deutschlands die Studenten ihr Studium absolvierten.

[329] Die DDR-spezifische Sozialisation fällt dementsprechend auf Zeit zwischen den 70er-Jahren bis zum staatsrechtlichen Abschluss der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten am 3. Oktober 1990

[330] Diese Übergangsphase war geprägt von großer Labilität des Verhaltens der Betroffenen, Entscheidungsunsicherheit und Ohnmachtsgefühle im Umgang mit neuem eigenständigem Handeln. Vgl. Friedrich in Melzer 1991, S. 181 bzw. Hammer in Herzberg 2001, S. 82. Wagner spricht sogar von einem „Kulturschock". Vgl. Wagner 1996

[331] Diese Vermutung wird durch eine Ende 1998 durchgeführten deutschlandrepräsentativen Untersuchung bekräftigt, welche zeigt, dass zu diesem Zeigpunkt nur noch wenige signifikante Ost-/Westunterschiede in verschiedenen Bereichen des Verhaltens festgestellt werden konnte. Vgl. Berth u.a. 2000

chenden BA-Studenten absolvierten ihr BA-Studium in Stuttgart, Berlin, Mainz und teilweise in Dresden[332]. Es werden allerdings keine bundesländerspezifischen Unterscheidungen vorgenommen.

Die auswertbare Datenmenge der Ausbildungsleistung beträgt je nach Item von ursprünglich insgesamt n=285 letztendlich einen Umfang von n=174 (BA) bzw. n=239 (Handlungskompetenz allg., Fach-, Sozial-, Methodenkompetenz, Verhalten). Dies entspricht einem Prozentanteil von 61% (BA-Zeugnis) bzw. 84% (IBM Zeugnis) der Ursprungsmenge[333]. Die „Missing Values“ können zu Informationsverlust, Fehlschlüssen und Verzerrung der Ergebnisse führen und müssen bei der Analyse der Ergebnisse berücksichtigt werden. Ursache für die Datenausfälle bei der Untersuchung der Ausbildungsleistung waren Abbruch des Studiums seitens des Studenten (1,4% der Fälle), vorzeitige Exmatrikulation des Studenten seitens der BA/IBM (0,7% der Fälle) oder Unvollständigkeit der Personalakte (36,8% BA-Zeugnis bzw. 14% IBM Ausbildungszeugnis)[334]. Insgesamt betragen die Datenausfälle der Ausbildungsleistung 38,9%, was die BA-Bewertung angeht, und 16,1%, was die Ausbildungsnote der IBM angeht. Der Großteil der Datenausfälle kann aufgrund der unvollständigen Personalakten nicht interpretiert werden. Demgegenüber ist der Datenausfall aufgrund von Studienabbrüchen und Exmatrikulationen verschwindend gering. Bei drei der vier freiwilligen Studienabbrechern wurden gute Noten nachgewiesen (s. Anlage G im Anhang). Man kann also nicht davon ausgehen, dass diese aufgrund schlechter Noten das BA-Studium beendet haben. Der überbleibende Ausnahmefall Ost w (weiblich) lieferte nur befriedigende Ausbildungsergebnisse. Die zwei Exmatrikulationen wurden aufgrund schlechter Leistungen vorgenommen. Bei den Fällen handelt es sich um Ost m und West w. Diese Fälle müssen bei der Auswertung zwar berücksichtigt werden, liefern jedoch aufgrund der geringen Menge keine entscheidenden Mehrinformationen. Das Hauptproblem bei Datenausfällen ist i.A., dass diese Daten nicht zufällig fehlen[335]. In unserem Fall können wir davon ausgehen, dass dies nur in drei Fällen (schlechte Leistung) zutrifft und die restlichen 36,8% bzw. 14% der nicht auswertbaren Dokumente wirklich zufällig fehlen (unvollständige Personalakten).

Was die Berufsleistungen angeht, konnten von insgesamt n=280 nur n=165 ausgewertet werden, d.h. 59%. Gründe für den relativ geringen Anteil auswertbarer Daten ist

---

[332] Die IBM engagierte sich an der BA Dresden von 1991 bis 1996.
[333] Zu den einzelnen ausgewerteten Teilpopulationen siehe Anlage P im Anhang.
[334] Siehe Anlage G im Anhang.
[335] Vgl. Schnell 1999, S. 431

hier der hohe Abgang direkt nach Beendigung des Studiums und innerhalb der ersten Arbeitsjahre (siehe Anlage H im Anhang). Da die PBC-Bewertungen die Mittelwerte der jeweils letzten 4 Jahre widerspiegeln, konnten die Personen, die gleich nach Beendigung des Studiums aus der IBM ausschieden, nicht berücksichtigt werden. Fehlende Daten sind also nicht interpretierbar. Die Kandidaten der Zielgruppe könnten sowohl aufgrund schlechter als auch guter Leistung aus dem Unternehmen ausgeschieden sein.

Der Leistungsvergleich ist insofern nicht ganz repräsentativ, als dass wir es hier mit verschiedenen prozentualen Anteilen, sowohl bei den Ausbildungs- als auch bei den Berufsleistungen, der Gruppen Ost/West, männlich/weiblich zu tun haben. Überrepräsentiert sind westdeutsche, männliche BA-Studenten (Durchschnitt 47%), gefolgt von ostdeutschen männlichen (23%), westdeutschen weiblichen (19%) und schließlich ostdeutschen weiblichen BA-Studenten (11%). Die Ergebnisse spiegeln die nach wie vor existierenden Interessenpräferenzen der Geschlechter wider (technische Disziplinen). Anteilig wurden im Durchschnitt 32% Herkunft Ost und 68% Herkunft West, sowie 68% Geschlecht männlich und 32% Geschlecht weiblich erfasst (s. Anlage F im Anhang).

5. Methoden und Instrumente

Bei der Ergebnisauswertung steht die Ermittlung von Durchschnittswerten als **arithmetisches Mittel** im Vordergrund. Indem wir Mittelwerte ausrechnen und einen Mittelwertvergleich der beiden Gruppen Ost/West anstellen, unterstellen wir, dass die Noten mindestens intervall skaliert sind. Da Mittelwerte ausgesprochen ausreißeranfällig sind und es zu Verzerrungen kommen kann, werden zusätzlich weitere Lagemaße berechnet, um die Verteilung der Daten darzustellen (siehe Anlage P im Anhang).

Um einen statistisch bedeutsamen Unterschied, d.h. die Stärke eines Effekts, beurteilen zu können, benötigt man in der Statistik Maße für die Stärke des Effekts. Ein **Effektstärkemaß** soll unempfindlich gegenüber der Zahl der Fälle sein. Ein solches Effektstärkemaß ist Eta² (η^2). Dieses kann man sich als das Verhältnis der durch den Mittelwertunterschied erklärten Varianz zur gesamten Varianz vorstellen[336]. Die erklärte Varianz gilt als deskriptives Maß, um substantielle Zusammenhänge zu klären. Unter 4%

[336] Vgl. Schnell 1999, S. 417 bzw. zur ausführlichen Darstellung z.B. Benninghaus 1998, S. 359-363.

erklärter Varianz gelten i.A. Zusammenhänge als schwer erklärbar. Dieser Schwellenwert soll bei der empirischen Untersuchung der Ausbildungs- und Berufsleistungen angewandt werden. Als unabhängige Variable werden Herkunft (Ost/West) und Geschlecht (m/w), als abhängige Variable die Leistung (Bewertung von 1 bis 4 bzw. 1 bis 6) untersucht. Sollten die Effektstärken der unabhängigen Variablen Herkunft und Geschlecht ($\mathbf{g}^2$) also <0.04 (4%) sein, so sind in vorliegendem Fall Zusammenhänge zwischen Herkunft und Leistung bzw. zwischen Geschlecht und Leistung schwer erklärbar und können bei der Interpretation der Ergebnisse als nicht aussagekräftige Komponenten vernachlässigt werden.

Die **Hypothesen** sind also bestätigt, wenn

1. Die BA-Studenten, welche in der DDR sozialisiert wurden, in allen hier untersuchten Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz im Mittel besser abschneiden als die BA-Studenten, die in der BRD sozialisiert wurden. Dazu muss bei diesen Items $\mathbf{g}^2$ (Herkunft) > 0.04 gelten, damit die Effektstärke aussagekräftig ist.

2. Unter dieser Gruppe ostdeutscher BA-Studenten die weiblichen Studenten jeweils die besseren Mittelwerte erlangen und dazu $\mathbf{g}^2$ (Geschlecht) > 0.04.

Die Bestätigung von Hypothese 1 ist Bedingung für das Auftreten der Hypothese 2: Schneiden die ostdeutschen BA-Studenten im Leistungsvergleich besser ab, so kann überprüft werden, ob darunter die weiblichen Studenten besser sind als die männlichen ostdeutschen Studenten. Weisen die westdeutschen Jugendlichen die besseren Ausbildungs- und Berufsleistungen auf, bzw. gibt es keine deutlichen Unterschiede zwischen Ost und West, so würde dies beide Hypothesen nicht bestätigen.

6. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenanalyse zur Veranschaulichung in Säulendiagrammen graphisch dargestellt. Dabei wird zunächst die berufliche Handlungskompetenz innerhalb der Ausbildungsleistungen, dann innerhalb der Berufsleistungen dargestellt. Die Mittelwerte der Ausbildungs- und Berufsleistungen, d.h. das arithmetische Mittel der Durchschnittsnoten der Abschluss- und Diplomnoten bzw. der PBC-

Bewertungen, werden zunächst jeweils nach Herkunft (Ost/West) untersucht, daraufhin zusätzlich nach Geschlecht (m/w).

6.1 Ausbildungsleistung

Die Diagramme stellen jeweils die Items Handlungskompetenz, die einzelnen Bausteine der Handlungskompetenz (Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz), das Verhalten und die Diplomnote der BA-Studenten dar (X-Achse). Die einzelnen Zeugnisbausteine der jeweiligen Teilkompetenzen sind den Anlagen M und N im Anhang beigefügt. Die Mittelwerte der Notenbewertung zeigt die Y-Achse, wobei die Darstellung zu beachten ist: Die Bewertungen (Noten) beginnen bei „1,0“ und reichen bis „2,0“ bzw. „2,2“. Je höher die jeweilige Säule, desto *schlechter* sind die erbrachten Leistungen. Die Auswertungstabellen der Ausbildungsleistung befinden sich in den Anlagen I-K und P im Anhang.

6.1.1 Ausbildungsleistung nach Herkunft

Zunächst wird die Ausbildungsleistung der unabhängigen Variablen Herkunft (Ost/West) dargestellt, d.h. ohne Differenzierung nach Geschlecht.

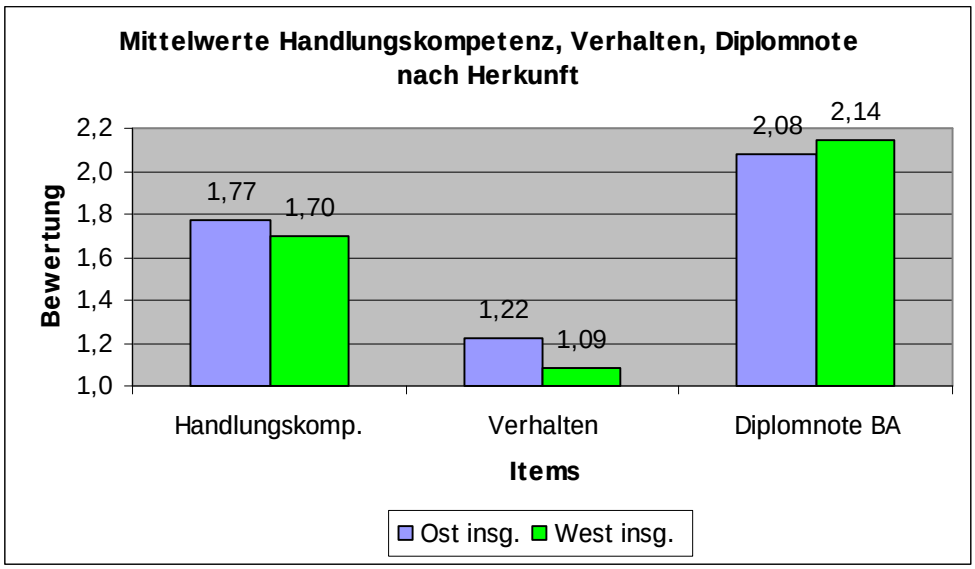


Abb. 10: Handlungskompetenz, Verhalten, Diplomnote nach Herkunft

Abbildung 10 zeigt in graphischer Form die Mittelwertdifferenzen Ost/West in Hinblick auf die Items Berufliche Handlungskompetenz (Gesamtbewertung), Verhalten und Diplomnote der Berufsakademie. In zwei der Items (Handlungskompetenz und Verhalten) verzeichnen die in der BRD sozialisierten BA-Studenten die besseren Ergebnisse, in einem (Diplomnote) die in der DDR sozialisierten. Die Differenzen sind jedoch so gering (-0,07, -0,13, -0,06), dass sie vernachlässigt werden können.

Bei der Gegenüberstellung der einzelnen Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz (Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz) ergeben sich in allen drei Fällen Differenzen zugunsten der westdeutschen BA-Studenten. Bei den Items „Fach- und Methodenkompetenz“ sind die Differenzen sehr gering (-0,08 und -0,05). Das Item „Sozialkompetenz“ hingegen weist eine durchschnittliche Differenz Ost-West von immerhin -0,25, d.h. einer viertel Note, auf (s. Abb. 11).

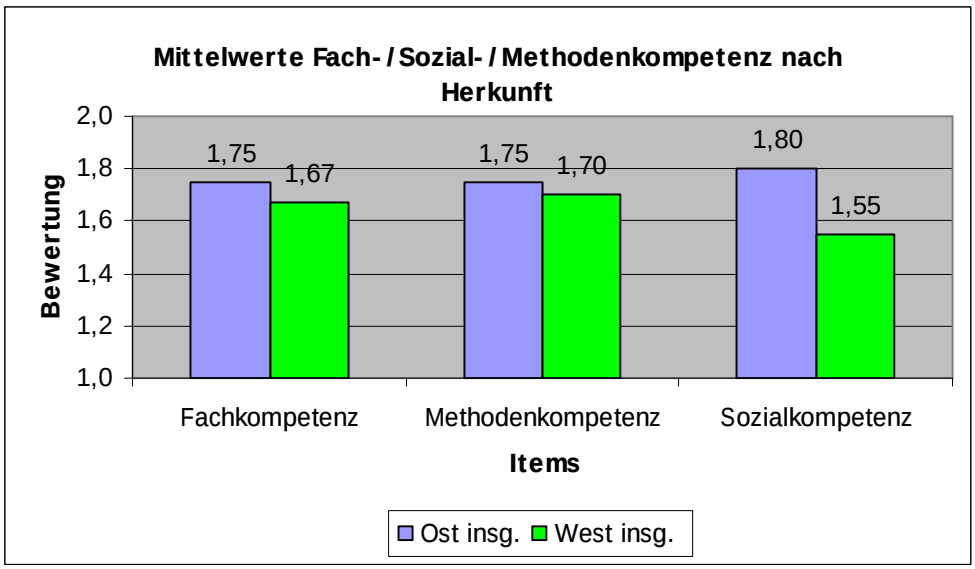


Abb. 11: Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz nach Herkunft

Bei den einzelnen Bausteinen der Sozialkompetenz weisen die westdeutschen BA-Studenten nennenswert bessere Leistungen bei der „Zusammenarbeit und der Weitergabe sachdienlicher Informationen“ (Differenz Ost-West -0,33) und bei der „Unterstützung von Kollegen mit ihrem Sachwissen“ (Differenz Ost-West -0,2) auf[337]. Der Median der Sozialkompetenz (Ost) beträgt 2,0, der der Sozialkompetenz (West) 1,5. Die mini-

[337] Siehe Anlage M im Anhang.

malen/maximalen Werte liegen bei Min. (Ost) = 1,0, Min. (West) = 1,0, Max. (Ost) = 3,0 und Max. (West) = 2,3[338]. Die Standardabweichungen betragen 0,45 (Ost) bzw. 0,39 (West), die Varianz 0,199 (Ost) bzw. 0,152 (West).

6.1.2 Ausbildungsleistung nach Herkunft und Geschlecht

Bei dem Mittelwertvergleich unter Einbezug beider unabhängiger Variablen (Ost/West, m/w) sind ähnliche Tendenzen, teilweise in etwas verstärkter Form, erkennbar. Bei den Items „Handlungskompetenz“ (beste Leistung West w), „Verhalten“ (West w) und „Diplomnote“ (Ost m) liegen auch hier geringe Differenzen vor (s. Abb. 12).

