

Drewek, Peter

**Zur Bedeutung und Rolle der Familie im Strukturwandel des deutschen Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kommentar zu den Beiträgen von Hans-Werner Fuchs und Rüdiger Loeffelmeier**

*Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5, S. 682-686*



Quellenangabe/ Reference:

Drewek, Peter: Zur Bedeutung und Rolle der Familie im Strukturwandel des deutschen Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kommentar zu den Beiträgen von Hans-Werner Fuchs und Rüdiger Loeffelmeier - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5, S. 682-686 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44820 - DOI: 10.25656/01:4482

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44820>

<https://doi.org/10.25656/01:4482>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil 1: Bildungssystem, Familie und Gesellschaft.*

*Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit*

<i>Carola Groppe/Hans-Werner Fuchs/Gerhard Kluchert</i> Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. Zur Einleitung in den Thementeil .....	619
<i>Klaus-Peter Horn</i> Bildungssystem, Familie und soziale Ungleichheit in historischer Perspektive – Forschungsstand und Problemaufriss .....	622
<i>Carola Groppe</i> Familienstrategien und Bildungswege in Unternehmerfamilien 1840–1920 .....	630
<i>Gerhard Kluchert</i> Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: Das Beispiel der Weimarer Republik .....	642
<i>Detlef K. Müller</i> Soziale Reproduktionsstrategien und Mechanismen sozialen Aufstiegs – Thema verfehlt! Kommentar zu den Beiträgen von Carola Groppe und Gerhard Kluchert .....	654
<i>Rüdiger Loeffelmeier</i> Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR .....	659
<i>Hans-Werner Fuchs</i> Staatliche Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft in der Phase der Bildungsreform (1960er-/1970er-Jahre) und ihre Wirkung .....	671
<i>Peter Drewek</i> Zur Bedeutung und Rolle der Familie im Strukturwandel des deutschen Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kommentar zu den Beiträgen von Hans-Werner Fuchs und Rüdiger Loeffelmeier .....	682

## *Thementeil 2: Intoleranz als Problem der Pädagogik*

*Isabell Diehm*

Intoleranz als Problem der Pädagogik ..... 687

*Henning Röhr*

Reflektierte Intoleranz ..... 699

*S. Karin Amos*

*Zero Tolerance* an öffentlichen Schulen in den USA – amerikanisches Syndrom  
oder Symptom für eine Neubestimmung gesellschaftlicher Mitgliedschafts-  
und Erziehungsverhältnisse? ..... 717

### *Allgemeiner Teil*

*Irina Mchitarjan*

Das „russische Schulwesen“ im europäischen Exil und der bildungspolitische  
Umgang mit ihm in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen  
(1918–1939) ..... 732

### *Besprechungen*

*Claudia Schuchart*

Uwe Schmidt (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem.  
Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit ..... 752

*Klaus Prange*

Rainer Winkel: Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung  
oder: Eine Reise durch die Geschichte des Menschen – in seinen pädagogischen  
Entwürfen ..... 754

*Christine Wiezorek*

Vera King/Karin Flaake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und  
Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein ..... 757

### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 762

Peter Drewek

## **Zur Bedeutung und Rolle der Familie im Strukturwandel des deutschen Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts**

