

Drewek, Peter

## **Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich**

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 6, S. 811-818*

urn:nbn:de:0111-opus-43163

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 6 - November/Dezember 2001

## *Thema: Die Transformation der Schule*

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS  
Die Transformation der Schule. Einleitung in den Thementeil
- 811 PETER DREWER  
Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland.  
Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich
- 819 ANKE HUSCHNER  
„Geregelter“ Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren
- 825 ANNE WESSEL  
Entwicklung der Bildungsnachfrage im Übergang von der  
DDR zur BRD
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im  
Ost/West-Vergleich
- 847 HELMUT KÖHLER  
Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT  
Erziehungsabsichten und Sozialisierungseffekte.  
Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer  
Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik
- 869 HENNING SCHLUSS  
Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung  
und politischer Bildung

## *Weitere Beiträge*

- 879 CLEMENS ALBRECHT  
Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER  
Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?  
Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

- 913    PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS  
Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium
- 929    LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN  
Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht

### *Diskussion*

- 943    MANFRED LÜDERS  
Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik auf einen Beitrag von PH. Ludwig zum Thema: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

### *Besprechungen*

- 951    ANDREAS HELMKE  
*Jürgen Baumert/Wilfried, Bos/Rainer Lehmann* (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe
- 957    ANDREAS FLITNER  
*Till von Rahden*: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925
- Andreas Gotzmann/Rainer Liedtke/Till von Rahden* (Hrsg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933
- Andrea Hopp*: Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert
- Elisabeth Kraus*: Die Familie Mosse. Deutsch-jüdisches Bürgertum im 19. und 20. Jahrhundert
- 965    BENNO SCHMOLDT  
*Siegfried Baske*: Conradinum 1794—1945. Schule und Alumnat in Jenkau bei Danzig und in Danzig-Langfuhr
- 967    GERHARD KLUCHERT  
*Barbara Schneider*: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologie von Bildung und Erziehung

### *Dokumentation*

- 971    Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: The Transformation of the School*

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS  
An Introduction
- 811 PETER DREWER  
Educational Systems and Expansion of Education in Germany.  
On the development of their relation in historical Comparison
- 819 ANKE HUSCHNER  
"Controlled" Admittance of the 'Abitur' during the 1970s
- 825 ANNE WESSEL  
The Development of the Demand for Education during the Period of  
Transition from the East German System to a Unified Western System
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Ten Years After the Fall of the GDR: A comparison of East and  
West German parental attitudes towards school
- 847 HELMUT KÖHLER  
Grades Achievement and Scholastic Success in the Schools of the  
Former GDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT  
Educational Objectives and Socialization Effects - The school of the  
Soviet Occupied Zone and of the early GDR between political  
instrumentalization and independent institutional logic
- 869 HENNING SCHLUSS  
Intentions and Legitimization Strategies of Civic and of Political  
Education

### *Further Contributions*

- 879 CLEMENS ALBRECHT  
Value Education and the Disputes on Value Judgement in the Sciences  
The relevance of an old debate
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER  
The Feasibility of a Dialogue Between Pedagogics and Economics -  
A discussion guided by the example of incentive systems and school  
development

- 913    PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS  
Developmental Paths of Adolescents Between Transition and  
Moratorium
- 929    LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN  
Conflicts in the Minds of Teachers during Group Learning

*Discussion*

- 943    MANFRED LÜDERS  
What About the Concept of Development? Or: What is pedagogical  
action and how does it work? In reply to a contribution by PH. Ludwig  
on the topic "Influence as an indispensable concept of every pedagogical  
act"
- 951    *Book Reviews*
- 971    *New Books*

# Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland

*Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich<sup>1</sup>*

## *Zusammenfassung*

Vor dem Hintergrund der historisch-langfristigen Expansion des höheren Schulsystems und der Hochschulen seit dem 19. Jahrhundert werden zunächst drei verschiedene historische Strukturtypen des deutschen Bildungssystems voneinander unterschieden. Die Frage, wie sich jeweils Systemausbau und soziale Reproduktion bzw. Mobilisierung unter Bedingungen unterschiedlich aufgebauter Bildungssysteme zueinander verhalten haben, ergibt tiefgreifende Differenzen zwischen den verschiedenen Strukturtypen. Zur weiteren Untersuchung der differentiellen Effekte von Expansionsprozessen wird vorgeschlagen, auch in historischen Analysen die Interaktionszusammenhänge zwischen Bildungsstrukturen und systemexternen Parametern der Bildungsbeteiligung stärker zu fokussieren.