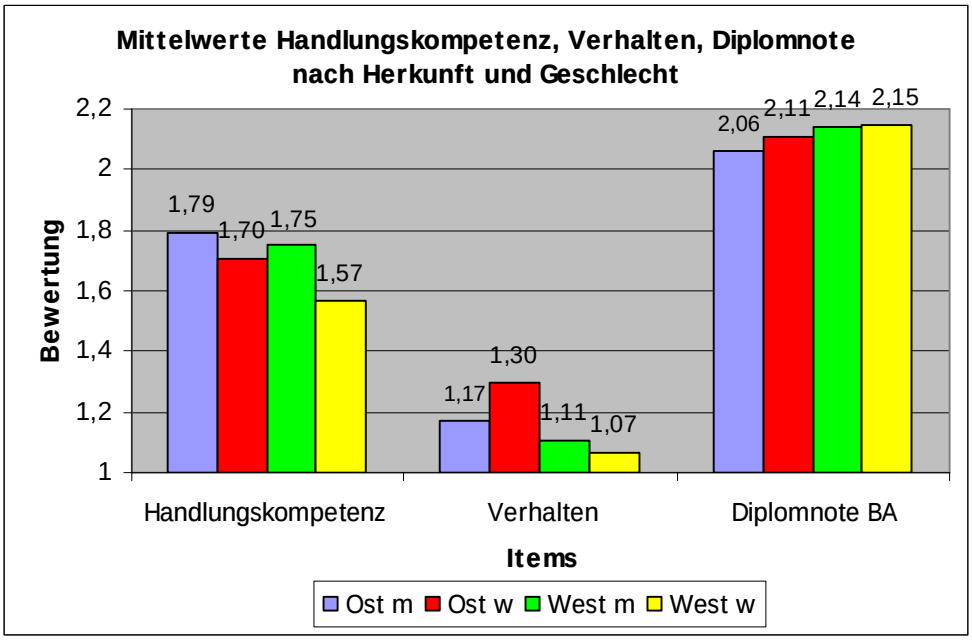


Abb. 12: Handlungskompetenz, Verhalten, Diplomnote nach Herkunft und Geschlecht

Beim Mittelwertvergleich der einzelnen Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz ist der einzig nennenswerte Unterschied auch wieder im Bereich der Sozialkompe-

[338] Siehe Anlage P im Anhang.

tenz zu verzeichnen. Als Gesamteffekt schlägt sich dies in der Differenz der mittleren Bewertungen zwischen West w und Ost m von -0,29 zugunsten der westdeutschen Frauen nieder. Dabei sind auch hier wieder die Zeugnisbausteine 9 und 11, Zusammenarbeit, Informationsweitergabe (Differenz West w-Ost m -0,45) und Unterstützung mit dem Fachwissen (Differenz West w-Ost w -0,30), besonders zu betonen (siehe Anlage N im Anhang). Bei den einzelnen Bausteinen der Fachkompetenz gibt es einen Vorsprung zugunsten West w hinsichtlich der Bausteine 3 und 4, d.h. „rationelles Einsetzen der erforderlichen Betriebsmittel“ und „sorgfältiges und verantwortungsbewusstes Arbeiten in der praktischen Ausbildung“. Die Differenzen West w-Ost w liegen bei Baustein 3 bei -0,33, bei Baustein 4 bei 0,45 (s. Abb. 13).

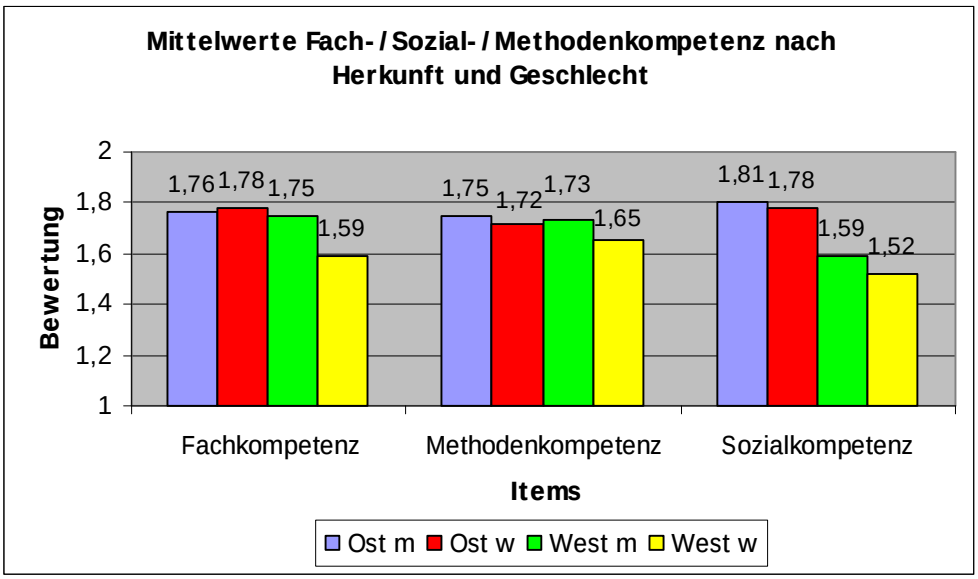


Abb. 13: Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz nach Herkunft und Geschlecht

Auch hier liegen zwar numerisch geringe Unterschiede vor, die Differenzen sind jedoch meist zugunsten westdeutscher BA-Studenten, darunter v.a. weiblicher westdeutscher BA-Studenten. Insgesamt liegen weibliche westdeutsche BA-Studenten in 76% aller Items mit ihren Leistungen vorne. Danach folgen ostdeutsche, männliche Studenten mit 12% und ostdeutsche, weibliche sowie westdeutsche, männliche Studenten mit je 6%.

Insgesamt lässt sich für die Ausbildungsleistung zusammenfassen, dass die Effektstärken der unabhängigen Variablen Herkunft und Geschlecht gering sind (s. Anlage P im Anhang). Allein bei dem Item Sozialkompetenz beträgt g^2 (Herkunft) = 0.08 (8%) und damit ist $g^2 > 0.04$. In allen übrigen Fällen beträgt $g^2 < 0.04$. Damit ist die Effektstärke nur bei dem Item Sozialkompetenz (Herkunft) aussagekräftig, d.h. wir können von einem, wenn auch geringen, Zusammenhang von Herkunft und Sozialkompetenz ausgehen. Unterschiede der anderen Items hinsichtlich der Stärke der Effekte zeigen sich kaum.

6.2 Berufsleistung

6.2.1 Berufsleistung nach Herkunft

Bei der vergleichenden Gegenüberstellung der Mittelwerte der PBC-Bewertungen Ost/West lassen sich nur minimale, zu vernachlässigende Unterschiede zugunsten der westdeutschen BA-Studenten erkennen. Der Mittelwert West beträgt M=1,89, der Ost M=1,99 (Differenz Ost-West -0,1).

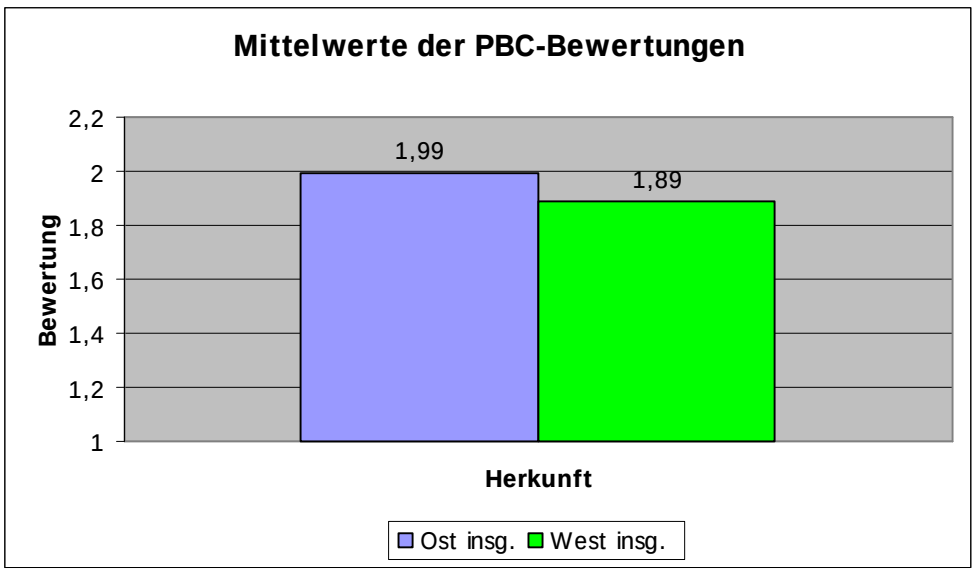


Abb. 14: PBC-Bewertung nach Herkunft

6.2.2 Berufsleistung nach Herkunft und Geschlecht

Bei der differenzierteren Betrachtung beider unabhängigen Variablen (Ost/West, m/w) liefern die Daten die besten Leistungen bei West m (M=1,86), die schlechtesten bei Ost w (M=2,11). Die Differenz zwischen beiden beträgt dabei -0,25. Die Streuung der Mittelwerte der PBC-Gesamtleistungen (Anlage O im Anhang) zeigt, dass sowohl die sehr guten als auch die sehr schlechten Leistungen („Ausreißer“) von der männlichen Teilpopulation erbracht wurden, wobei sich weibliche Leistungen im Mittelfeld bewegen. Die Werte Ost m verteilen sich von 1,0 (Min.) bis 3,33 (Max.), die von West m sogar von 1,0 (Min.) bis 3,5. Bei den Frauen streuen sich die Werte nur von Min. 1,6 bis Max. 2,8 (Ost w) bzw. von Min. 1,33 bis Max. 2,67. Dieses Ergebnis muss jedoch nicht aussagekräftig sein, da wir es – wie oben dargestellt – mit unterschiedlichen Prozentanteilen der jeweiligen Teilpopulationen zu tun haben.

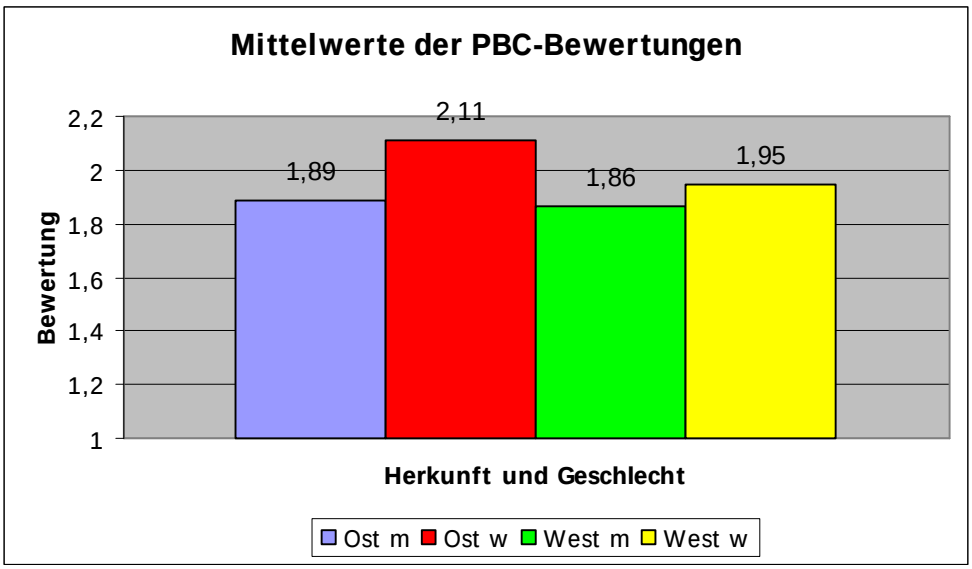


Abb. 15: PBC-Bewertung nach Herkunft und Geschlecht

Die Effektstärke der unabhängigen Variablen Herkunft (g^2 = 0.015) und Geschlecht (g^2 = 0.018) sind bei den Ergebnissen der Berufsleistung gering. Zusammenhänge

zwischen den Variablen sind also schwer erklärbar. Die weiteren Lagemaße zeigen ebenfalls keine Auffälligkeiten[339].

7. Fazit in Bezug auf die Hypothesen

Die empirische Analyse der Daten ergibt folgende Ergebnisse: Bei dem Mittelwertvergleich der Ausbildungsleistung sind zwar Differenzen vorhanden, diese sind jedoch gering. Die einzigen aussagekräftigen Unterschiede ergaben sich nur hinsichtlich der Sozialkompetenz. Mit 8,1% erklärtem Varianzanteil stellt die Herkunft die bedeutendste der hier gemessenen Effektstärke auf die Sozialkompetenz dar. Westdeutsche BA-Studenten zeichnen sich besonders durch bessere Leistung hinsichtlich Teamwork und Weitergabe von Informationen aus. Bei den Berufsleistungen konnten zu vernachlässigende Differenzen zwischen Ost/West festgestellt werden. Ein relativ geringer Zusammenhang ergibt sich also nur zwischen Herkunft und Sozialkompetenz, d.h. wir können anhand der ausgewerteten Daten davon ausgehen, dass sich die unterschiedliche Herkunft der BA-Studenten (Ost/West) auf die Leistungen hinsichtlich sozialer Kompetenz auswirkt. Die Zusammenfassung der Befunde im Lichte der zu Beginn formulierten Hypothesen erlaubt folgendes Resümee:

Hypothese 1, nach der die in der DDR sozialisierten BA-Studenten eine bessere berufliche Handlungskompetenz aufweisen, wurde im Vergleich mit den westdeutschen BA-Studenten **nicht bestätigt**.

Hypothese 2, nach der darunter die ostdeutschen, weiblichen BA-Studenten besonders gute Leistungen erbringen, wurde ebenfalls im Vergleich mit der BRD **nicht bestätigt**.

[339] Vgl. Anlage P im Anhang

Diese empirischen Ergebnisse bedürfen einer Erklärung. Verschiedene Ansätze sollen hierzu abschließend in einer zusammenfassenden Interpretation der Ergebnisse aus der Theorie- und Praxisanalyse geliefert werden. Dabei ist nicht garantiert, dass diese verantwortlich sind für die Endergebnisse. In der abschließenden Diskussion sollen zusätzlich mögliche Erklärungen dafür gesucht werden, dass die aufgrund subjektiver Managerbeobachtungen aufgestellten Hypothesen durch die Ergebnisse nicht bestätigt wurden.

V. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND SCHLUSSBEMERKUNG

1. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

„Wir glauben von der neuen Bundesrepublik noch immer, was wir bereits von der alten gedacht haben: wenn man sich in diesem Land nur richtig anstrengt, steht einem hier alles offen, und mit Talent und Ehrgeiz kommt jeder ans Ziel.“[340]

Es ging in vorliegender Arbeit um die Frage, ob die DDR-spezifische Sozialisation besonders förderlich ist bzw. war für die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz bei Jugendlichen. Diese Frage muss an dieser Stelle, aufgrund der theoretischen und empirischen Ergebnisse, verneint werden. Im empirischen Vergleich ergaben sich wider den Erwartungen minimale Leistungsunterschiede zugunsten der in der BRD sozialisierten Jugendlichen. Dabei können Parallelen gezogen werden zwischen den Ergebnissen aus Theorie und Praxis. Die minimal besseren Leistungen der westdeutschen BA-Studenten hinsichtlich ihrer Sozialkompetenz können anhand der Analyse verschiedener Erziehungsziele und gesellschaftlicher Werte im Vergleich zur DDR erklärt werden. Selbständigkeit, die als Grundlage für die Entfaltung von Sozialkompetenz gilt, wurde in der offiziellen Erziehungsprogrammatik der BRD stärker betont als in der DDR. Familie, Erziehungs- und Bildungssystem sowie Freizeitbereich fördern und fordern in der BRD eigenständiges Handeln der Individuen, während in der DDR Anpassung und Eingliederung in das Kollektiv betont wurde.