*Kommentar zu den Beiträgen von Hans-Werner Fuchs und Rüdiger Loeffelmeier*

Fuchs' Interpretation der Bildungsreform der 1960er- und 1970er-Jahre, insbesondere ihrer Effekte für den Abbau von Bildungsungleichheit, und die Prognose ihrer Persistenz stimmt mit dem *mainstream* der erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Literatur überein: Die in den 1960er-Jahren einsetzende Bildungsexpansion resultierte nicht in einem signifikanten Abbau ungleicher Bildungsbeteiligung, sondern mündete in „Niveaueffekten“, durch die alle Schichten – also auch die bereits privilegierten – in einem höheren Maß am Gymnasialbesuch beteiligt wurden, ohne dass sich die sozialen Disparitäten proportional („Struktureffekte“) nennenswert verändert hätten. Fuchs schließt aus der Stagnation der Bildungsungleichheit, dass die seit den ausgehenden 1950er-Jahren betonten volkswirtschaftlichen Ziele der Bildungsexpansion die erst später hinzugetretenen Zielsetzungen des Ungleichheitsabbaus historisch überlagert haben und auch künftig dominieren werden. In diesem Kontext werde es den „Familien mit durchschnittlich höherem Bildungsniveau“ weiterhin gelingen, „schulische oder anderweitig staatliche Bemühungen ... um Reduzierung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu konterkarieren“.

Diese in der Erziehungswissenschaft und in der Bildungssoziologie verbreitete pessimistische These fortdauernder Bildungsungleichheit spricht den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft zunächst primär auf der Ebene schichtspezifisch unterschiedlich verteilter Möglichkeiten zur Vermittlung kulturellen Kapitals als Erfolgsvoraussetzung von Bildungskarrieren an. Über die auf sozio-ökonomische Merkmale der Familie zurückgehenden primären Herkunftseffekte hinaus werden in der Bildungssoziologie zusätzlich sekundäre Herkunftseffekte unterschieden, die bei gleicher Schulleistung schichtspezifische Muster der individuellen Bildungsplanung und Karrierewahl zeigen (Boudon 1974). Diese Effekte werden von Fuchs mit der in bildungsfernen Schichten nicht oder nur schwach ausgeprägten „Fähigkeit ... auf kurzfristige Befriedigung zugunsten langfristiger zu verzichten“ (Edelstein) angesprochen, die einen „Habitus“ fördert, der als Bedürfnisaufschub eine weitere zentrale Voraussetzung von Bildungserfolg darstellt.

Strategien, die sich zum Abbau von Bildungsungleichheit auf die Nivellierung primärer Herkunftseffekte richten, müssen die ökonomischen, sozialen und kulturellen Defizite bildungsferner Schichten mit Instrumenten der finanziellen Ausbildungsförderung, der gezielten Rekrutierung unterer Sozialschichten durch „Gegenprivilegierung“ (s. unten) oder durch sprachliche Förderung zu kompensieren versuchen. In diesem

Fall würden die Voraussetzungen der zu fördernden Schüler besser an die vorgegebenen schulischen Standards angepasst. Strategien, die sich auf die Nivellierung sekundärer Herkunftseffekte richten, erscheinen demgegenüber insofern aussichtsloser, als die schichtspezifischen habituellen Strukturen tiefer verankert sind. Diese Prognose gilt jedoch nur dann, wenn auch hier in Richtung der (mentalen) Anpassung der benachteiligten Schichten etwa an die langen Planungszeiträume von Bildungskarrieren gedacht wird.

Im Unterschied dazu sprechen systemische, historische und empirische Gründe jedoch dafür, ausgehend von Entwicklungsdynamiken des Bildungssystems und der Bildungspartizipation statt auf den Mentalitätswandel der bildungsfernen Schichten auf weiteren gezielten Strukturwandel zu setzen.