## *1. „Bildungsexpansion“*

Der Begriff der „Expansion“ als genuines Entwicklungsmerkmal moderner Bildungssysteme kann aus zwei verschiedenen Perspektiven definiert werden. Expansion lässt sich zum einen auf den flächendeckenden Ausbau des Schulwesens, die sukzessive Durchsetzung der Schulpflicht sowie, enger gefasst, auch auf die zunehmende Bildungsbeteiligung an höheren Schulen und Hochschulen beziehen, mithin auf die äußere Ausdehnung des Bildungssystems bzw. auf das Binnenwachstum bestimmter Teilbereiche. Zum anderen werden mit dem Expansionsbegriff soziale Mobilisierungsprozesse fokussiert, durch die sich Chancen und Erfolg der Beteiligung an höheren Bildungseinrichtungen über die akademischen Eliten hinaus langfristig auch auf andere Schichten ausgedehnt haben. Hier wird der Begriff auf die Sozialstruktur bezogen.

Wenngleich unter dem Begriff der Bildungsexpansion meist der Ausbau des Bildungssystems seit den 1960er und 1970er Jahren verstanden wird, sind Expansionsprozesse keineswegs nur auf die jüngere Zeit beschränkt. Sozialgeschichtliche Analysen haben gezeigt, dass sich die Entwicklung des Bildungssystems in Deutschland durch einen langfristigen, schon im frühen 19. Jahrhundert einsetzenden Ausbau der höheren Schulen und Hochschulen auszeichnet, den auch hier schon weitreichende Veränderungen auf der Ebene der sozialen Rekrutierung begleitet haben (vgl. KÄELBLE 1975, 1983; LUNDGREEN 2000; MÜLLER 1977; MÜLLER/ZYMEK 1987; NATH 2000; TITZE 1987). Und parallel zu dem einhergehenden Bedeutungsgewinn der Bildungszertifikate für den

<sup>1</sup> Der Beitrag ist aus den Arbeiten des Projektes „Regionale Schulentwicklung im Ost-West-Vergleich 1920/45 bis 1995“ der DFG-Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern“ hervorgegangen; vgl. DREWEK/HUSCHNER/EJURY 2001.

Zugang zu höheren Berufspositionen war die Frage der Balance zwischen Expansion im Sinne des Ausbaus der höheren Bildungsinstitutionen und Expansion im Sinne erhöhter sozialer Mobilität schon im 19. Jahrhundert problematisch und dementsprechend bildungspolitisch kontrovers.

„Was viele besitzen, kann nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Verteilung von Privilegien an wenige sein.“ (GEISSLER 1978, S. 482) Diese Regel kann auf die historische Entwicklung des Bildungssystems mit der Fragestellung angewendet werden, auf welche Weise im Rahmen des säkularen Expansionsprozesses die sozial distinktive Funktion des Bildungswesens tradiert oder verändert worden ist. Wie wurden, anders formuliert, in den Prozess des allgemeinen Ausbaus der Bildungseinrichtungen - nur scheinbar paradox - funktional unverzichtbare Mechanismen der Bildungsbegrenzung integriert? Und wie verhielten sich Systemausbau und soziale Reproduktion bzw. Mobilisierung unter Bedingungen unterschiedlicher Strukturen des Bildungssystems zueinander?

## 2. Strukturtypen des deutschen Bildungssystems

Reduziert man die Formenvielfalt des deutschen Bildungssystems auf wenige Strukturtypen, in denen Differenzierungs- und Selektionsformen jeweils auf eine bestimmte Weise miteinander kombiniert worden sind, lassen sich historisch drei Strukturvarianten voneinander unterscheiden.