Nach der theoretischen Darstellung der unterschiedlichen Sozialisationskontexte Ost/West erscheint es geradezu erstaunlich, dass sich die Ergebnisse der empirischen Untersuchung so sehr ähneln. Vergleicht man die vorherrschenden Werte und offiziellen Erziehungsziele der beiden Länder mit den von der westdeutschen Wirtschaft und auch PISA geforderten Kompetenzen, so ließe die theoretische Analyse vermuten, dass die westdeutschen Studenten besser vorbereitet wurden auf die erforderlichen Kompetenzen einer sozialen Marktwirtschaft. Auf den schnellen technologischen Wandel und veränderte, vielseitige Arbeitsanforderungen scheint die individuelle Erziehung zu Selbständigkeit, zum „Lernen wie man lernt“, zu Kritikfähigkeit und zu Kommunikations- und Teamfähigkeit der westdeutschen Gesellschaft die Schüler besser auf den Berufsalltag einer pluralistischen, komplex strukturierten Demokratie vorzubereiten, als kollekti-

[340] Zitat aus dem Roman „Zonenkinder“, Hensel 2003, S. 104

ve Erziehung zu Disziplin, Gehorsam und reproduktives Lernen. Von dieser Seite aus betrachtet, ist es erstaunlich, dass die ostdeutschen Jugendlichen - nach einer auf völlig anderen Werten und offiziellen Erziehungszielen ausgerichteten Sozialisation - kurz nach der Wiedervereinigung den westdeutschen Jugendlichen ähnliche, beachtliche Leistungen erbrachten. Die Chancen eines Kindes auf eine erfolgreiche Sozialisation sind i.A. umso günstiger, je stärker die Sozialisationshorizonte und Lebenskontexte der Herkunftsfamilie mit denen weiterer Sozialisationsinstanzen übereinstimmen. Dies macht deutlich, warum es für in der DDR sozialisierte Kinder eine besondere Herausforderung darstellte, sich in Schule und Ausbildung und weiteren gesellschaftlichen Kontexten zurechtzufinden und durchzusetzen[341]. Sie waren Kollektivität gewohnt und auf das Konkurrenzdenken einer freien Marktwirtschaft nicht vorbereitet. Dazu kam erschwerend die Umbruchsituation des Transformationsprozesses, der noch nicht abgeschlossen war und Probleme mit der Bewältigung neuer Lebenssituationen, Verunsicherung der Schüler usw. mit sich brachte. Hält man sich diese unterschiedlichen Startvoraussetzungen beim Leistungsvergleich vor Augen, so stellt man eine unerwartete und **überraschende Einheitlichkeit** bei den Ergebnissen der empirischen Untersuchung fest. Dies bedeutet, dass trotz unterschiedlicher Sozialisationskontexte die Übereinstimmungen in Kompetenzen und Verhalten überwiegen. Es wurde festgestellt, dass fast alle Dimensionen zwischen West- und Ostdeutschland stabil sind, was angesichts der unterschiedlichen politischen und ökonomischen Systeme, in denen Kinder und Jugendliche sozialisiert wurden, nicht in jedem Fall zu erwarten war. Nur graduelle Unterschiede bestehen, eine kulturelle Differenz scheint auf dieser Ebene nicht erkennbar. Diese geringen Abweichungen werden wohl im Laufe weniger Jahre verschwinden. Langfristig wird auch bei den ostdeutschen Gymnasiasten eine Anpassung an das Leistungsniveau der westdeutschen Gymnasiasten prognostiziert[342]. Wie Untersuchungsergebnisse von Bertram und Schröpfer zeigen, entstand schon unmittelbar nach der gesellschaftlichen Wende bei jungen Ostdeutschen eine starke **Anpassungsbereitschaft** an die Marktbedingungen. Diese entwickelte sich mit den Jahren rasch weiter[343]. Damit vollzog sich, den Ergebnissen der empirischen Untersuchung nach, auch eine allmähliche Angleichung an marktrelevante Verhaltensweisen westdeutscher Jugendlicher.

Kabat vel Job (1997) stellte die These auf, dass sich mit der **äußeren Pluralisierung** der familialen Lebensformen in der DDR, besonders in den 80er Jahren, eine Individua-

[341] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 68
[342] Vgl. Wagner/Sydow in Trommsdorff 1996, S. 109

lisierung der sozialen Beziehungen und Verhaltensweisen vollzogen hat, welche mit ähnlichen Veränderungen der familialen Lebensstile einhergegangen ist[344]. Dies hat ihm zufolge nicht nur die Sozialisation von Kindern in der Familie geprägt, sondern auch zu hohen Ähnlichkeiten unter ost- und westdeutschen Schülern in nahezu allen Bereichen (Wertvorstellungen, Lebensstil usw.) geführt. Schon die erste deutsch-deutsche Schüler-Vergleichsstudie von 1990-92 lieferte empirische Befunde, die Gemeinsamkeiten der personalen Ausgangslagen für ost- und westdeutschen Kinder und Jugendliche feststellte[345]. Dass unerwartete Ähnlichkeiten bei Jugendlichen aus der DDR und BRD, schon relativ früh nach der Wiedervereinigung, bestanden, ist also keine neue Erkenntnis in der Sozialisationsforschung.

Dazu kam, dass die bereits angesprochene **„Nischengesellschaft“** der DDR individuelle Freiräume offen ließ, welche besonders in Familien oft genutzt wurden. Familienerziehung war aufgrund der Möglichkeit des Rückzuges in die Privatsphäre nur bedingt vom Staat und somit von offizieller Erziehungsprogrammatik kontrollierbar. Die relative Ähnlichkeit der Ergebnisse kann also auch dadurch erklärt werden, dass trotz der starken Kollektivierung der Erziehung der Einfluss der Familie auf die Persönlichkeitsentwicklung sehr groß war. Dafür sprechen Befunde, welche zu dem Ergebnis kamen, dass sich die „sozialistische Familie“ in der Praxis nie als nachgeordnete Erziehungsinstanz verstanden hat. Ebenso wurde das Familienklima in der DDR-Familie als intensiv und positiv beschrieben und Kinder verbrachten viel Zeit in Familien. Wenn es richtig ist, dass Familien relativ ideologieresistent und familiale Sozialisationsprozesse auch in einem totalitären System nur bedingt kontrollierbar sind, dann ist es, so Burkart, nicht verwunderlich, dass auch nach vier Jahrzehnten Sozialismus noch keine Stabilität sozialistischen Bewusstseins erreicht war[346]. An dieser Stelle könnte man auch annehmen, dass die gemeinsame Kultur der beiden deutschen Gesellschaften ein Stück weit überlebt hat.

Betrachtet man die Realität der Vorschulerziehung, wird deutlich, dass **individuelle Spielräume** auch für die Erzieher bestanden, die oft - wenn auch in begrenztem Maße - genutzt wurden[347]. Im Freizeitbereich entwickelten sich die Jugendklubs trotz ihrer FDJ-Regie oft zu eigenständigen Institutionen und boten so Freiräume für das Zusam-

---

[343] Vgl. Bertram/Schröpfer in Bien u.a. 1999, S. 30
[344] Vgl. Kabat vel Job in Schlegel/Förster 1997, S. 66 ff.
[345] Vgl. vel Job in Schlegel/Förster 1997, S. 73
[346] Vgl. Burkart 1990, S. 7
[347] Genauere Ausführungen sind zu finden bei Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 76ff.

mensein mit Gleichaltrigen. Die Angebote hingen meist vom Engagement des Klubleiters ab. Die Individualisierung der Erziehung war gegen Ende der 80er Jahre verstärkt durch den **Einfluss westlicher Medien** geprägt, welcher dazu beitrug, dass sich Einstellungen, Lebensbedingungen und Verhaltensweisen einander immer mehr anglichen. Für nahezu alle „findigen" Bürger gab es spätestens in den 80er Jahren die Möglichkeit, westliche Rundfunk- und Fernsehkanäle zu nutzen und sich einschlägige Bücher und Zeitschriften zu besorgen. Auf diese Weise flossen Informationen ein, welche Vergleichswissen über Erziehungskonzepte, -strategien und –probleme bereitstellten, welche in der Praxis angewendet werden konnten[348]. Der zunehmende Einfluss westlicher Medien (v.a. Westfernsehen) führte auch zu systemspezifischen, am westlichen Standard orientierten Konsumwünschen und Freizeitaktivitäten bei Kindern.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die schon im Analyseteil betonte **Erziehungsrealität** nicht immer – gegen Ende der DDR hin immer weniger – auch der offiziellen DDR-Erziehung entsprach. Dabei muss auch beachtet werden, dass wenig sozialwissenschaftliche Forschung zu DDR-Zeiten betrieben wurde, aufgrund deren Ergebnisse man auf die Erziehungsrealität in der DDR schließen könnte[349]. Wichtig bei der Betrachtung der Ergebnisse ist, dass insgesamt systemspezifische Unterschiede einen geringeren Einfluss als die familienbiografischen Ereignisse, wie Krisen in den Partnerbeziehungen und Belastungen in Beruf und Gesundheit, haben können[350]. Fazit bleibt also: Es gibt nicht *die* DDR-Familie bzw. *die* BRD-Familie. Man kann nicht ausschließlich von der offiziellen Erziehungsprogrammatik auf das Erziehungsverhalten innerhalb einer Familie schließen, sondern muss sich um Untersuchungen bemühen, welche die Erziehungsrealität zu erfassen sucht und weitere Einflussgrößen auf die Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt. Dafür sprechen die empirischen Untersuchungsergebnisse, wonach nur in einem Item (Sozialkompetenz) ein geringer Zusammenhang zwischen Herkunft und Leistung nachweisbar war.

Die guten Leistungen der DDR-Jugendlichen im direkten Vergleich mit den BRD-Jugendlichen könnten auch mit der als auffallend hoch beschriebenen **Mobilität** der ostdeutschen Jugendlichen zu tun haben. Die meisten der untersuchten BA-Studenten

---

[348] An dieser Stelle sei auf den vorprogrammierten Dauerkonflikt hingewiesen, der v.a. zwischen staatlichen Bildungsinstitutionen und Familien aufgrund der Inkongruenz offizieller pädagogischer Konzepte und inoffiziellen Privatmeinungen entstand. Zu den unterschiedlichen Bewältigungsstrategien, wie z.B. zur so genannten „Nischenexistenz". Siehe Schmidt in Trommsdorff 1996, S. 47 f.

[349] Auf das Problem der nicht vorhandenen Publikationsfreiheit nach westdeutschem Muster wurde zu Beginn des Teils III aufmerksam gemacht.

studierten in den alten Bundesländern, nur ein geringer Teil hatte Anfang der 90er Jahre einen Studienplatz in Dresden. Das bedeutet, ein Großteil der ostdeutschen BA-Studenten nahm einen Umzug nach Stuttgart, Mainz oder Berlin in Kauf, um das BA-Studium zu beginnen. Nachweislich sind es „vor allem jüngere Menschen mit guten Bildungs- und Berufsabschlüssen, die die Wanderungsbewegung tragen“[351]. Hohe Leistungsbereitschaft drängte nach Entfaltung und Selbstverwirklichung, und das Leistungsprinzips bei Arbeit und Entlohnung, welches vorher kaum existierte, konnte endlich ausgelebt werden. Dazu kam oft finanzielle Not in den Familien, bedingt durch Arbeitsplatzverlust der Eltern. Man kann also davon ausgehen, dass die Gruppe von ostdeutschen Jugendlichen, welche den Schritt wagten und in die BRD umzogen, auch dementsprechend motiviert und leistungsmäßig so gut waren, dass sie sich diesen Weg auch zutrauten. Die neue „Freiheit“, über die eigene berufliche Zukunft zu entscheiden, wurde also, so die Vermutung, vor allem von leistungsstarken Frauen und Männern genutzt. Für Frauen barg dieser Schritt besondere Chancen und Risiken in sich, da sie die schlechtere Situation nach der Wende erwartete. Die Kombination Mutter und Beruf war nicht mehr so einfach zu gestalten, und sie waren mehr als vorher mit einer von Männern dominierten Berufswelt konfrontiert, in der es sich durchzusetzen galt. Andererseits sah die Normalbiografie von Frauen in der DDR einen normativ vorgegebenen Lebensentwurf mit kontinuierlicher außerhäuslicher Vollzeitbeschäftigung vor, der im Wesentlichen alternativlos blieb[352]. Die neue Individualisierung nach der Wiedervereinigung Deutschlands führte zu einer „Ausdifferenzierung von Frauenbiografien“[353], zu einer Diversifikation von weiblichen Lebensentwürfen, die an die Stelle der zentralistisch verordneten durchgängigen Vollzeiterwerbstätigkeit mit staatlich alimentierter Unterbrechung nach der Geburt eines Kindes trat.

Ein wichtiger Aspekt bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse ist die bereits vorselektierte Zielgruppe, welche sich von vornherein durch eine starke **Homogenität der Untersuchungseinheit** auszeichnen dürfte. Innerhalb der IBM gibt es vor Studiumsbeginn einen Bewerberprozess, welcher gezielt nach den einzelnen Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz auswählt[354]. Die in der empirischen Analyse untersuchten BA-Studenten wurden anhand ihrer Bewerbungen und mindestens eines Be-

---

[350] In der Studie von Doerfel-Baasen u.a. (1996) wurde dies nachgewiesen. Vgl. Trommsdorf/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996. S. 42.
[351] Gericke in Bien u.a. 1999, S. 57
[352] Meier in Melzer 1991, S. 228
[353] a.a.O., S. 229

werbungsgespräches schon beurteilt. Danach erfolgte eine, wenn auch sehr geringe, weitere Selektion durch die BA und die IBM, welche im Ausnahmefall zu einer Exmatrikulation aufgrund schlechter Leistungen führen kann[355]. Diese Tatsache trägt sicher zu den relativ homogenen Ergebnissen der empirischen Untersuchung bei. Somit kann das Ergebnis nicht als völlig repräsentativ für ein Leistungsvergleich Ost/West gelten.

Bei den empirischen Ergebnissen ist zusätzlich zu beachten, dass einige Aspekte die Ergebnisse verzerren könnten. Aufgrund von Datenausfällen konnten in der empirischen Untersuchung nicht alle Personen der jeweiligen Zielgruppe erfasst werden. Zu diesem Informationsverlust kommt die beschränkte Repräsentativität der Ergebnisse aufgrund von verschiedenen prozentualen Anteilen der Merkmalsausprägungen Ost/West, männlich/weiblich. Die männliche Teilpopulation ist in erheblichem Maße überrepräsentiert, was gerade bei einem Mittelwertvergleich, wie er hier vorliegt, kritisch sein kann. Mittelwerte relativieren die Ergebnisse und sind somit nicht immer aussagekräftig. Auch muss bei der Interpretation der Ergebnisse der Berufsleistung berücksichtigt werden, dass politisch motivierte Einflüsse bei der Mitarbeiterbeurteilung (PBC) eine Rolle spielen können.

[354] Dies bedeutet, dass nicht nur die Noten der Schule eine Rolle bei der Auswahl spielen, sondern auch das Sozial- und Methodenverhalten.
[355] Anlage G im Anhang spricht für die geringe Zahl der Fälle einer Exmatrikulation seitens der IBM bzw. der BA. Dies wiederum spricht für eine gründliche Vorselektion guter Kandidaten.

2. Abschließende Diskussion

Abschließend bleibt die Frage zu klären, wie es dazu kam, dass sowohl die theoretischen als auch die empirischen Ergebnisse die Hypothesen dieser Arbeit nicht angenommen haben. Dies spricht gegen die subjektiven Erfahrungen, die Manager der IBM mit ostdeutschen BA-Studenten gemacht haben. Auch an dieser Stelle soll eine mögliche Erklärung aufgezeigt werden.

Die Zielgruppe der empirischen Untersuchung wurde auf diejenigen in der DDR sozialisierten Jugendlichen beschränkt, welche kurz nach der politischen Wende ihr BA-Studium aufgenommen haben. Unter diesen „frühen“ ostdeutschen BA-Studenten wurden, wie aufgezeigt, Studien durchgeführt, welche zu Ergebnissen eines „Defizitären Sozialcharakters“ führten. Spätere Studien wiesen dann schon eine relativ zügige Angleichung zwischen Leistungen und Verhalten von ost- und westdeutschen Jugendlichen auf. Dies lässt, wie soeben festgestellt, darauf schließen, dass in der DDR sozialisierte Kinder und Jugendliche schnell die von ihnen erwarteten Kompetenzen erlernten und sich – unter anderem aufgrund ihrer anerzogenen Anpassungsfähigkeit – schnell an die westdeutschen Bedingungen angeglichen haben. Dafür sprechen die positiven Befunde zur schnellen Lernfähigkeit und Entwicklung von Kompetenzen, sogar von der als schwer erlernbar geltenden Sozialkompetenz. Dies würde die **Vermutung einer unterschiedlichen Zielgruppe** bestätigen, von der vor Anfertigung dieser Arbeit mit großer Wahrscheinlichkeit ausgegangen wurde. Innerhalb der IBM wurden positive Erfahrungen mit aus der ehemaligen DDR stammenden BA-Studenten verstärkt in den letzten Jahren gemacht. Dagegen wurden in dieser Arbeit die Studienjahrgänge 1992 bis 1995 untersucht. Stimmt diese Vermutung, so könnte die Zielgruppe, von der IBM ausging, schon wieder andere Eigenschaftsausprägungen aufweisen, als die hier untersuchte. Ostdeutsche BA-Studenten hätten sich dann hinsichtlich ihrer beruflichen Handlungskompetenz mittlerweile an die Fähigkeiten westdeutscher angeglichen. Dazu ließe dieser Erklärungsansatz vermuten, dass eine Mischung der Sozialisationskontexte Ost/West zu den von Managern festgestellten positiven Auswirkungen ostdeutscher Studenten hinsichtlich deren Handlungskompetenz geführt hat. Dies könnte für eine Mischung aus Selbstentfaltungswerten mit traditionellen, auf anpassungsfähigem Verhalten basierenden Werten sprechen. Als der Literatur oft genanntes Manko BRD-Jugendlicher wurde, wie gesehen, die oft fehlende Disziplin, mangelnde Anpassung und

schlechtes Benehmen genannt. Es ist anzunehmen, dass diese negativen Eigenschaften, welche aufgrund einer zu „offenen“ und vielen Freiheiten gewährenden Erziehung entstehen können, bei ostdeutschen BA-Studenten aufgrund einer Disziplin betonenden Erziehung nicht in diesem Maße ausgeprägt sind.