Aus systemischer Perspektive ist das in der Familie schichtspezifisch vermittelte kulturelle Kapital in unterschiedlichen Bildungsstrukturen unterschiedlich erfolgreich sozial reproduktiv einsetzbar. In Systemen mit scharf segmentierten kostenpflichtigen Privatschulen und parallelen öffentlichen Sektoren (z. B. im Vereinigten Königreich) ist der Ertrag der Bildungsinvestitionen akademischer Berufsgruppen durch das Privatschulwesen strukturell bereits vorab gesichert. Systeme mit schwächeren Privatsektoren und traditionell starken, auch die höheren Bildungskarrieren einschließenden öffentlichen Sektoren (z.B. Deutschland) gefährden dagegen schichtspezifische Reproduktionsprozesse insofern latent, als soziale Selektionsprozesse nicht durch die Systemstruktur und vor Beginn der Schulkarriere entschieden sind, sondern erst innerhalb des Schulsystems und damit während der Schullaufbahn realisiert werden müssen. In diesem Fall müssen der soziale Selektionsprozess und seine Kriterien auf besondere Weise pädagogisch semantisiert bzw. kodiert werden. Die Gefährdung sozialer Reproduktionsprozesse wird in dem Maße generell gemindert, wie sich pädagogische Semantik und pädagogische Kriterien sozialer Selektion „versteckt“ an der Bildung und Kultur der höheren Sozialschichten orientieren. Seine spezifischen Wirkungen entfaltet dieser Zusammenhang vor allem in Bezug auf den Zeitpunkt und das Optionsspektrum von Bildungskarrieren: Der Einfluss der Familie auf die Schule ist umso größer, je früher die Wahlzeitpunkt liegt und je größer die Risikostaffelung einer gleichzeitig möglichst geringen Zahl finalistisch organisierter Bildungskarrieren ausfällt. Umgekehrt werden die Einflüsse der Familie in diesem Modell umso geringer und die der Schule entsprechend größer, je später im Verlauf der Bildungskarriere zwischen Laufbahnen entschieden werden kann, die ihrerseits jeweils weiterführende Anschlussmöglichkeiten bieten.

Das historische Entwicklungsmuster des deutschen Systems zeigt langfristig Tendenzen in Richtung auf das zuletzt skizzierte Modell: Löst man sich von der vereinfachenden Reduktion eines im 19. Jahrhundert rein dualistischen („niedere“ und „höhere“ Schulen) und eines seit den 1920er-Jahren unverändert beibehaltenen „dreigliedrigen“ Schulsystems, so haben schon die Grundschulreform im Übergang vom dualistischen zum dreigliedrigen System und mehr noch der Ausbau alternativer Karrierewege jenseits des Gymnasiums zu Differenzierungen beigetragen, die den engen Zusammenhang zwischen Familie und Schule prinzipiell relativieren. Mit der Grundschulreform und der damit verbundenen Aufhebung der Privatschulen hat der Einfluss der Schule auf den Selektionsprozess im Vergleich zum 19. Jahrhundert strukturell zugenommen. Der

Ausbau eines qualifizierten Berufsschulsystems (Fachschulen, Höhere Fachschulen, Fachhochschulen) neben der klassischen Teilzeit-Berufsschule trug nach dem Zweiten Weltkrieg zur Differenzierung und Erhöhung der Optionen im Bereich höherwertiger Karrieren bei. Darüber hinaus werden Hochschulzugangsberechtigungen zunehmend auch außerhalb des Gymnasiums erworben.

Wie verfehlt es empirisch ist, Hypothesen zum Abbau von Bildungsungleichheit vor allem aus dem Zusammenspiel von Bildungsreform und -expansion seit den 1960-er Jahren abzuleiten, haben bildungssoziologische Untersuchungen gezeigt, die einen weitaus längeren Untersuchungszeitraum zugrunde legen (Müller 1998). Deren Ergebnissen zufolge ist die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschule am stärksten in der schulpolitisch konservativen Restaurationsperiode nach dem Zweiten Weltkrieg abgebaut worden, während der Abbau in der Ära der Bildungsreform eher stagniert hat. (Auch die international-vergleichenden Arbeiten von Blossfeld/Shavit (1993) zur dauerhaften Ungleichheit weisen bei den beiden *outliern* – Niederlande und Schweden – auf schulsystemunspezifische wirtschafts- und sozialpolitische Hintergründe für den Ungleichheitsabbau hin. Insoweit sind Zweifel angebracht, ob es wissenschaftlich wirklich angemessen ist, aus politischen Reformprogrammen heraus auf darin angekündigte Effekte schließen zu wollen.)