2.1 Der *erste und historisch früheste Strukturtypus* zeichnet sich durch die Dualität von niederen und höheren Schulen aus, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts mehr und mehr die ältere Dualität von Stadt- und Landschulen überformt hat. Der mit diesem Strukturtypus oft verbundene Begriff eines eher statischen sozialen Klassenschulsystems täuscht jedoch über die strukturellen Spannungen innerhalb des zwar schmalen, langfristig aber gleichwohl die Gesamtstruktur prägenden Segmentes der höheren Schulen, vor allem über die aus diesen Spannungen hervorgehende Entwicklungsdynamik des Schulsystems hinweg (vgl. MÜLLER 1977). Im Kontext einer großen Vielfalt unterschiedlicher Typen höherer Knabenschulen vergaben im 19. Jahrhundert nur die altsprachlichen („humanistischen“) Gymnasien ein zur Immatrikulation berechtigendes Abitur. Die bestandene Reifeprüfung „realistischer“ Anstalten berechnete dagegen zunächst nicht, dann nur begrenzt und grundsätzlich erst seit der formalen Gleichstellung der verschiedenen Gymnasialtypen im Jahr 1900 zum Universitätsstudium. Damit stellte der altsprachliche Kanon der - überdies nicht an allen Orten vorhandenen - „Gymnasien“ den wohl wirkungsvollsten Selektionsmechanismus beim Hochschulzugang dar.

2.2 Der *zweite, in der Weimarer Zeit etablierte Strukturtypus* schloss einerseits an die Typendifferenzierung des höheren Schulsystems an. Wenn mit diesem zweiten Typus aber andererseits eine der einschneidendsten Zäsuren in der deutschen Bildungsgeschichte verbunden wird, bezieht sich dies in erster Linie auf die Grundschulreform von 1920. An die Stelle der mit dieser Reform abgeschafften privaten Vorschulen, die den höheren Schulen bis dahin vorausgingen, trat die gemeinsame Beschulung aller Schulpflichtigen in den ersten vier Schuljahrgängen. Im Unterschied zum 19. Jahrhundert handelt es sich also

um ein teilintegriertes System mit vertikal differenzierten Anschlusskarrieren, deren Berechtigungen im Bereich der Mittel- und höheren Schulen entsprechend hierarchisiert waren. Selektionsprozesse für weiterführende Bildungskarrieren wurden hier erstmals in das Schulsystem selbst inkorporiert: der Zugang zu mittleren und höheren Schulen konnte im Prinzip an systemeigenen (Schulleistungs-)Kriterien orientiert werden.

2.3 Der in der DDR institutionalisierte dritte Strukturtypus unterschied sich von den vorausgegangenen durch die explizite Kopplung des Hochschulzugangs zunächst an die Sozialstruktur, später an ökonomische Bedarfskriterien. Seiner äußeren Form nach charakterisierte diesen Typus die Stufenfolge von erst acht-, dann zehnjähriger Pflichtschule mit anschließender vier-, später zweijähriger Abiturstufe. Nachdem der Hochschulzugang zunächst - im Kontext der „Gegenprivilegierung“ - in starkem Maße an sozialer Herkunft ausgerichtet war, dominierten seit den 1970er Jahren, Planungs- und Leistungskriterien, nicht zuletzt das Kriterium der politischen Loyalität. Nicht nur die individuelle Wahlentscheidungen relativierende externe Steuerung, sondern die strukturelle Entwertung des zum Abitur führenden Systemsegmentes durch die Verbreiterung eines nur gering differenzierten Mittelbaus erscheinen im historischen Vergleich als die auffälligsten Charakteristika dieses Strukturtypus'.

### 3. *Ausbau der Karriereschulen und Wachstum der Bildungsbeteiligung*

Übersetzt man die Formel, dass was „viele besitzen ... nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Verteilung von Privilegien an wenige sein kann“, in die Fragen, auf welche Weise die in allen drei Strukturtypen funktional erforderliche Rarität höherer Bildungszertifikate erzeugt wurde, wie jeweils Systemausbau und -Öffnung balanciert worden sind und wie stabil diese Balance blieb, ergeben sich tiefgreifende Differenzen zwischen den skizzierten Strukturtypen.