Die aufgrund dieser Arbeit „entdeckte“ neue Vermutung müsste also lauten, dass diejenigen Studenten, welche in der DDR sozialisiert wurden und dann einige Jahre in der BRD unter neuen Sozialisationseinflüssen lebten, sich an marktwirtschaftlich relevantes Verhalten anpassten, die besten Voraussetzungen hinsichtlich der geforderten beruflichen Handlungskompetenz aufweisen, d.h. die nötige disziplinierte Grundlage, gepaart mit Selbständigkeit, Sozialkompetenz usw. Die in der DDR erlernte „Organisierte Kindheit“[356] hätte danach also auch Vorteile für die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz. Dafür sprechen die oben aufgezeigten Ergebnisse der Sozialisationsforschung, welche die Notwendigkeit unterstreichen, dass für die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz organisatorische Rahmenbedingungen notwendig sind, die klare Anforderungen an die intellektuelle und soziale Leistungsfähigkeit ermöglichen, zugleich aber flexibel auf die individuellen Lernvoraussetzungen eingehen[357].

Geht man von den Thesen der Pluralisierung, Nischengesellschaft und Individualitätsspielräume aus, d.h. im Endeffekt relativ ähnliche Erziehungszielen, so müssten - wie im Kapitalismus - auch in der DDR individuelle Bildungschancen von der sozialen Herkunft und vom Bildungsniveau der Eltern abhängen[358]. In diesem Falle wäre es interessant, gemäß des **sozioökonomischen Ansatzes Bronfenbrenners**, auf der Institutionenebene die berufliche Qualifikation der Eltern u.a. bei der Analyse zu berücksichtigen. Kohn[359] untersuchte beispielsweise die sozialen und materiellen Lebensbedingungen mit lebenslagenspezifischen Indikatoren (u.a. Einkommen, Besitz, Berufsposition, Wohnsituation, Infrastrukturversorgung) und kam zu dem Ergebnis, dass Eltern diejenigen Wertvorstellungen und Lebensstile in den familialen Erziehungsprozess hinein tragen, die sie selbst an ihrem Arbeitsplatz als bedeutsam wahrnehmen. Arbeits- und Berufserfahrung der Eltern strahlen über unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen auf das soziale Klima und Beziehungsmuster des Umgangs in der Familie und

---

[356] Hammer in Herzberg 2001, S. 73
[357] Vgl. Hurrelmann 2002, S. 237
[358] Vgl. Hammer in Herzberg 2001, S. 61
[359] Vgl. zu den folgenden Ausführungen Kohn 1981, S. 217 ff. Die Zusammenhänge zwischen beruflichen Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen, insbesondere Wertvorstellungen, von berufstätigen Familienmitgliedern werden auch in Kohn/Schooler 1983 nachgewiesen.

damit auf das Erziehungsverhalten aus. Der von Kohn exponierte Faktor der berufsbedingten Arbeitsgegebenheiten darf jedoch nicht isoliert dargestellt werden. Erziehungshandlungen der Eltern sind Ergebnis von komplexen Aktivitäten aller Familienmitglieder. Der Anzahl der Personen, Reihenfolge der Geschwister, sozialen Lebenslage der Eltern und Verankerung der Familie in ihrer sozialen und physischen Umwelt kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Als bedeutsame familiale Einflussfaktoren erwiesen sich in der Sozialisationsforschung Alter, Familien- und Ausbildungsstand der Eltern sowie die Zahl der Kinder[360]. Insbesondere der Bildungsgrad der Eltern entscheidet über die Vielfalt und Angemessenheit der Entwicklungsimpulse und Erziehungsstile, die Eltern auf ihre Kinder ausüben. Auch berücksichtigt werden muss die Arbeitslosigkeit der Eltern nach der Wiedervereinigung in der DDR, die um einiges höher war als in der BRD[361]. Eine Analyse dieser komplexen Einflussgrößen auf die individuellen Erziehungsziele im Einzelfall und die Einflussnahme des Jugendlichen selbst auf die Sozialisationsfaktoren (Selektion), sowie die stärkere Berücksichtigung der persönlichen Voraussetzung des Kindes bzw. des Jugendlichen könnten zu weiteren Erkenntnisgewinnen führen. Die empirische Umsetzung dieses sozioökonomischen Ansatzes steht jedoch noch am Anfang[362]. Eine all diese Aspekte umfassende Analyse war hier nicht möglich, da dies den Rahmen vorliegender Arbeit gesprengt hätte und die Daten dazu nicht vorlagen (Datenschutz). Qualitative Interviews oder quantitative Befragungen könnten in großem Rahmen obigen Theorieteil und die empirische Analyse der Ausbildungs- und Berufsleistungen ergänzen. Eine Analyse der Lebensläufe wäre ebenfalls möglich, was aufgrund der Unvollständigkeit und Uneinheitlichkeit vorliegender Personalakten jedoch nicht realisierbar war. Vielversprechend wäre auch eine Analyse der innerhalb der IBM existierenden, standardisierten biografischen „Onlinefragebögen“ gewesen, welche Teil des Bewerberprozesses sind und Fragen zur Persönlichkeit der Schüler erfassen[363]. Hier könnte

---

[360] Als bedeutsame familiale Einflussfaktoren erwiesen sich Alter, Familien- und Ausbildungsstand der Eltern sowie die Zahl der Kinder. Weiter entwickelte Kinder hatten durchschnittlich jüngere Eltern mit höherem Bildungsstand und kamen aus vollständigen Familien. Signifikant schlechtere Entwicklungschancen hatten Kinder, die bei alleinstehenden ledigen Personen aufwuchsen. Mit wachsender Kinderzahl in der Familie verschlechterte sich der Entwicklungsstand des Krippenkindes. Siehe dazu Trommsdorff/Chakkarath in Trommsdorff u.a. 1996, S. 52

[361] Nach Zinnecker/Fischer spielt Arbeitslosigkeit eine Schlüsselrolle unter den kritischen Lebensereignissen. Die Shell-Studien ermittelten 22% Elternarbeitslosigkeit der ostdeutschen Befragten vs. 7% der westdeutschen. Vgl. Zinnecker/Fischer in Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, Bd. 1, S. 247.

[362] Vgl. Zimmermann 2000, S. 47

[363] Die biografischen Onlinefragebögen erfassen Angaben zu Hobbys, Lieblingsfächer, freiwilliges schulisches Engagement, Teilnahme an Wettbewerben, Auslandsaufenthalte, Ferienjobs, Praktika und Engagement in Gruppen. Besonders für die Ermittlung von sozialer Kompetenz könnten diese aufschlussreich sein. Sie wurden entwickelt aufgrund Analyseergebnisse von Zusammenhang Schulergebnisse und Ausbildung in Theorie und Praxis: Es gibt keine Korrelation zwischen guten Schulnoten und guten Ausbildungsleistungen in der Praxis, aber Korrelation zwischen guten Schulnoten und guten Ausbildungsnoten in der Theorie. Folgerung

man davon ausgehen, dass noch keine Vorselektion vorlag. Da diese Onlinefragebögen jedoch erst seit dem Jahr 2000 erfasst wurden, war dies ebenfalls nicht realisierbar.

Ob wir anhand der theoretischen und empirischen Ergebnisse nun wirklich - dem Titel der Arbeit folgend - die Auswirkung der DDR- bzw. BRD-spezifischen Sozialisation auf die Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz erfassen konnten, bleibt offen; ebenso die Frage: Welche Einflüsse spielen eine Rolle, welche Aspekte der Sozialisation sind besonders prägend für die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums? An dieser Stelle gelangen wir zu der oben vorgestellten Anlage-Umwelt-Debatte, welche sich mit genetisch-biologischen vs. sozialisationseigenen Einflussfaktoren befasst. Das Forschungsfeld der Sozialisation konnte bis heute nicht eindeutig nachweisen, wie viele und welche Einflussfaktoren in welchem Verhältnis zueinander die Persönlichkeit beeinflussen[364]. Die Ergebnisse der empirischen Analyse können die Frage nach den Ursachen für die ähnlichen Ausprägungen beruflicher Handlungskompetenz bei DDR- bzw. BRD-Jugendlichen nur teilweise erklären. Sie legen die Vermutung nahe, dass nicht nur die allgemein betrachtete „DDR-Heit“ bzw. „BRD-Heit“ Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen hat, sondern ebenso u.a. die jeweilige Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, fachspezifische Interessen, Selektionsprozesse der Individuen und genetische Veranlagungen.

war damals dementsprechend verstärkte Beachtung der Sozialkompetenz, welche anhand er Onlinefragebögen ermittelt werden sollte.

[364] Auf die Probleme des Forschungsgegenstandes „Sozialisation“ gingen wir zu Beginn ein.

Anhang

Anlagenverzeichnis

Anlage	Benennung	Seite
A	IBM-Ausbildungszeugnis (Muster)	102
B	Zeugnisbausteine eines IBM-Ausbildungszeugnisses	104
C	Vorlage IBM Personal Business Commitments (PBC)	105
D	Erläuterung der PBCs	110
E	Auswertungsbogen Ausbildungsleistung (Personalakte)	112
F	Untersuchungsmenge je Item in Prozent	113
G	Ursache für Datenausfälle Ausbildungsleistung	114
H	Austritte nach dem BA-Studium	115
I	Auswertung Ausbildungsleistung nach Herkunft	116
J	Auswertung Ausbildungsleistung nach Herkunft und Geschlecht 1	117
K	Auswertung Ausbildungsleistung nach Herkunft und Geschlecht 2	118
L	Auswertung Berufsleistung nach Herkunft und Geschlecht	119
M	Zeugnisbausteine Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz nach Herkunft	120
N	Zeugnisbausteine Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz nach Herkunft und Geschlecht	123
O	Streudiagramm PBC-Bewertung nach Herkunft und Geschlecht	126
P	Datendeskription, Lagemaße, Eta²	127

Anlage A: IBM Ausbildungszeugnis (Muster)

AUSBILDUNGSZEUGNIS

Herr/Frau X erhielt in der Zeit vom ... bis ... in unserem Unternehmen im Rahmen des Studiums an der Berufsakademie eine Ausbildung zum

Diplombetriebswirt (BA)
Fachrichtung Wirtschaftsinformatik

Die Ausbildung richtet sich nach der Verordnung des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst für Studierende der Berufsakademie im Land Baden-Württemberg. Sie erfolgt im Rahmen der dualen Ausbildung an der Berufsakademie und im Ausbildungsbetrieb.

Die betriebliche Ausbildung gliedert sich in folgende Ausbildungsabschnitte:

Ausbildungsabschnitt	Ausbildungszeit (in Wochen)		Ausbildungsabteilung
Semester 1-6	Seminare	Praktika	
Einführung in das Unternehmen	1	-	BI Berufsausbildung
Einführungsseminar	1	-	BI Berufsausbildung
Rhetorik	1	-	BI Berufsausbildung
Vertrieb	1	6	ND Systemberatung 2
Einkauf	0,5	4	WS Einkauf Leiterplatten+Chemie
Personal	0,5	4	PL Arbeitsschutz
Finanz- und Rechnungswesen	2	5	FG Strg. Rücklaufmaschinen
Vertiefung 1	-	14	IS Anwendung Personal
Vertiefung 2	-	14	IS Anwendung Finanz
Vertiefung 3	-	8	FZ Projekte
DV Ausbildung Grundlagen PC/PS VM, MVS: TSO/ISPF/JCL Logik Programmierung: PL/I IDV: ASSISTANT/DBASE FRAMEWORK/DCF Datenbank: QMF/SQL IMS/DB2 Datenschutz	17	-	BI Berufsausbildung BI BZ Südwest
Zusatzschulungen:			
LAN/SNA-Netzwerke	1		
DV-Englisch	1		

- 2 -

Her/Frau X hat das von der Berufsausbildung vorgegebene Sonderprojekt OS/2-Support hervorragend abgeschlossen. Darüber hinaus führte er/sie selbständig Einführungsschulungen vor Studenten des neuen Ausbildungsjahrganges durch.

Herr/Frau X hat umfangreiche und fundierte Kenntnisse und berufliche Fertigkeiten in seinen/ihren sowie angrenzenden Fachbereichen erworben und dabei hervorragende Ausbildungsergebnisse erzielt.
In der praktischen Ausbildung hat er/sie die erforderlichen Betriebsmittel äußerst rationell und unter Beachtung von betrieblichen Belangen eingesetzt und arbeitete jederzeit sorgfältig und verantwortungsbewusst.

Herr/Frau X hat sich stets sehr erfolgreich für die Erreichung der Ausbildungsziele eingesetzt.
Es gelang ihm/ihr hervorragend, erlernte Fähigkeiten und Arbeitsmethoden in der betrieblichen Praxis zielgerichtet und ergebnisorientiert anzuwenden.
Dabei verstand es Herr/Frau X stets sehr gut, alternative Problemlösungen systematisch zu erarbeiten.
Er/sie hat gesetzte Termine und vorgegebene Qualitätskriterien bei den jeweiligen Aufgabenstellungen jederzeit eingehalten.

Herr/Frau X nahm stets alle Gelegenheiten zur Zusammenarbeit wahr und gab sachdienliche Informationen bereitwillig weiter.
Er/sie hat immer äußerst konstruktiv in Gruppen mitgearbeitet und zu gemeinsamen Lösungen beigetragen. Dabei hat er/sie seine/ihre Kolleginnen und Kollegen mit seinem/ihrem Fachwissen stets sehr bereitwillig unterstützt.
Sein/ihr Verhalten gegenüber den jeweiligen Ansprechpartnern in den einzelnen Ausbildungsabschnitten war stets einwandfrei.

Herr/Frau X erledigte alle ihm übertragenen Aufgaben und Tätigkeiten stets zu unserer vollen Zufriedenheit.

Nach Beendigung seiner/ihrer Ausbildungszeit haben wir Herrn/Frau X ab (Datum) in unsere Abteilung (Bezeichnung) übernommen.

Wir wünschen ihm/ihr für seinen/ihren weiteren Lebensweg alles Gute.

Stuttgart, ... IBM Deutschland GmbH

Gezeichnet ...