Betrachtet man die Entwicklung von Bildungsungleichheit über einen weitaus längeren Zeitraum als den der Bildungsexpansion seit den 1960er/1970er-Jahren, sind die Disparitäten im Sekundarschulbereich zwar weiterhin massiv, tendenziell aber auch rückläufig. Vor diesem Hintergrund kommt den Schulstrukturen und Karriereoptionen im Anschluss an das Abitur eine erhebliche strategische Bedeutung für den Abbau sozialer Ungleichheit zu. Während der Ungleichheitsabbau auf dem Weg zum Abitur sukzessive eingesetzt hat, wurde das von Fuchs zitierte „Versickern“ (Geißler) der Bildungsexpansion in den Anschlusskarrieren erst in Anfängen untersucht. Konzentriert man sich auf „das Bildungsgeschehen nach dem Abitur“ so „stellten sich bei genauerem Hinsehen selbst auf dieser hohen Stufe im Bildungswesen ausgeprägte Selektivitäten heraus: Kinder aus Arbeiterfamilien wählen viel häufiger nichttertiäre Berufsausbildungen als Kinder aus anderen Klassenherkünften. Unter denen, die sich für ein Studium entscheiden, wählen Studierende, die nicht aus einer Familie der (oberen) Dienstklasse stammen, häufiger die Fachhochschule und nicht die Universität. Im Zeitverlauf hat insbesondere bei den Abiturienten aus Arbeiterfamilien die Tendenz zu einer nichttertiären beruflichen Ausbildung zugenommen, und insofern haben sich beim Bildungsverhalten nach dem Abitur soziale Ungleichheiten verstärkt. ... Der im Sekundarbereich erzielte Ungleichheitsabbau wurde jedoch durch die Veränderungen in der Bildungsbeteiligung nach dem Abitur nicht aufgezehrt. ... (D)ie Gegenbewegung (höherer Selektivität nach dem Abitur im Vergleich mit der gesunkenen Selektivität auf dem Weg zum Abitur, P.D.) war nicht so stark, dass die Spätfolgen des Ungleichheitsabbaus an der ersten Scharnierstelle bis hin zur (begrenzten) Chancenegalisierung der Hochschulbildung zurückgenommen worden wären“. (Müller/Pollak 2004, S. 346)

Im Unterschied zu der These „dauerhafter Ungleichheit“ (Blossfeld/Shavit 1993) ergeben sich durch Strukturreformen durchaus Handlungsmöglichkeiten, um die straffen

Zusammenhänge zwischen Familie (Schicht) und Schule zu lockern: „Wir haben argumentiert, dass die Optionenstruktur des deutschen Systems Arbeiterkinder an vielen Stellen vom Weg zu einem akademischen Studium abhält und damit die massive Ungleichheit in den Bildungsergebnissen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft zumindest mit verursacht. Dass die in Deutschland vorhandene berufsbildende Alternative dabei eine wichtige Rolle spielt, bedeutet nicht, dass man sie aufgeben sollte. ... Die soziale Selektivität in der Sekundarbildung kann durch den Abbau der frühen Segmentierungen des dreigliedrigen Schulsystems verringert werden, ohne dass damit die Stärken des dualen Systems in der Sekundarstufe II beeinträchtigt würden. Das berufsbildende Ausbildungswesen kann bei entsprechender Umgestaltung – wie beispielsweise der erfolgreiche Ausbau von Optionen zum Erwerb der Berufsmaturität in Österreich oder der Schweiz zeigt – viel effizienter als bisher in Deutschland durch anschlussfähige Wege zur Vorbereitung und zum Eintritt in die Tertiärbildung geöffnet werden. Damit könnte sich die Berufsbildung für viele Arbeiterkinder von einer ablenkenden zu einer zu Tertiärbildung hinführenden Alternative weiterentwickeln.“ (Müller/Pollak 2004, S. 349) Dem kommen die historisch-langfristigen Tendenzen zur Akademisierung und Professionalisierung der Berufsausbildung ebenso entgegen wie der Druck zur Neupositionierung des Gymnasiums (und damit des Abiturs) im Kontext der periodisch erheblich schwankenden Studierquote der Gymnasiasten.