3.1 Die für den ersten Typus ausschlaggebende Differenz zwischen hochschulzugangsberechtigten und nicht-berechtigten höheren Unterrichtsanstalten erzeugte über das gesamte 19. Jahrhundert hinweg einen nur durch Strukturreformen lösbaren „Stau“ auf Seiten der nicht-berechtigten Anstalten, deren Anteil an der Gesamtzahl der höheren Schulen stetig zunahm. Zwischen 1832 und 1900 wuchs in Preußen die Zahl der höheren Schulen insgesamt um mehr als das Vierfache von 141 auf 608; parallel dazu verdreifachte sich von der Jahrhundertmitte bis zur Jahrhundertwende die Zahl der Schüler an höheren Schulen von knapp 50.000 auf 156.000. Im Rahmen dieses Wachstumsprozesses verminderte sich kontinuierlich der Anteil der „humanistischen“ Gymnasien bzw. der ihrer Schüler an der Gesamtzahl der höheren Schulen zugunsten der vor 1900 nicht zum Hochschulstudium berechtigenden Realgymnasien bzw. lateinlosen Schulen. In Preußen sank der Anteil der altsprachlichen Gymnasien von über 90% um 1830 auf 56% im Jahr 1900, jener der Gymnasiasten ab Mitte des Jahrhunderts von über 70% auf 59% (1900). In welchem Grad im Kontext dieser Entwicklung die elitäre Funktion des höheren Schulwesens jedoch insgesamt stabil blieb, zeigt sich an dem nur mäßigen Wachstum des relativen Schulbesuchs. Der Anteil der Sextaner an den 10jährigen stieg zwischen 1875 und 1913 nur von 7,4% auf 8,6%. Gleichzeitig nahm aber die Erfolgsquote an höheren Schulen (Oberprimaner im Verhältnis zu Sextanern) zwischen 1880 und 1900 von 20% auf 31% zu (eigene Berechnung nach MÜLLER/ZYMEK (1987), S. 169); der relative Schulbesuch der Primaner verdoppelte sich zwischen 1875 und 1913 von 1,5% auf 3,0% (vgl. ebd., S. 157f, 168f. und 170).

3.2 Bezieht man sich für die Zwischenkriegszeit zunächst erneut auf die Entwicklung der absoluten Größen als Wachstumsindikator, waren es vor allem die zum Abitur führenden höheren Mäd-



chenschulen, die den Ausbau des Bildungssystems prägten. Während die Zahl der höheren Knabenschulen von gut 900 (1919) auf 1.100 (1931) stieg, nahm die Zahl der zum Abitur führenden höheren Mädchenschulen in nur etwa einem Jahrzehnt von knapp 50 (1919) auf 314 (1931) zu (vgl. ebd., S. 158; ZYMEK 1988, S. 193). Generell lag bis in die 1930er Jahre hinein eine dramatische Zunahme der Schülerpopulation vor, die sich anschließend wieder beträchtlich verringerte (z.B. Primaner an preußischen höheren Schulen: 1919: 11.900, 1931: 47.000, 1936: 26.200; vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 169).

Im Vergleich zum 19. Jahrhundert und auch noch zur Zeit vor dem Ersten Weltkrieg vermittelt sich infolge der Grundschul- und Mädchenschulreform die absolute Expansion der Schul- und Schülerzahlen in einem signifikanten Wachstumsschub der Übergangsquoten in höhere Schulen (für Berlin und Brandenburg vgl. DREWER 2001, S. 28) bzw. der Quoten des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. Bei den 13jährigen verdoppelte sich in Preußen der relative Schulbesuch an höheren Knabenschulen nahezu von 8,4% (1919) auf 15,4% (1931); bei den gleichaltrigen Mädchen erhöhte er sich von 6% (1921) auf 8% (1931) (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 170; LUNDGREEN 2000, S. 148). Lag die Zahl der Abiturientinnen 1919 noch bei 700, betrug sie 1932 bereits knapp 6.400 (vgl. ZYMEK 1988, S. 193). Dementsprechend stieg auch der relative Hochschulbesuch der 19 bis 23-jährigen. Während er bei den Studenten von 2,8% (1919) auf 3,6% (1931) zunahm, erhöhten sich die Werte bei den Studentinnen von 0,08 (1910) zunächst auf 0,28 (1919), bald darauf schon auf 0,68% (1931) (vgl. TITZE 1987, S. 73; ähnlich auch KÄELBLE 1983, S. 200).