Anlage B: Zeugnisbausteine eines IBM-Ausbildungszeugnisses[365]

	Zeugnisbausteine	Beurteilung
	FACHKOMPETENZ	
1	X hat ... (A) ... Kenntnisse und berufliche Fertigkeiten in seinen/ihren sowie angrenzenden Fachbereichen erworben	(A) überragende/ umfangreiche und fundierte/ umfassende/ angemessene
2	Und dabei ... (B) ... Ausbildungsergebnisse erzielt.	(B) hervorragende/ sehr gute/ gute/ zufriedenstellende
3	In der praktischen Ausbildung hat X die erforderlichen Betriebsmittel ... (C) ... rationell und unter Beachtung von betrieblichen Belangen eingesetzt.	(C) äußerst/ sehr/ rationell/ im Allgemeinen
4	In der praktischen Ausbildung arbeitete X ... (D) ... sorgfältig und verantwortungsbewusst.	(D) überaus/ jederzeit/ sorgfältig und verantwortungsbewusst/ den Anforderungen entsprechend
	METHODENKOMPETENZ	
5	X hat sich ... (A) ... für die Erreichung der Ausbildungsziele eingesetzt.	(A) stets sehr erfolgreich/ stets erfolgreich/ erfolgreich/ voll
6	X gelang es ... (B) ... erlernte Fähigkeiten und Arbeitsmethoden in der betrieblichen Praxis zielgerichtet und ergebnisorientiert anzuwenden.	(B) hervorragend/ sehr gut/ gut/ im Allgemeinen
7	Dabei verstand es X ... (D) ... alternative Problemlösungen systematisch zu erarbeiten.	(C) stets seht gut/ sehr gut/ verstand es
8	X hat gesetzte Termine und vorgegebene Qualitätskriterien bei den jeweiligen Aufgabenstellungen ... (E) ... eingehalten.	(D) hervorragend/ jederzeit/ eingehalten/im Allgemeinen
	SOZIALKOMPETENZ	
9	X nahm ... (A) ... Gelegenheiten zur Zusammenarbeit wahr und gab sachdienliche Informationen bereitwillig weiter.	(A) stets alle/ stets/ Gelegenheiten/ im Allgemeinen
10	X hat ... (B) ... konstruktiv in Gruppen mitgearbeitet und zu gemeinsamen Lösungen beigetragen.	(B) immer äußerst/ immer/ konstruktiv/ im Allgemeinen
11	Dabei hat X seine/ihre Kolleginnen und Kollegen mit seinem/ihrem Fachwissen ... (C) ... bereitwillig unterstützt.	(C) stets sehr/ stets/ bereitwillig
	VERHALTEN	
12	Sein/ihr Verhalten gegenüber den jeweiligen Ansprechpartnern in den einzelnen Ausbildungsabschnitten war ... (A) ...	(A) stets einwandfrei/ einwandfrei/ tadellos
	HANDLUNGSKOMPETENZ INSG.	
13	X erledigte alle ihm/ihr übertragenen Aufgaben und Tätigkeiten ... (A) ...	(A) stets zu unseren höchsten Zufriedenheit/ stets zu unserer vollen Zufriedenheit/ zu unserer Zufriedenheit/ im Allgemeinen zu unserer Zufriedenheit

[365] Version bis 1995

Anlage C: Vorlage IBM Personal Business Commitments (PBC)[366]

Personal Business Commitments Process

IBM

Personal Business Commitments

IBM strebt die Marktführerschaft in der Informationstechnologie an. Um dieses Ziel zu erreichen, sind die Arbeitsergebnisse und der Beitrag im Team jedes IBMers gefordert.

Daher erhält jeder Mitarbeiter spezifische Ziele, die im Laufe des Jahres zur Erreichung der Bereichs- und Unternehmensziele beitragen sollen. Die Leistungsbewertung spiegelt die Erreichung dieser Ziele wider.

Name des Mitarbeiters **Personalnummer**

....

Bereich/Abteilung: .....

Funktion: .....

Datum der Tätigkeitsübernahme: .....

Berichtet an zuständige Führungskraft seit .....

Bewertungszeitraum: .....

Datum des PBC-Gesprächs .....

Datum weiterer Gespräche (falls durchgeführt) .....

Zielplanung – Personal Business

- **WIN**

Ziele

A. ....

B. ....

C. ....

D. ....

Ergebnisse

-1-

[366] PBC Form Seite 1-5

- **EXECUTE**

Ziele

Zu A:

- ...
- ...
- ...
- ...

Zu B:

- ...
- ...
- ...
- ...

Zu C:

- ...
- ...
- ...
- ...

Zu D:

- ...
- ...
- ...
- ...

Ergebnisse

- **TEAM**

Ziele

- ...
- ...
- ...
- ...

Ergebnisse

Bewertung der Gesamtleistung

Die Ergebnisse dieser Arbeitsziele zeigen, inwieweit sie zur Erreichung der festgelegten Geschäftsziele beitragen. Die Leistungen werden wie folgt zusammengefasst und bewertet:

Leistungsbewertung:

_____ Die Gesamtleistung ist **hervorragend** (1)

_____ Die Gesamtleistung **erreicht / übertrifft** die Ziele (2)

_____ Die Gesamtleistung **erreicht** die Ziele **teilweise** (3)

_____ Die Gesamtleistung **verfehlt** die Ziele **deutlich** (4)

Verbesserungen müssen erreicht werden bis (Datum): ……..

Unterschriften / Datum

Der Inhalt dieses Formulars ist zwischen Mitarbeiter/in und Führungskraft besprochen worden.

Führungskraft Mitarbeiter

…… …….

Nächsthöhere Führungskraft

……

Kommentare

Führungskraft:

Mitarbeiter:

Nächsthöhere Führungskraft:

Personal Business Commitments Prozess

1. Zu Beginn jeden Jahres legt die IBM die unternehmensweiten Geschäftsziele fest.

2. Ihr Bereichsmanagement legt die Ziele so fest, dass Sie zusammen mit den Zielen an derer Bereiche den übergeordneten Unternehmenszielen zuarbeiten.

3. Sie definieren Ihre individuellen Arbeitsziele mit nachvollziehbaren Ergebnissen, die zur Erreichung Ihrer Bereichsziele beitragen und stimmen sie mit Ihrer Führungskraft ab. Wenigstens drei Maßnahmen zur Skillerweiterung sollten als Bestandteil der EXECUTE-Ziele geplant und im SKILL-Tool (fast vorhanden) erfasst werden. Für die Festlegung der Arbeitsziele ist die Führungskraft verantwortlich.

4. Neben formalem Feedback erhalten Sie von Ihrer Führungskraft jährlich de Bewertung Ihrer Gesamtleistung. Feedbackgespräche sollten jederzeit bei Bedarf geführt werden.

Anlage D: Erläuterung der PBCs[367]

Die Erläuterungen dienen dazu, ein einheitliches Verständnis der PBCs zu erhalten. Es sind keine im Einzelnen zu bewertenden Unterkriterien.

A.1 Mitarbeiter ohne Personalverantwortung

WIN/Arbeitsergebnisse

- Ergebnisse entsprechen den Kundenanforderungen (extern/intern)
- Arbeitsergebnisse verbessern die Kundenzufriedenheit
- Die vereinbarten Arbeitsergebnisse wurden vollständig erreicht
- Ergebnisse sind termingerecht
- Aufwand und Ergebnis stehen in angemessenem Verhältnis
- Unvorhersehbare Anforderungen wurden erfolgreich bewältigt
- Zusätzliche, nicht vereinbarte Aufgaben wurden gelöst

EXECUTE/Aktivitäten

- Hat gute Kenntnisse über das Aufgabengebiet seiner Kunden
- Beherrscht das eigene Aufgabengebiet
- Erweitert Kenntnisse und Fertigkeiten selbständig
- Orientiert Fortbildung an Kundenbedürfnissen
- Setzt nach Schulungen das Gelernt in die Praxis um
- Vermittelt sein Wissen
- Wird als Fachmann/frau angefordert
- Gibt kompetent Auskunft
- Kennt die IBM Organisation und Supportstrukturen
- Bearbeitet Kundenanliegen (extern/intern) ohne Verzug
- Steuert und organisiert Aufgaben selbständig
- Stellt sich flexibel auf neue Arbeitsanforderungen ein
- Bringt neue Arbeitsmethoden zum Einsatz
- Setzt Betriebsmittel rationell ein
- Beachtet Sicherheitsrichtlinien

---

[367] IBM Intranet: PBC: Zielplanung und Leistungsbewertung, PHB 23, letzte Aktualisierung Januar 2003, S. 7 f. Die Vorlage orientiert sich an Mitarbeitern ohne Personalverantwortung. Die entsprechende Vorlage für Mitarbeiter mit Personalverantwortung unterliegt demselben Aufbau und kann an gleicher Stelle nachgelesen werden.

- Arbeitet konsequent auf Ziele hin, verliert sich nicht in Details
- Untergliedert komplexe Aufgaben in Teilziele
- Stellt sicher, dass sich Fehler nicht wiederholen können
- Greift Kundenprobleme auf und stellt sicher, dass diese gelöst werden
- Engagiert sich spontan, nutzt Handlungsspielraume
- Übernimmt Verantwortung
- Lässt sich von Widerständen nicht entmutigen
- Treibt aufgabenbezogene Entscheidungen voran
- Erkennt Problembereiche im eigenen Arbeitsgebiet
- Kommt zu innovativen, umsetzbaren Ideen für Problemlösungen/Verbesserungen
- Stellt sicher, dass Verbesserzungen realisiert werden
- Weiß sich bei Schwierigkeiten auch selbst zu helfen
- Engagiert sich in Qualitätszirkeln oder QIP´s

TEAM/Arbeitsbeziehungen

- Pflegt den regelmäßigen Kontakt mit seinen Kunden (extern/intern)
- Behandelt Kunden immer freundlich und zuvorkommend
- Steht hinter Entscheidungen auch bei abweichender persönlicher Meinung
- Verhält sich Kollegen gegenüber fair
- Hält Termine und Absprachen ein
- Vermittelt in angespannten Situationen
- Zeichnet sich in Diskussionen durch sachliche Argumentation aus
- Stellt komplexe Sachverhalte verständlich dar
- Übt konstruktive Kritik
- Ist selbst für Kritik aufgeschlossen

Anlage E: Auswertungsbogen Ausbildungsleistung (Personalakte)

Auswertungsbogen Zentralregistratur	
I PERSON	
0. Anmerkung	
1. Herkunft	
2. Geschlecht	
II IBM	
3. Ausbildungsbeginn	
4. LUB-Kriterien	
Fachkompetenz	**1** **2** **3** **4**
Methodenkompetenz	**5** **6** **7** **8**
Sozialkompetenz	**9** **10** **11**
Verhalten	**12**
Handlungskompetenz	**13**
III BA	
5. Notendurchschnitt Abschlussnote	

Anlage F: Untersuchungsmenge je Item in Prozent

Gesamt = 100%, davon ...

Items	Ost	West	m	w
Handlungskompetenz allg.	33	67	69	31
Fachkompetenz	33	67	69	31
Sozialkompetenz	33	67	69	31
Methodenkompetenz	33	67	69	31
Verhalten	33	67	69	31
BA-Note	31	69	67	33
PBC-Bewertung	34	66	70	30

Anlage G: Ursache für Datenausfälle Ausbildungsleistung

Ursprungsmenge n=285

Ausgewertete Daten n=174 (BA-Zeugnis) bzw. n=239 (IBM Ausbildungszeugnis)

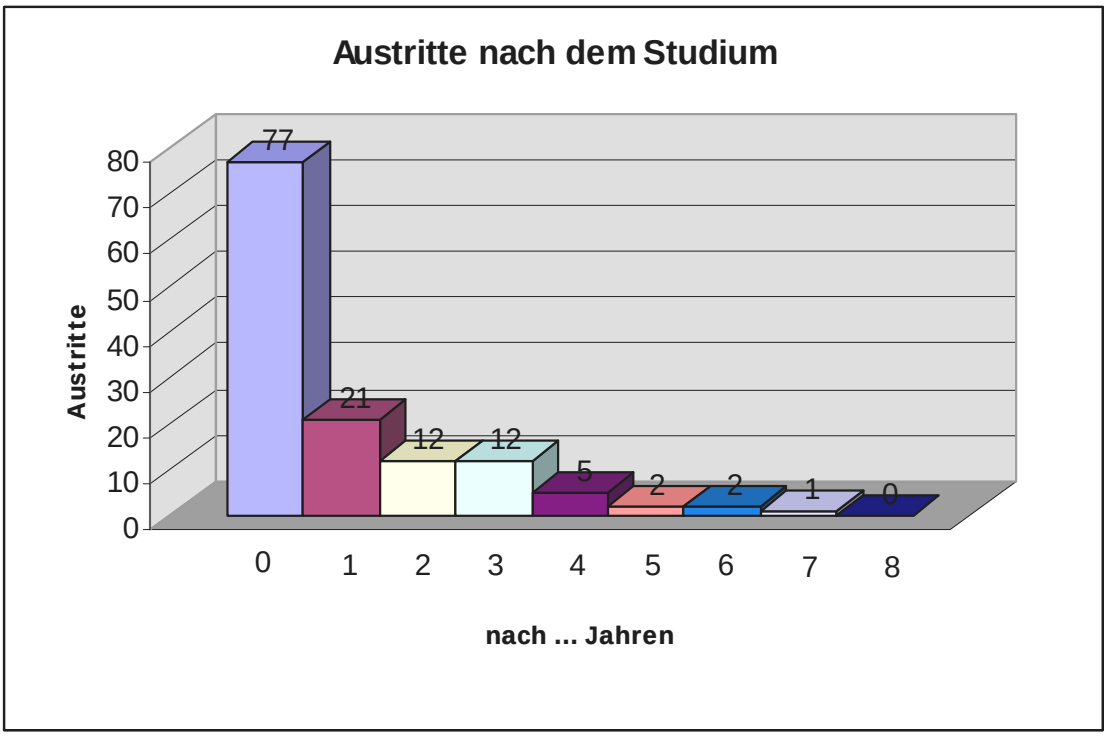
Datenausfälle 38,9% (BA) bzw. 16,1% (IBM),

davon ...

Freiwilliger Studienab-bruch	Exmatrikulation	Unvollständigkeit der Personalakte
1,4% **davon ...**	**0,7%**	**36,8 (BA) bzw.** **14% (IBM)**
Ost, m (gutes Ausb.zeugn.)	Ost m (befr. Leistung)	
Ost, w (gutes Ausb.zeugn.)	West w (befr. Leistung)	
Ost, w (befr.[368] Ausb.zeugn.)		
West m (gutes Ausb.zeugn.)		

[368] Befriedigende Leistung des BA-Studenten

Anlage H: Austritte nach dem BA-Studium



Anlage I: Auswertung Ausbildungsleistung nach Herkunft

AUSWERTUNGSTABELLE 1, teilweise gerundet

	Ost insg.	West insg.	Bessere Bewertung	Differenz
Fachkompetenz	1,75	1,67	West	-0,08
Methodenkompetenz	1,75	1,70	West	-0,05
Sozialkompetenz	1,80	1,55	West	**-0,25**
Handlungskompetenz	1,77	1,70	West	-0,07
Verhalten	1,22	1,09	West	-0,13
Dioplomnote BA	2,08	2,14	Ost	-0,06
Fachkompetenz				
1	1,7125	1,8063	Ost	-0,09
2	1,775	1,6375	West	-0,13
3	1,8788	1,8413	West	-0,03
4	1,7125	1,5500	West	-0,16
Methodenkompetenz				
5	1,6000	1,6667	Ost	-0,07
6	1,7051	1,7368	Ost	-0,03
7	1,800	1,6429	West	-0,16
8	1,8481	1,7806	West	-0,07
Sozialkompetenz				
9	1,7532	1,4247	West	**-0,33**
10	1,8205	1,6968	West	-0,12
11	1,8169	1,5966	West	-0,22

Anlage J: Auswertung Ausbildungsleistung nach Herkunft und Geschlecht 1

AUSWERTUNGSTABELLE 2

	Ost m	Ost w	West m	West w
Fachkompetenz	1,7631	1,783	1,7452	1,5915
Methodenkompetenz	1,7451	1,72	1,7322	1,6518
Sozialkompetenz	**1,8053**	1,78	1,5926	**1,5171**
Handlungskompetenz	1,7925	1,704	1,7544	1,5652
Verhalten	1,1698	1,296	1,1053	1,0652
Dioplomnote BA	2,0600	2,11	2,1427	2,1474
Fachkompetenz				
1	1,7358	1,6667	1,7982	1,8261
2	1,7925	1,7407	1,6579	1,5870
3	1,8636	1,9091	1,9020	1,5833
4	1,6604	1,8148	1,6228	1,3696
Methodenkompetenz				
5	1,6042	1,5926	1,7273	1,5217
6	1,6667	1,7778	1,7383	1,7333
7	1,8250	1,7333	1,6282	1,7000
8	1,8846	1,7778	1,8349	1,6522
Sozialkompetenz				
9	1,8039	1,6538	1,4519	1,3571
10	1,8077	1,8462	1,7105	1,6585
11	1,8043	1,8400	1,6154	1,5357

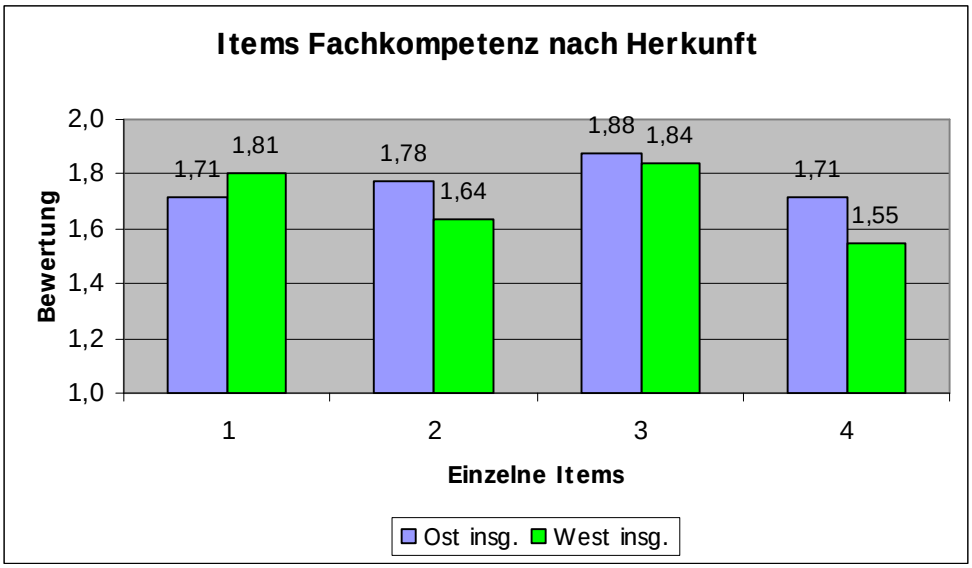
Anlage K: Auswertung Ausbildungsleistung nach Herkunft und Geschlecht 2