Loeffelmeier adressiert den Zusammenhang zwischen Familie, Schule und staatlichen Eingriffen in dem historisch und gesellschaftlich vollkommen verschiedenen Kontext der SBZ und frühen DDR, mit anderem methodischen Zugriff und einem in der Tat offenen Forschungsdesiderat. Während die Einführung der Einheitsschule und ihre Effekte für schichtspezifische Formen der Bildungsbeteiligung bildungshistorisch auch quantitativ gut erforscht sind, fehlt es an Analysen zur „Innenseite“ dieses Prozesses. Wie reagierten Eltern und Kinder der „Arbeiterklasse“ (zu der auch die SED-Kader zählten) auf den politisch massiv gesteuerten Prozess des Elitenaustauschs durch Gegenprivilegierung bei der Rekrutierung von Schülern für die (Erweiterte) Oberschule und die damit neu eröffneten Möglichkeiten zum Studium? Loeffelmeier stützt sich auf Lebensläufe von Absolventen ausgewählter Abiturientenjahrgänge sowie entsprechende Lehrergutachten. Die Auswertung des in diesem Umfang einzigartigen seriellen Quellenmaterials steht noch in den Anfängen und ist in ihren Möglichkeiten (Bestandsdauer der DDR als Untersuchungszeitraum; regionale und lokale Vergleiche; Milieuvergleiche) viel versprechend.

Die bisherigen Auswertungen berichten den am Beispiel der Potsdamer Humboldt-Schule statistisch belegten Erfolg der Gegenprivilegierungspolitik sowie die in den traditionellen Milieus der Akademiker bzw. Arbeiter offenbar kontinuierliche Rolle der Familie.

Greift man auf die Unterscheidung Boudons (1974) zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten für ungleiche Bildungsteilnahme und -ergebnisse zurück, zeigt sich anhand der mitgeteilten Rekrutierungsquoten der Abiturientenjahrgänge, dass sich der Erfolg der Gegenprivilegierung offenbar stärker im Zugang zum Abitur als im Zugang zum Studium vermittelt. Während der Anteil der Arbeiterkinder an den Abitu-

rienten in unregelmäßigem Verlauf im Vergleich zur Vorkriegszeit offenbar stieg (1950: ca. 50%, 1957: ca. 33%, 1964: ca. 50%), scheint der Anteil der studierwilligen Arbeiterkinder zu sinken (1957: ca. 66%, 1964: ca. 50%). Im Vergleich dazu nahm der Anteil der Akademikerkinder unter den Abiturienten zwar ab (1957: ca. 33%, 1964 ca. 20%), nicht dagegen deren umfassende Studierwilligkeit. Vor diesem Hintergrund sind das näher zu analysierende Sozialprofil, die Bildungsaspirationen und das politische Engagement der „fortschrittlichen Elternhäuser“ als Sonderkanal der Elitenrekrutierung von großem Interesse. Dem Urteil, auch hier spiele die Familie als Sozialisationsinstanz eine „herausragende Rolle“, wird man formal, nicht aber inhaltlich zustimmen können. Die dargestellten hohen Vernetzungen dieser knapp 20% der Abiturienten ausmachenden Herkunftsfamilien innerhalb der SED und der „politischen Massenorganisationen“ lassen diese Familien eher als einen von mehreren Orten zur Vermittlung sozialen Kapitals denn als intimes Sozialisationsmilieu zur Herausbildung kulturellen Kapitals erscheinen.

## **Literatur**

- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (Hrsg.) (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J./Lepsius, M.R./Mayer, K.U. (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-112.
- Müller, W./Pollak, R. (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 311-352.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter Drewek, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft I, Postfach 10 34 62, 68131 Mannheim.