3.3 Der Begriff der Expansion ist auf den dritten Strukturtypus, die sozialistische Einheitsschule, nur in einem spezifisch begrenzten Sinn anwendbar. Zwar entwickelte sich auch hier die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Folge des Zweiten Weltkriegs zunächst durchaus unregelmäßig, doch wird die Entwicklung seit Mitte der 1950er Jahre im Ganzen durch die Errichtung der zunächst achtjährigen Grund-, dann zehnjährigen Polytechnischen Oberschule (POS) dominiert. Damit lag ein Expansionsprozess vor allem im Pflichtschulsektor vor - und zwar sowohl nach der Zahl der Schulen als auch unter dem Aspekt der verlängerten Schuldauer. Umgekehrt verringerte sich im Vergleich zu den frühen 1950er Jahren die Zahl der an die Grundschulen anschließenden Oberschulen bzw. der auf die POS folgenden Erweiterten Polytechnischen Oberschulen (EOS). Mit der sowohl strukturell als auch nach dem quantitativen Angebot rückläufigen Differenzierung war eine bemerkenswerte innere und äußere Standardisierung der Schulkarrieren verbunden. Sie reicht von der seit den 1970er Jahren stabilen Sitzenbleiberquote von 1,0% bis 1,5% in der POS (EOS: < 0,5%) über kontinuierlich sinkende Drop-out-Quoten bis hin zu den seit Mitte der 1950er Jahre bis zum Ende der DDR zwischen etwa 8% und 11% stagnierenden Werten des relativen Schulbesuchs an der Oberschule/EOS. Verdeutlichen schon die Zahlen von weniger als zwanzig Spezialschulen und 60 bis 70 Spezialklassen seit den 1970er Jahren und kontinuierlich knapp 25 Kinder- und Jugendsportschulen die periphere Rolle von Schullaufbahnen außerhalb der POS bzw. EOS, lagen auch die Absolventenzahlen - etwa die der Spezialschulen und Spezialklassen mit ungefähr 1% des betreffenden Altersjahrgangs - weit unter einer Größenordnung, die diese Bildungswege ernsthaft als zusätzliche Differenzierungsformen erscheinen ließe (vgl. SCHREIER 1996, S. 289ff.).

#### 4. Soziale Öffnung der höheren Schulen und Hochschulen

4.1 Obwohl die Analyse des sozialen Rekrutierungsmusters von höheren Schulen und Hochschulen und seines historischen Wandels schon aus Quellen- und sozialstrukturellen Klassifikationsgründen vor ungleich größeren Schwierigkeiten steht als die bereits nicht unkomplizierte Dokumentation des Schulausbaus und der Schülerzahlen nach Schularten und -typen sowie die Berechnung des relativen Schulbesuchs, ist das Ergebnis der „*erstaunlichen sozialen Offenheit des Gymnasiums im Vormärz*“ (NEUGEBAUER 1992, S. 699), in dem auch Bauern- und Handwerkerkinder vertreten waren, sozialgeschichtlich gesichert. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts zeichnet sich - etwa in Berlin - eine Reduktion der Anteile von Abiturienten aus den Schichten der mittleren und gehobenen Beamten, der mittleren Angestellten und Lehrer und, umgekehrt, eine Expansion der

Abiturientenanteile aus höheren Schichten ab, die sich aber noch vor dem Ersten Weltkrieg wieder umzukehren scheint (vgl. MÜLLER 1977, S. 522ff).

4.2 Im Vergleich zur Vorkriegszeit hatte sich bis 1931 der Anteil der Abiturienten aus der Unter- und der unteren Mittelschicht von 46% (Preußen) im ausgehenden 19. Jahrhundert auf 65% (Deutsches Reich) erhöht, während der Anteil der Abiturienten aus der oberen Mittelschicht von 44% auf 30% gesunken war (vgl. KAEUBLE 1975, S. 142). Auch bei den Studierenden zeigt sich „deutlich die schubartige Öffnung der Universitäten für Söhne mittlerer und unterer Beamter, aber auch für diejenigen mittlerer und unterer Angestellter“ (NATH 2000, S. 76). Das soziale Mobilisierungspotential der Schulreform der Weimarer Zeit konnte jedoch aufgrund des begrenzten Zeitrahmens nicht eigentlich greifen. „Stärkere Auswirkungen“ der Schulreformen „blieben vermutlich deshalb aus, weil Chancenungleichheit durch politische Entscheidungen nur in Zeiträumen abgebaut werden kann, die erheblich über das Bestehen der Weimarer Republik hinausgehen.“ (KAEUBLE 1975, S. 149) - Im Nationalsozialismus waren die rigide Steuerung des Hochschulzugangs (vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE 1993, S. 146ff.) und die Verdrängung der Juden aus den höheren Schulen bzw. Hochschulen (vgl. ebd., S. 147f; DREWER 2001, S. 29; MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 167; TITZE 1987, S. 227) nur die offensichtlichsten Auswirkungen einer Politik der Bildungsbegrenzung, deren Effekte sich auch schichtspezifisch beschreiben lassen. Im Vergleich der sozialen Herkunft der neuimmatrikulierten Studierenden nach Väterberufen ging zwischen 1933 und 1939 der Anteil der „nicht-gebildeten Klassen“ von 28% auf 18% zurück, der der „gebildeten Klassen“ stieg dagegen von 37% auf 45% (vgl. KLEINBERGER 1980, S. 21).