AUSWERTUNGSTABELLE 3, teilweise gerundet				
	Min.	**Max.**	**Differenz gerundet**	**Beste Bewertung**
Fachkompetenz	1,5915	1,7830	-0,19	West w
Methodenkompetenz	1,6518	1,7451	-0,09	West w
Sozialkompetenz	1,5171	1,8053	**-0,29**	**West w**
Handlungskompetenz	1,5652	1,7925	-0,23	West w
Verhalten	1,0652	1,2960	-0,23	West w
Dioplomnote BA	2,0600	2,1474	-0,09	Ost m
Fachkompetenz				
1	1,6667	1,8261	-0,16	Ost w
2	1,5870	1,7925	-0,21	West w
3	1,5833	1,9091	**-0,33**	**West w**
4	1,3696	1,8148	**-0,45**	**West w**
Methodenkompetenz				
5	1,5217	1,7273	-0,21	West w
6	1,6667	1,7778	-0,11	Ost m
7	1,6282	1,8250	-0,20	West m
8	1,6522	1,8846	-0,23	West w
Sozialkompetenz				
9	1,3571	1,8039	**-0,45**	**West w**
10	1,6585	1,8462	-0,19	West w
11	1,5357	1,8400	**-0,30**	**West w**

Anlage L: Auswertung Berufsleistung nach Herkunft und Geschlecht

Mittelwerte M	Ost insg.	Ost m	Ost w	West insg.	West m	West w
PBC-Bewertung	1,99	1,89	2,11	1,89	1,86	1,95
Min.		1	1,6		1	1,33
Max.		3,33	2,8		3,5	2,67
Diff. Ost-West	0,1					
Diff. Ost w-West m	0,25					

Anlage M: Zeugnisbausteine Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz nach Herkunft



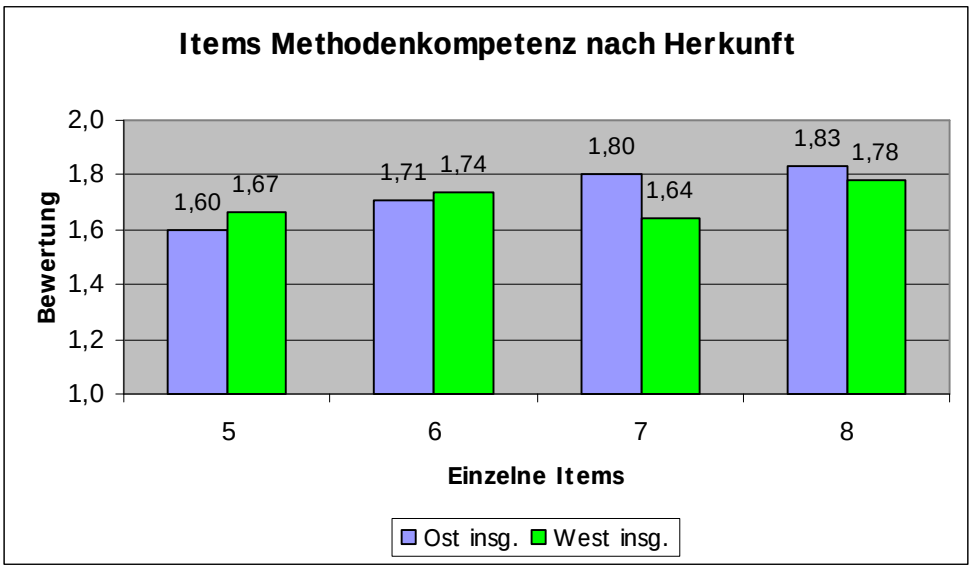
Zeugnisbausteine Fachkompetenz:

1. X hat ... Kenntnisse und berufliche Fertigkeiten in seinen/ihren sowie angrenzenden Fachbereichen erworben

2. und dabei ... Ausbildungsergebnisse erzielt

3. In der praktischen Ausbildung hat X die erforderlichen Betriebsmittel ... rationell und unter Beachtung von betrieblichen Belangen eingesetzt.

4. In der praktischen Ausbildung arbeitete X ... sorgfältig und verantwortungsbewusst.



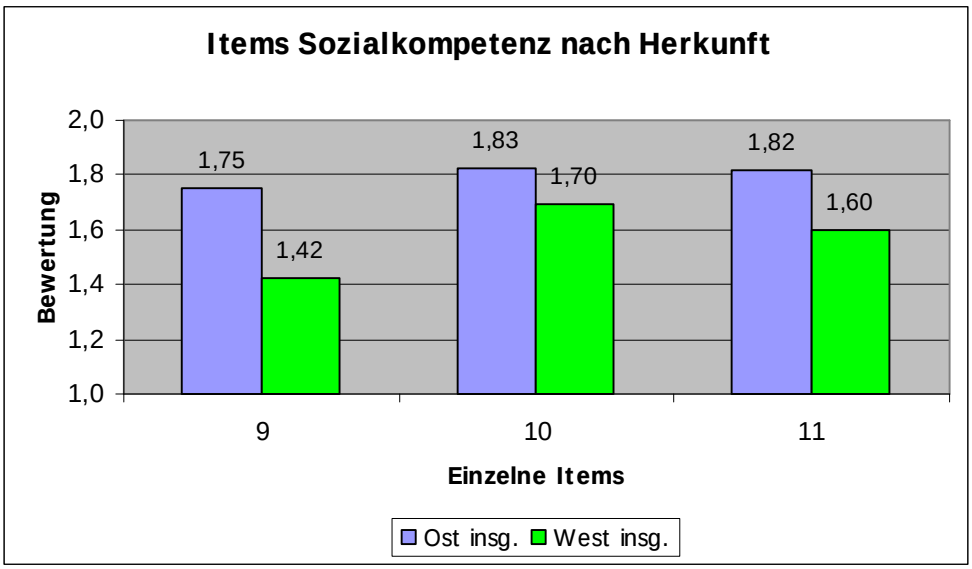
Zeugnisbausteine Methodenkompetenz:

5. X hat sich ... für die Erreichung der Ausbildungsziele eingesetzt.

6. X gelang es ... erlernte Fähigkeiten und Arbeitsmethoden in der betrieblichen Praxis zielgerichtet und ergebnisorientiert anzuwenden.

7. Dabei verstand es X ... alternative Problemlösungen systematisch zu erarbeiten.

8. X hat gesetzte Termine und vorgegebene Qualitätskriterien bei den jeweiligen Aufgabenstellungen ... eingehalten.



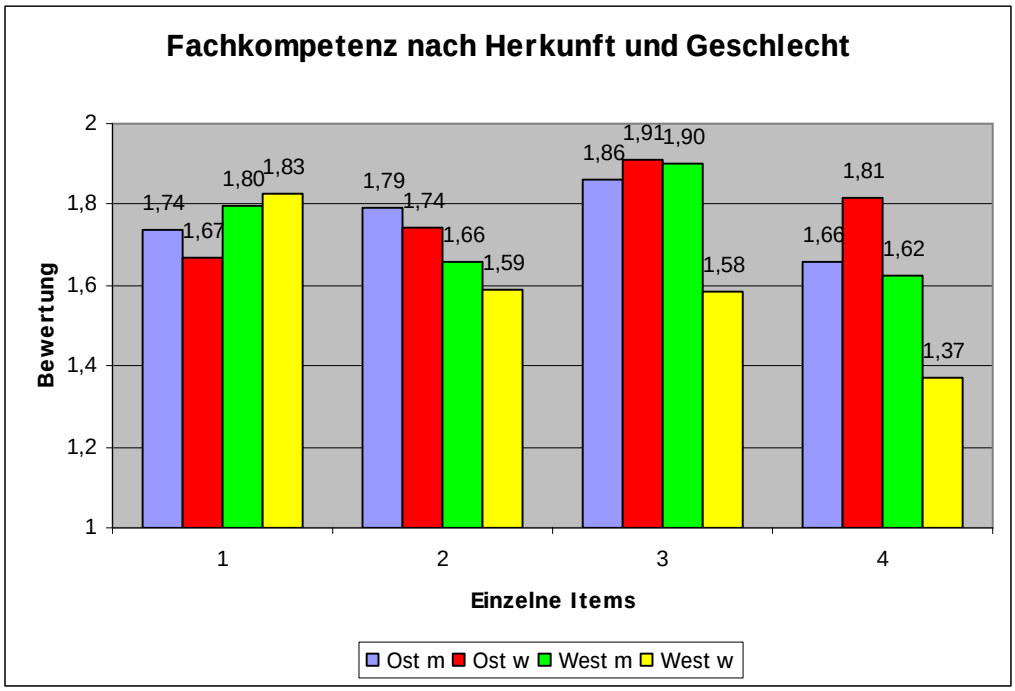
Zeugnisbausteine Sozialkompetenz:

9. X nahm ... Gelegenheiten zur Zusammenarbeit wahr und gab sachdienliche Informationen bereitwillig weiter.

10. X hat ... konstruktiv in Gruppen mitgearbeitet und zu gemeinsamen Lösungen beigetragen.

11. Dabei hat X seine/ihre Kolleginnen und Kollegen mit deinem/ihrem Fachwissen ... bereitwillig unterstützt.

Anlage N: Zeugnisbausteine Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz nach Herkunft und Geschlecht



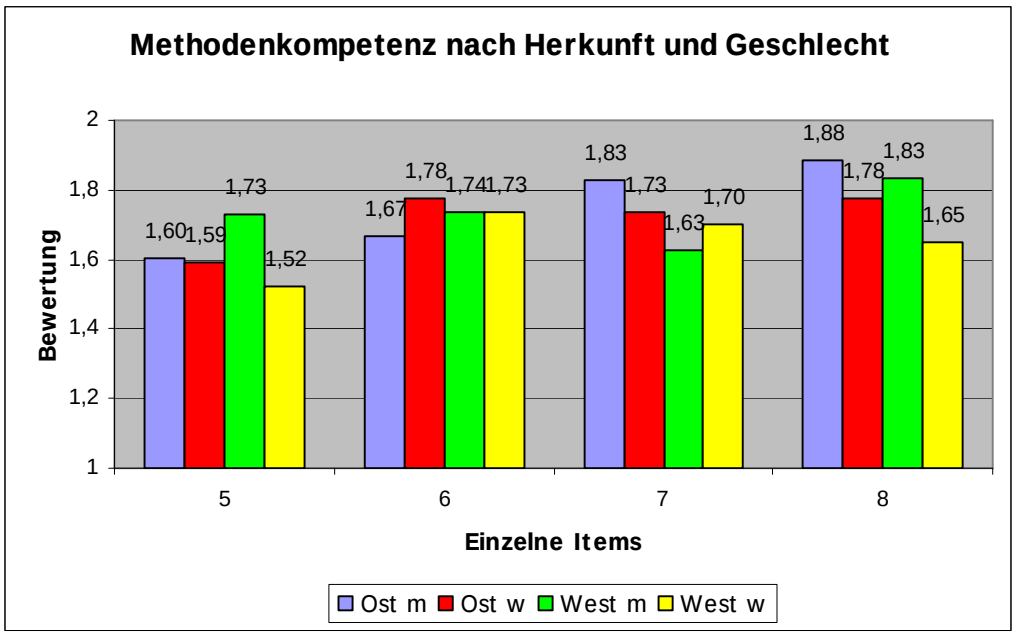
Zeugnisbausteine Fachkompetenz:

1. X hat ... Kenntnisse und berufliche Fertigkeiten in seinen/ihren sowie angrenzenden Fachbereichen erworben

2. und dabei ... Ausbildungsergebnisse erzielt

3. In der praktischen Ausbildung hat X die erforderlichen Betriebsmittel ... rationell und unter Beachtung von betrieblichen Belangen eingesetzt.

4. In der praktischen Ausbildung arbeitete X ... sorgfältig und verantwortungsbewusst.



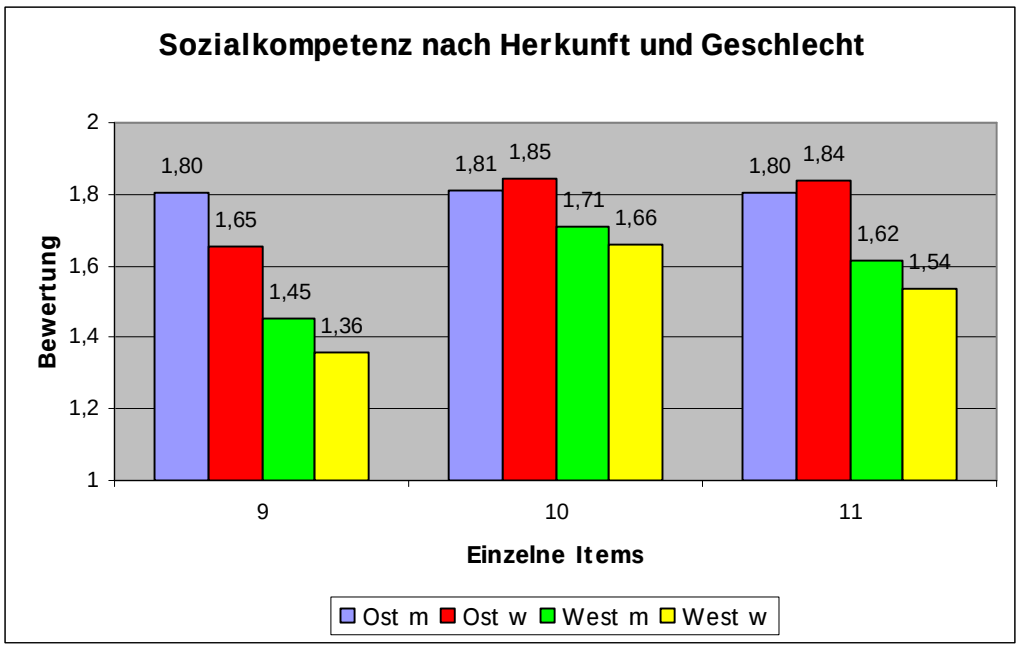
Zeugnisbausteine Methodenkompetenz:

5. X hat sich ... für die Erreichung der Ausbildungsziele eingesetzt.

6. X gelang es ... erlernte Fähigkeiten und Arbeitsmethoden in der betrieblichen Praxis zielgerichtet und ergebnisorientiert anzuwenden.

7. Dabei verstand es X ... alternative Problemlösungen systematisch zu erarbeiten.

8. X hat gesetzte Termine und vorgegebene Qualitätskriterien bei den jeweiligen Aufgabenstellungen ... eingehalten.



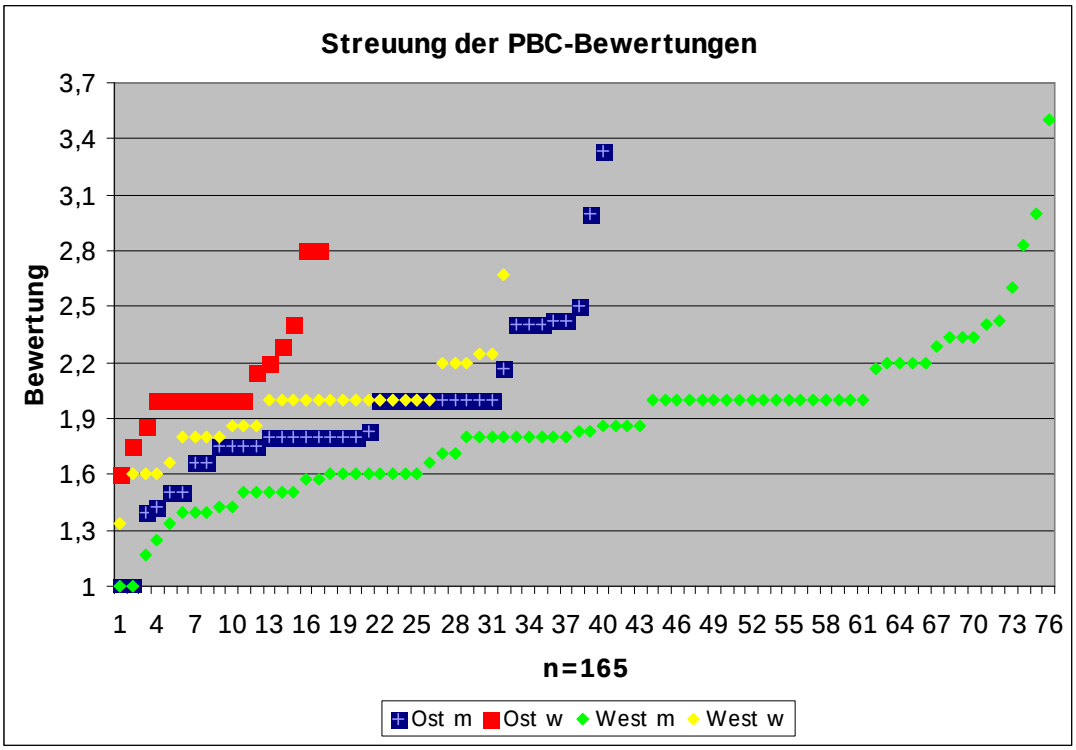
Zeugnisbausteine Sozialkompetenz:

9. X nahm ... Gelegenheiten zur Zusammenarbeit wahr und gab sachdienliche Informationen bereitwillig weiter.

10. X hat ... konstruktiv in Gruppen mitgearbeitet und zu gemeinsamen Lösungen beigetragen.

11. Dabei hat X seine/ihre Kolleginnen und Kollegen mit deinem/ihrem Fachwissen ... bereitwillig unterstützt.

Anlage 0: Streudiagramm PBC-Bewertung nach Herkunft und Geschlecht



Anlage P: Datendeskription, Lagemaße, Eta²[369]

Output Handlungskompetenz Herkunft/Geschlecht

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Per-cent
V * Herkunft	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%
V * Geschlecht	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%

V * Herkunft

Report

V

Herkunft	Mean	N	Std. De-viation	Median	Min.	Max.	Range	Vari-ance
1	1,772152	79	0,529861	2,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,281
2	1,700000	160	0,535530	2,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,287
Total	1,723849	239	0,533633	2,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,285

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Herkunft	Between Groups	0,275	1	0,275	0,967	0,327
	Within Groups	67,499	237	0,285		
	Total	67,774	238			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Herkunft	0,064	0,004

[369] SPSS-Abfrage. Dabei gilt: Unabhängige Variable „Herkunft“: 1=Ost; 2=West; unabhängige Variable „Geschlecht“: 1=m; 2=w; abhängige Variable V.

V * Geschlecht

Report

V

Geschlecht	Mean	N	Std. Deviation	Median	Min.	Max.	Range	Variance
1	1,771084	166	0,535419	2,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,287
2	1,616438	73	0,517207	2,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,268
Total	1,723849	239	0,533633	2,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,285

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Geschlecht	Between Groups	1,213	1	1,213	4,318	0,039
	Within Groups	66,561	237	0,281		
	Total	67,774	238			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Geschlecht	0,134	0,018

Output Fachkompetenz Herkunft/Geschlecht

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
V * Herkunft	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%
V * Geschlecht	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%

V * Herkunft

Report

V

Herkunft	Mean	N	Std. Deviation	Median	Min.	Max.	Range	Variance
1	1,750000	79	0,455068	2,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,207
2	1,667188	160	0,381194	1,66666	1,0000	2,6667	1,666	0,145
Total	1,694561	239	0,408006	1,66666	1,0000	3,0000	2,000	0,166

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Herkunft	Between Groups	0,363	1	0,363	2,190	0,140
	Within Groups	39,257	237	0,166		
	Total	39,620	238			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Herkunft	0,096	0,009

V * Geschlecht

Report

V

Geschlecht	Mean	N	Std. Deviation	Median	Min.	Max.	Range	Variance
1	1,711847	166	0,421497	1,75000	1,0000	3,0000	2,000	0,178
2	1,655251	73	0,375338	1,66666	1,0000	3,0000	2,000	0,141
Total	1,694561	239	0,408006	1,66666	1,0000	3,0000	2,000	0,166

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Geschlecht	Between Groups	0,162	1	0,162	0,976	0,324
	Within Groups	39,457	237	0,166		
	Total	39,620	238			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Geschlecht	0,064	0,004

Output Methodenkompetenz Herkunft/Geschlecht

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Per-cent
V * Herkunft	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%
V * Geschlecht	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%

V * Herkunft

Report

V

Herkunft	Mean	N	Std. De-viation	Median	Min.	Max.	Range	Vari-ance
1	1,750000	79	0,410423	1,75000	1,0000	3,0000	2,000	0,168
2	1,709375	160	0,356504	1,75000	1,0000	2,7500	1,750	0,127
Total	1,722803	239	0,374807	1,75000	1,0000	3,0000	2,000	0,140

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Herkunft	Between Groups	0,087	1	0,087	0,620	0,432
	Within Groups	33,347	237	0,141		
	Total	33,434	238			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Herkunft	0,051	0,003

V * Geschlecht

Report

V

Geschlecht	Mean	N	Std. De-viation	Median	Min.	Max.	Range	Vari-ance
1	1,743474	166	0,386209	1,75000	1,0000	3,0000	2,000	0,149
2	1,675799	73	0,345429	1,75000	1,0000	2,0000	1,000	0,119
Total	1,722803	239	0,374807	1,75000	1,0000	3,0000	2,000	0,140

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Geschlecht	Between Groups	0,232	1	0,232	1,658	0,199
	Within Groups	33,202	237	0,140		
	Total	33,434	238			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Geschlecht	0,083	0,007

Output Sozialkompetenz Herkunft/Geschlecht

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Per-cent
V * Herkunft	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%
V * Geschlecht	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%

V * Herkunft

Report

V

Herkunft	Mean	N	Std. De-viation	Median	Min.	Max.	Range	Vari-ance
1	1,806250	79	0,446462	2,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,199
2	1,548959	160	0,390131	1,50000	1,0000	2,3333	1,333	0,152
Total	1,634723	240	0,426515	1,66670	1,0000	3,0000	2,000	0,182

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Herkunft	Between Groups	3,531	1	3,531	21,035	0,000
	Within Groups	39,947	238	0,168		
	Total	43,478	239			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Herkunft	0,285	0,081

V * Geschlecht

Report

V

Geschlecht	Mean	N	Std. Deviation	Median	Min.	Max.	Range	Variance
1	1,649700	166	0,435859	1,66670	1,0000	3,0000	2,000	0,190
2	1,600459	73	0,405158	1,66670	1,0000	2,6667	1,666	0,164
Total	1,634723	240	0,426515	1,66670	1,0000	3,0000	2,000	0,182

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Geschlecht	Between Groups	0,123	1	0,123	0,676	0,412
	Within Groups	43,355	238	0,182		
	Total	43,478	239			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Geschlecht	0,053	0,003

Output Verhalten Herkunft/Geschlecht

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
V * Herkunft	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%
V * Geschlecht	239	100,0%	0	0,0%	239	100,0%

V * Herkunft

Report

V

Herkunft	Mean	N	Std. Deviation	Median	Min.	Max.	Range	Variance
1	1,215190	79	0,443496	1,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,197
2	1,093750	160	0,292395	1,00000	1,0000	2,0000	1,000	0,085
Total	1,133891	239	0,353348	1,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,125

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Herkunft	Between Groups	0,780	1	0,780	6,388	0,012
	Within Groups	28,936	237	0,122		
	Total	29,715	238			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Herkunft	0,162	0,026

V * Geschlecht

Report

V

Geschlecht	Mean	N	Std. Deviation	Median	Min.	Max.	Range	Variance
1	1,126506	166	0,333424	1,00000	1,0000	2,0000	1,000	0,111
2	1,150685	73	0,396905	1,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,158
Total	1,133891	239	0,353348	1,00000	1,0000	3,0000	2,000	0,125

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Geschlecht	Between Groups	0,030	1	0,030	0,237	0,627
	Within Groups	29,686	237	0,125		
	Total	29,715	238			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Geschlecht	0,032	0,001

Output BA Herkunft/Geschlecht

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Per-cent
V * Herkunft	174	100,0%	0	0,0%	174	100,0%
V * Geschlecht	174	100,0%	0	0,0%	174	100,0%

V * Herkunft

Report

V

Herkunft	Mean	N	Std. De-viation	Median	Min.	Max.	Range	Vari-ance
1	2,083	54	0,4078	2,000	1,1	3,3	2,2	0,166
2	2,144	120	0,4311	2,100	1,1	3,0	1,9	0,186
Total	2,125	174	0,4238	2,100	1,1	3,3	2,2	0,180

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Herkunft	Between Groups	(Com-bined)	0,138	1	0,138	0,766	0,383
	Within Groups		30,931	172	0,180		
	Total		31,069	173			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Herkunft	0,067	0,004

V * Geschlecht

Report

V

Geschlecht	Mean	N	Std. De-viation	Median	Min.	Max.	Range	Vari-ance
1	2,121	116	0,4347	2,100	1,1	3,3	2,2	0,189
2	2,134	58	0,4046	2,100	1,3	2,8	1,5	0,164
Total	2,125	174	0,4238	2,100	1,1	3,3	2,2	0,180

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Geschlecht	Between Groups	0,007	1	0,007	0,041	0,840
	Within Groups	31,061	172	0,181		
	Total	31,069	173			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Geschlecht	0,015	0,000

Output PBC-Bewertung Herkunft/Geschlecht

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Per-cent
V * Herkunft	164	100,0%	0	0,0%	164	100,0%
V * Geschlecht	164	100,0%	0	0,0%	164	100,0%

V * Herkunft

Report

V

Herkunft	Mean	N	Std. De-viation	Median	Min.	Max.	Range	Vari-ance
1	1,990264	56	0,419984	2,00000	1,0000	3,3333	2,333	0,176
2	1,888823	108	0,373984	1,85714	1,0000	3,5000	2,500	0,140
Total	1,923461	164	0,391992	2,00000	1,0000	3,5000	2,500	0,154

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Herkunft	Between Groups	0,379	1	0,379	2,492	0,116
	Within Groups	24,667	162	0,152		
	Total	25,046	163			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Herkunft	0,123	0,015

V * Geschlecht

Report

V

Geschlecht	Mean	N	Std. Deviation	Median	Min.	Max.	Range	Variance
1	1,889337	115	0,427431	1,83333	1,0000	3,5000	2,500	0,183
2	2,003547	49	0,280273	2,00000	1,3333	2,8000	1,466	0,079
Total	1,923461	164	0,391992	2,00000	1,0000	3,5000	2,500	0,154

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V * Geschlecht	Between Groups	0,448	1	0,448	2,952	0,088
	Within Groups	24,598	162	0,152		
	Total	25,046	163			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
V * Geschlecht	0,134	0,018

Literatur- und Quellenverzeichnis

Ahrbeck, R.: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Berlin 1979.

Andres, B.: Stand und Perspektiven der Krippenerziehung in Westdeutschland, in: Büchner, P./Krüger, H.-H. (Hg.): Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen 1991, S. 117-126.

Anweiler, O.: Bildung und Wissenschaft in der DDR, in: Weidenfeld, Werner, Zimmermann, H. (Hg.): Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz. Bonn 1989, S. 370-388.

Anweiler, O. u.a. (Hg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Opladen 1992.

Anweiler, O.: Bildungswesen, in: Andersen, U./Woyke, W. (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2000, S. 35-38.

Apel, H.: Intergenerative Bildungsmobilität in den alten und neuen Bundesländern, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 2. Opladen 1992, S. 353-370.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hg.): Zur Situation gegenwärtiger Kindergartenerziehung. Bonn 1988.

Bammé, A. u.a.: Vorberufliche Sozialisation, in: Lange, U. u.a. (Hg.): Studienbuch Berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation. Bad Heilbrunn 1999, S. 81-89.

Bandura, A.: Lernen am Modell. Stuttgart 1976.

Bargel, T./el Hage, N.: Förderung von Schlüsselqualifikationen im Projektstudium. Konzepte, Erfahrungen und Evaluationsprobleme. Konstanz 1999.

Baske, S. (Hg.): Bildungspolitik in der DDR 1963 bis 1976, Band 11. Wiesbaden 1979.

Baske, S.: Die erweiterte Oberschule in der DDR, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 210-217.

Behnken, I. u.a.: Schülerstudie ´90. Jugendliche im Prozess der Vereinigung. Weinheim/München 1991.

Benninghaus, H.: Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. München 1998.

Berchem, T.: Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: Weidenfeld, W./Zimmermann, H. (Hg.): Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, S. 345-369.

Berth, H. u.a.: Kulturschock Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu alltagskulturellen Differenzen von Ost- und Westdeutschen, in: Psychosozial, 23. Jg., Heft II, Nr. 80.

Bertram, B./Schröpfer, H.: Bewältigung von Ausbildung und Berufseinstieg, in: Bien, W. u.a. (Hg.): Wendebiografien. Zur ökonomischen, sozialen und moralischen Verselbständigung junger Erwachsener. Ergebnisse der Leipziger Längsschnitt-Studie 3. München 1999, S. 11-54.

Bertram, B. u.a.: Forschungen zu Jugend und Arbeit, in: Friedrich, W. u.a.: Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse. Berlin 1999, S. 269-300.

Bertram, H.: Sozialstruktur und Sozialisation. Darmstadt 1981.

Beyer, H.-J.: Jugend in Ostdeutschland. Befinden, Wünsche, Probleme. Köln 1997.

Bilden, H.: Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1998, S. 279-301.

Boshowitsch, I.L.: Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Berlin 1970.

Brachhaus, G./Otto, W. (Hg.): Studientexte zur Vorschulerziehung. Berlin 1972.

Brähler, E./Richter, H.-E.: Deutsche Befindlichkeiten im Ost-West-Vergleich, in: Psychosozial, 18/1995, 1, S. 7-20.

Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.

Bronfenbrenner, U.: Ökologische Modelle in der Jugendforschung: Anspruch und Wirklichkeit, in: Melzer u.a. 1990, S. 33-54.

Büchner, P.: Sozialisation und Auslese beim schulischen Lernen, in: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen 1991, S. 163-178.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Studiensituation und studentische Orientierung an Universitäten und Fachhochschulen. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85. Bad Honnef 1988.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg.): Bildungsgesamtplan, Band I. Stuttgart 1973.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1999.

Bunk u.a.: Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. MittAB Nr. 2/1991, S. 365-374.

Burkart, G. (Hg.): Sozialisation im Sozialismus. Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 1. Beiheft 1990.

Colberg-Schrader, H./Derschau, D.: Sozialisationsfeld Kindergarten, in: Hurrelmann, K./Ulich, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1998, S. 335-353.

Daheim, H./Schönbauer, G.: Soziologie der Arbeitsgesellschaft. Weinheim/München 1993.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt/Main 1993.

Diesel, H.: Höhere Qualität des polytechnischen Unterrichts – neuer Lehrplan für die Klassen 4 bis 6, in: Polytechnische Bildung und Erziehung 26/1984, S. 206-220.

Doerfel-Baasen, D. u.a.: Schulanfang im ehemaligen Ost- und Westberlin. Sozioemotionale Anpassung und ihre Beziehung zu den Bindungsmustern der Kinder, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 45/1996, S. 111-123.

Ettrich, K.U. u.a.: Der Einfluss familienbezogener Merkmale auf die Schulleistungen ost- und westdeutscher Jugendlicher, in: Unterrichtswissenschaft 24/1996, S. 106-127.

Fahrmeir, L. u.a.: Statistik. Der Weg zur Datenanalyse. Berlin u.a. 2003.

Field, T. u.a.: Infant day care facilitates preschool social behaviour, in: Early childhood Research Quarterly, 3/1988. S- 341-360.

Flitner, W.: Verwissenschaftlichung der Schule? in: Zeitschrift für Pädagogik 23/1977, S. 947-955.

Frankiewicz, H.: Ziele und Aufgaben der produktiven Arbeit, in: Pädagogik 40/1985, S. 605-613.

Freiburg, A.: Immer bereit zum Lernen. Schule und Jugendverband in der DDR, in: Helwig, G. (Hg.): Schule in der DDR. Köln 1988, S. 65-89.

Friedrich, W.: Jugend und Jugendforschung in der ehemaligen DDR, in: Melzer, W. (Hg): Osteuropäische Jugend im Wandel. München 1991, S. 172-183.

Geißler, R.: Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 83-111.