4.3 Die für den dritten Strukturtypus geltende Interpretation, „dass die DDR beim Abbau schichtspezifischer Chancenungleichheit erfolgreicher gewesen ist als die Bundesrepublik“ (GEISSLER 1983, S. 766), basiert in erster Linie auf einer nur temporären sozialen Öffnung der Hochschulen in den 1950er und frühen 1960er Jahren. Hier gelang es in kürzester Zeit, den Anteil der Arbeiterkinder - bis 1955 - unter den Studierenden auf 49%, den der Bauernkinder auf 6% zu erhöhen. Die „Intelligenz“ war mit 12%, gemessen an einem Bevölkerungsanteil von 4%, zwar „überrepräsentiert“, bildete aber „in der Studentenschaft nur eine kleine Minderheit“. Nachdem diese Entwicklung in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre noch weiter vorangetrieben werden sollte, faktisch aber schon stagnierte, „drehte sich“ in den 1960er Jahren „dann das Rad mit derselben Geschwindigkeit zurück. Die neue obere Mittelschicht unterläuft zunehmend das bildungspolitische Ziel einer hohen Elitenzirkulation.“ (ebd., S. 757) Während 1967 schon jeweils 30% der Studierenden aus der „Intelligenz“ bzw. aus Arbeiterhaushalten kamen, setzte sich bis in die achtziger Jahre ein Rekrutierungsmuster durch, wonach 70% bis knapp 80% der Studierenden der „Intelligenz“ zuzurechnen waren, dagegen nur 7% bis 10% den „Arbeitern“ (GEISSLER 1992, S. 227).

### 5. Resümee

Im historischen Vergleich des Verhältnisses zwischen den verschiedenen Strukturtypen des Bildungssystems und Prozessen der Bildungsexpansion ergibt sich das folgende - in Rücksicht auf die methodischen Schwierigkeiten von sozialgeschichtlichen Standards genügenden Vergleichen freilich noch sehr vorläufige - Bild. Der formal zwar offene, faktisch aber - über das in den altsprachlichen Gymnasien monopolisierte Sonderwissen der akademischen Eliten - an der Schwelle des Hochschulzugangs überaus selektive Strukturtyp des 19. Jahrhunderts erzeugte durch die spannungsreiche Differenz zwischen den „humanistischen“ und den bei der Immatrikulation nicht anerkannten „realistischen“ Gymnasien eine außerordentlich kontroverse, fast über das ganze 19. Jahrhundert hinwegreichende strukturelle Anpassungsdynamik im höheren Schulwesen. Während die zur Jahrhundertwende erfolgte Anerkennung der Realanstalten, d.h. die Ausdifferenzierung des höheren Schulwesens in verschiedene, formal gleichgestellte Gymnasialtypen, einerseits als Institutionalisierung eines schichtspezifisch differenzierten, sozial reproduktiven Schulsystems interpretiert worden ist, wurde demgegenüber andererseits betont, dass sich im langfristigen Rückblick „die einst so scharfen Grenzen zwischen den verschiedenen Schularten ... immer mehr verwischt haben“, die „Übergänge ... fließend“ geworden sind und sich die „Segmentierung“, im höheren Schulwesen zumal, ... als eine transitorische Phase des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts“ darstellt (JEISMANN 1996, S. 16). Dies scheint sich schon im Kontext des zweiten, durch die Grundschulreform teilintegrierten Strukturtypus der Weimarer Zeit zu bestätigen. Obwohl die Effekte der demographischen Sonderentwicklungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und die Auswirkungen des Ersten Weltkriegs auf die Bildungsbeteiligung nicht außer Acht zu lassen sind, dürfte der enorme Anstieg der Übergangsquoten in höhere Schulen sowie die deutliche Zunahme des relativen Schul- und Hochschulbesuchs in den 1920er Jahren doch zu großen Teilen auf die Grundschulreform von 1920 bzw. auf die Reformen des höheren Mädchenschulwesens von 1908 und 1923 zurückzuführen sein. Mit der zunehmenden Inklusion der höheren Schulen und Hochschulen war eine nicht unerhebliche soziale Öffnung verbunden.