Geißler, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, 3. Auflage. Wiesbaden 2002.

Gericke, T.: Migration und Biographie Jugendlicher in Sachsen, in: Bien, W. u.a. (Hg.): Wendebiografien. Zur ökonomischen, sozialen und moralischen Verselbständigung junger Erwachsener. Ergebnisse der Leipziger Längsschnittstudie 3. München 1999, S. 55-72.

Geulen, D./Hurrelmann, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie, in: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 51-70.

Giessmann, B.: Jugendliche an den Schulen – ein Leben als Schüler und Mitglied der DFJ, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 3. Opladen 1992, S. 89-109.

Gläßer, A.: Was hat die polytechnische Oberschule aus bzw. mit der Jugend gemacht?, in: Melzer, Wolfgang (Hg): Osteuropäische Jugend im Wandel. München 1991, S. 194-206.

Goslin, D. A. (Hg.): Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago 1969.

Günther, K.-H. u.a.: Die Schule in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1995.

Gysi, J.: Zu einigen theoretischen Aspekten der Herangehensweise auf der Ebene der Familie, in: Die Frau in der sozialistischen Gesellschaft, 1980/2.

Hammer, V.: Primäre und sekundäre Sozialisationen im BRD-DDR-Vergleich – Zehn Jahre nach der "Wende", in: Herzberg, K. (Hg.): Lebens-Wege – Erziehungs-Wege. Erziehungsziele und Erziehungsstile in Ost- und Westdeutschland. Frankfurt/Main 2001, S. 59-85.

Hearnden, A.: Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf 1973.

Heinz, W. R.: Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim/München 1995.

Heinz, W. R.: Berufliche und betriebliche Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1998, S. 397-415.

Hensel, J.: Zonenkinder, 9. Auflage. Reinbek 2003.

Hille, B.: Familie und Sozialisation in der DDR. Opladen 1985.

Hille, B.: Mädchen- und Frauenbildung, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 581-596.

Hille, B.: Nicht nur Blauhemden. Die Situation der Jugendlichen in der ehemaligen DDR. Melle 1991.

Hille, B.: Einstellungen und Lebensperspektiven weiblicher Jugendlicher, in: Veen, H.-J. u.a.: Eine Jugend in Deutschland? Orientierungen und Verhaltensweisen der Jugend in Ost und West. Opladen 1994, S. 101-118.

Hofstede, G.: Sozialisation am Arbeitsplatz aus kulturvergleichender Sicht, in: Trommsdorff, G. (Hg.): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart 1989, S. 156-173.

Hörner, W.: Polytechnischer Unterricht in der DDR und Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 218-232.

Hörner, W.: Informationstechnische Bildung, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 620-637.

Hoffmann, A.: Jugend in der Schule, in: Friedrich, W./Griese, H. (Hg.): Jugend und Jugendforschung in der DDR. Opladen 1991, S. 46-75.

Honecker, M.: Zu einigen Fragen der kommunistischen Erziehung aus Sicher der Beschlüsse des IX. Parteitages der SED. Berlin 1976.

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, 6. Auflage. Weinheim/Basel, 1998.

Hurrelmann, K./Ulich, D.: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, 5. Auflage. Weinheim/Basel, 1998, S. 3-20.

Hurrelmann, K.: Sozialisation, in: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 2002, S. 500-509.

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie, 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel 2002.

International Review of Education 24/1978, S. 213

Kabat vel Job, O.: Geschlechtstypische Einstellungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen. Berlin 1979.

Kabat vel Job, O./Pinther, A.: Jugend und Familie. Familiäre Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher. Berlin 1981.

Kabat vel Job, O.: Jugend in der Familie, in: Friedrich, W./Griese, H. (Hg.): Jugend und Jugendforschung in der DDR. Opladen 1991, S. 34-45.

Kabat vel Job, O.: Familiensozialisation im Jugendalter – Familie als Ressource, in: Schlegel, U./Förster, P. (Hg.): Ostdeutsche Jugendliche. Vom DDR-Bürger zum Bundesbürger. Opladen 1997, S. 63-78.

Karig, U.: Freizeit zwischen Lust und Frust oder Jugend auf dem Markt der Möglichkeiten, in: Bien, W. u.a.: Cool bleiben – erwachsen werden im Osten. Ergebnisse der Leipziger Längsschnitt-Studie 1. München 1994, S. 137-164.

Keiser, S.: Lebensverhältnisse und Betreuungssituationen von Kindern und Jugendlichen, in: Bertram, H. (Hg.): Die Form der Familie in den neuen Bundesländern. Opladen 1992b, S. 151-186.

Kirchhöfer, D.: Kindheit und Anthropologie, in: Schmidt, H.-D. u.a. (Hg.): Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Hohengehren 1991, S. 15-47.

Klemm, K. u.a.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim/München 1992.

Köhler, H./Schreier, G.: Statistische Grunddaten zum Bildungswesen, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 112-155.

Kötters, C.: Wege aus der Kindheit in die Jugendphase. Biographische Schritte der Verselbständigung im Ost-West-Vergleich. Opladen 2000.

Kohn, M. L.: Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. Stuttgart 1981.

Kohn, M. L./Schooler, C. (Hg.): Work and personality. Norwood 1983.

Krappmann, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1998, S. 356-375.

Krebs, D.: Werte in den alten und neuen Bundesländern, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 2. Opladen 1992, S. 35-48.

Kreuziger, M.: Rechenschaftsbericht über das zweite Jahr der demokratischen Einheitsschule. Berlin/Leipzig 1948.

Krichbaum, S.: Berufsakademie, in: Krichbaum u.a. (Hg.): Eltern – Schule – Beruf. Villingen-Schwenningen 1988, S. 151-152.

Krüger, H.-H. u.a.: Kindheit im Umbruch. Biographien ostdeutscher Kinder, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 1993/24, S. 23-39.

Kühn, H.: Zum Problem- und Konflikterleben bei Schuljugendlichen, in: Schmidt, H.-D. u.a. (Hg.): Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Hohengehren 1991, S. 83-95.

Küppers, B. u.a.: Handbuch berufliche Aus- und Weiterbildung. Leitfaden für Betriebe, Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen. München 2001.

Lang, C.: Schule als Eintrittspforte in die Leistungsgesellschaft, in: Bien, W. u.a.: Cool bleiben – erwachsen werden im Osten. Ergebnisse der Leipziger Längsschnitt-Studie 1. München 1994, S. 113-136.

Lehmann, R.H.: Lesefähigkeit und Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern im vereinigten Deutschland und bei deutsch-sprachigen Minderheiten in Europa. Zwischenbericht. Hamburg 1992.

Lempert, W.: Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Hohengehren 1998.

Lenzen, A.: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Heidelberg 1998.

Liegle, L.: Vorschulerziehung, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 157-170.

Liegle, L./Melzer, W.: Methoden und Konzepte kulturvergleichender Forschung, in: Melzer, W. (Hg): Osteuropäische Jugend im Wandel. München 1991, S. 236-240.

Liegle, L.: Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1998, S. 215-230.

Lieth, E./Hannemann, D.: Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Bericht über eine Auswertung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Stuttgart 1980.

Lüdtke, H.: Zwei Jugendkulturen? Freizeitmuster in Ost und West, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 2. Opladen 1992, S. 239-264.

Mayntz, R.: Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken, in: Journal für Sozialforschung 32/1992, S. 12-32.

Meier, U.: Weibliche Normalbiographie, Geschlechtsspezifik und Reproduktionsarbeit, in: Melzer, W. (Hg): Osteuropäische Jugend im Wandel. München 1991, S. 221-234.

Melzer, W.: Jugend und Politik in Deutschland. Gesellschaftliche Einstellungen, Zukunftsorientierungen und Rechtsextremismus-Potential Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1992.

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. MittAB Nr. 1/1974, S. 36-42.

Ministerium für Volksbildung/Abteilung Vorschulerziehung: Referat auf der Konferenz der Vorschulerziehung 1977, in: Neue Erziehung 2/3, 1978, S. 7-24.

Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin 1985.

Mitter, W.: Allgemeinbildendes Schulwesen, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 171-200.

Müller-Hegemann, A. u.a.: Meyers Jugendlexikon. Leipzig 1977.

Müller-Michaels, H.: Deutschunterricht, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 233-260.

Nentwig-Gesemann, H: Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen 1999.

Neuberger, O.: Personalentwicklung. Stuttgart 1994.

Nickel, H. M.: Geschlechtersozialisation in der DDR oder: Zur Rekonstruktion des Patriarchats im realen Sozialismus, in: Burkart, G. (Hg.): Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 1. Beiheft 1990, S. 17-31.

Oswald, H.: Beziehungen zu Gleichaltrigen, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 2. Opladen 1992, S. 319-332.

Pawlek, K.: Aus- und Weiterbildung bei der IBM Deutschland, in: Krichbaum, S. u.a. (Hg.): Eltern – Schule – Beruf. Villingen-Schwenningen 1988, S. 181-203.

Peuckert, R.: Familienformen im Wandel. Opladen 1996.

Peuckert, R./Scherr, A.: Sozialisation, in: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 2003, S. 319-324.

Ramm, T.: Die Bildungsverfassungen, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 34-56.

Reißig, M.: Familiäre Lebensbedingungen aus der Sicht Jugendlicher, in: Bien, W. u.a.: Cool bleiben – erwachsen werden im Osten. Ergebnisse der Leipziger Längsschnitt-Studie 1. München 1994, S. 79-111.

Roeder, M./Baumert, J.: Bildungsverläufe und psychologische Entwicklung im Jugendalter. Zwischenbericht für die Schulen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin/Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften. Kiel 1994, S. 59-68.

Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967.

Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim, München 1997.

Schäfers, B.: Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. Stuttgart 1998.

Schlegel, U.: Junge Frauen, in: Friedrich, W./Griese, H. (Hg.): Jugend und Jugendforschung in der DDR. Opladen 1991, S. 163-177.

Schlegel, U.: Weibliche Jugendliche in Ostdeutschland – makrosoziologische Perspektiven, in: Schlegel, U./Förster, P.: Ostdeutsche Jugendliche. Vom DDR-Bürger zum Bundesbürger. Opladen 1997, S. 169-191.

Schmeling, D.: Jugend, Politik und politische Sozialisation in der DDR. Überlegungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis und seinen problematischen Interpretationen. Weinheim 1995.

Schmidt, H.-D.: Genussfähigkeit und Genießen – ein vernachlässigter Aspekt der Persönlichkeitstheorie, in: Weimarer Beiträge 33/1987, 3, S. 451-469.

Schmidt, H.-D.: Das Bild des Kindes/Jugendlichen in der DDR, in: Trommsdorff, G. (Hg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Opladen 1996, S. 22-171.

Schmidt, M. G.: Wörterbuch zur Politik. Stuttgart 1995.

Schmidt-Kolmer, E.: Frühe Kindheit. Berlin 1984.

Schnabel, P.-E.: Sozialisation, in: Reinhold, G. (Hg.): Soziologie-Lexikon. München u.a. 1992, S. 545-549.

Schneider, G.: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt – Anforderungen an Berufs- und Allgemeinbildung, in: Pädagogik 39/1984, S. 554-562.

Schneider, N.: Familie und private Lebensführung in West- und Ostdeutschland. Eine vergleichende Analyse des Familienlebens 1970-1992. Stuttgart 1994.

Schneider, W. (Hg.): Berufsakademie Stuttgart. Stuttgart 2001.

Schnell, R.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München 1999.

Schorb, B. u.a.: Sozialisation durch (Massen-)Medien, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1998, S. 493-508.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2001. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn 2002.

Silbereisen, R. K.: Anmerkungen zum Kulturvergleich in der Entwicklungspsychologie, in: Melzer, W. (Hg): Osteuropäische Jugend im Wandel. München 1991, S. 257-262.

Silbereisen, R. K. u.a.: Das persönliche Risiko der Entwicklung, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 1. Opladen 1992, S. 283-306.

Sonntag, K.: Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie. Bern 1989.

Sonntag, K. (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. 2. Auflage, Göttingen u.a. 1999.

Stieler, B.: Entwicklung der Arbeitsinhalte und des Leistungsverhaltens von Produktionsarbeitern in der DDR- Auswirkung auf ihre Sozialisation, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 2. Beiheft 1998, S. 129-142.

Stolz, B.: Die IBM Ausbildungskonzeption. IBM Ausbildung Deutschland. Version 2.0, 2002.

Sturzbecher, D./Kalb, K.: Vergleichende Analyse elterlicher Erziehungsstile in der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 40/1993, S. 143-147.

Thomas, R.: Jugend im politisch-gesellschaftlichen System der DDR, in: Zitzlaff, D./George, S. (Hg.): DDR-Jugend heute. Zustandsbeschreibungen - Forschungsbefunde - Bildungsanregungen. Stuttgart 1986.

Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 2000.

Todt, E.: Interesse männlich – Interesse weiblich, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 2. Opladen 1992, S. 301-317.

Trommsdorff, G./Chakkarath, P.: Kindheit im Transformationsprozess, in: Trommsdorff, G. u.a. (Hg.): Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe. Berichte der Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern e.V. (KSPW). Opladen 1996, S. 11-78.

Uhlendorff, H. u.a.: Mütterlicher Erziehungsstil und Kinderfreundschaften in der mittleren Kindheit in Ost- und Westberlin. Beiträge zur 12. Tagung Entwicklungspsychologie in Leipzig. Leipzig 1995.

Ulich, K.: Schulische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1998, S. 377-396.

Wagner, C./Sydow, H.: Entwicklung und Sozialisation von Jugendlichen vor und nach der Vereinigung Deutschlands, in: Trommsdorff, G. u.a. (Hg.): Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe. Berichte der Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern e.V. (KSPW). Opladen 1996, S. 79-142.

Wagner, W.: Kulturschock Deutschland. Hamburg 1996.

Waterkamp, D.: Achtung Sammeln. Disziplin in der Schule der DDR, in: Helwig, G. (Hg.): Schule in der DDR. Köln 1988, S. 37-64.

Waterkamp, D.: Erziehung in der Schule, in: Anweiler, O. u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 261-277.

Weiß, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung ´99. Aspekte einer neuen Lernkultur, S. 433-493.

Wettstädt, G.: 30 Jahre polytechnischer Unterricht, in: Polytechnische Bildung und Erziehung 30/1988, S. 343-348.

Windzio, M./Wingens, M.: „Die müssen Marktwirtschaft doch erst mal lernen ...“. Arbeitsplatzallokation im ostdeutschen Transformationsprozess, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 3. Beiheft 2000, S. 109-123.

Wingens, M.: Der „gelernte DDR-Bürger“: planwirtschaftliche Semantik, Gesellschaftsstruktur und Biographie, in: Sackmann, R. u.a. (Hg.): Die Generation der Wende. Berufs- und Lebensverläufe im sozialen Wandel. Wiesbaden 2000, S. 171-195.

Wiswede, G.: Soziologie. Grundlagen und Perspektiven für den Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich. Landsberg am Lech 1998.

Wottawa, H.: Veränderung und Veränderbarkeit berufsrelevanter Eigenschaften im Ost-West-Vergleich, in: Trommsdorff, G. (Hg.): Psychologische Aspekte des soziopolitischen Wandels in Ostdeutschland. Berlin/New York 1994, S. 216-228.

Wunderer, R.: Umsetzungskompetenz. Diagnose und Förderung in Theorie und Unternehmenspraxis. München 2000.

Zilch, D.: Die FDJ – Mitgliederzahlen und Strukturen, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 3. Opladen 1992, S. 61-88.

Zimmermann, P.: Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2000.

Zimmermann, W.: Die gymnasiale Oberstufe in der Bundesrepublik Deutschland, in: Anweiler, Oskar u.a. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 201-209.

Zinnecker, J./Fischer, A.: Jugendstudie ´92 – Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend ´92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Band 1. Opladen 1992, S. 213-282.

Zinnecker, J.: Selbstsozialisation. Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung 20, 3/2000, S. 272-290.

Zwiener, K.: Kinderkrippen in der DDR. Einflüsse von Familie und Krippe auf Entwicklung und Gesundheit bei Krippenkindern. Eine Untersuchung aus 200 Kinderkrippen der DDR (1988), in: Materialien zum 5. Familienbericht, Bd. 5. München 1994.

Gesetzesquellen / Betriebsvereinbarungen:

- Betriebsratsvereinbarung zwischen der Geschäftsführung der IBM Deutschland GmbH und dem Gesamtbetriebsrat der IBM Deutschland GmbH über Lernfortschrittskontrolle und Beratung (LUB) in der Berufsausbildung vom 14.11.1991 (1.12.1991 in Kraft getreten).
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965 der DDR (BildungsG)
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG)
- Verfassung der DDR von 1974 (Verf.)