Gerade unter diesem Aspekt der sozialen Mobilisierung durch das Bildungssystem scheint der dritte Strukturtypus, die Einheitsschule der DDR, traditionelle Rekrutierungsmuster der Hochschulbildung nur temporär - und politisch induziert - überwunden zu haben. Die neu in die „Intelligenz“ aufgestiegenen sozialen Gruppen vermochten ihr kulturelles Kapital bei der intergenerationellen Statusreproduktion offenbar so wirkungsvoll zu nutzen, dass sich soziale Mobilisierung ebenso schnell wie effektiv wieder in soziale Reproduktion durch das Bildungssystem umkehrte. Im Medium der an externen Bedarfsgrößen orientierten Steuerung der Bildungsnachfrage wurden nicht nur die Strukturen entdifferenziert, sondern im Vergleich zu den frühen 1950er Jahren auch die Zahl der zum Hochschulstudium führenden Einrichtungen insgesamt reduziert (vgl. für Berlin und Brandenburg DREWER 2001, S. 17). Mit der sozialen Schließung des Hochschulzugangs konvergierten also auch strukturelle und quantitative Begrenzungen. Wieweit bedarfsgesteuerte Systeme Spreizungseffekte im Sinne verdeckter schulischer und sozialer Differenzie-

rung unterhalb der nominellen Einheitsschule in bestimmten Sondernilieus nach sich gezogen haben, ist durch ZYMEKS Untersuchungen belegt (vgl. ZYMEK 1997). HUSCHNERS Beitrag in diesem Heft zeigt darüber hinaus, dass die Standardisierung im Schulsystem der DDR auch operative Folgeprobleme erzeugt hat, die sich ihrerseits in nicht unerheblichen strukturellen Balanceschwierigkeiten vermittelten.

Vor diesem Hintergrund ließe sich die Hypothese verfolgen, wieweit gerade partiell integrierte und zugleich vertikal organisierte - und staatlich getragene - Bildungssysteme im 20. Jahrhundert eine vergleichsweise hohe Inklusions- und, parallel dazu, auch soziale Öffnungsdynamik kennzeichnet, die von anderen Organisationsformen nicht erreicht wird. Wenn sich in der Bundesrepublik „die soziale Ungleichheit im Zugang zu Abitur und Hochschulbildung vor allem in den ersten zweieinhalb Nachkriegsjahrzehnten verringerte“, und „der beschleunigte Ausbau der Bildungsinstitutionen seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre und die ergriffenen - allerdings sehr begrenzten - Maßnahmen zum sozialen Ausgleich der Bildungsbeteiligung die soziale Selektivität auf dem Weg zur Universität kaum verringert haben“ (MÜLLER 1998, S. 91), spricht dies sowohl gegen die gängige Annahme einer zwangsläufigen sozialen Selektivität vertikal differenzierter Bildungssysteme als auch gegen Erwartungen an einen geradezu automatischen Abbau von Chancenungleichheit durch den Ausbau höherer Bildungseinrichtungen. Insofern die Strukturen des Bildungssystems zwar einen wichtigen, aber keineswegs den einzigen Parameter der sozialen Selektivität durch Bildung darstellen, und die Bildungsteilnahme darüber hinaus auf der Basis familialer finanzieller Ressourcen, der Wahrnehmung von Marktchancen bestimmter Bildungsgänge bzw. ihrer Zertifikate, sich daraus ableitender Bildungsaspirationen etc. ihrerseits historisch variiert, werden sich die Mobilisierungspotentiale und -effekte unterschiedlicher Bildungsstrukturen erst im erweiterten Zusammenhang ihrer sozialen Umwelt und der Interaktionsformen zwischen den sich historisch wandelnden gesellschaftlichen Kontexten und den jeweiligen Bildungsstrukturen erschließen lassen. Unter dieser Perspektive ist weiterhin nicht nur die „europäische Bildungsgeschichte im Gesamtverlauf des zwanzigsten Jahrhunderts“, sondern auch die deutsche „wenig erforscht.“ (KAELBLE 1983, S. 195)

### Literatur

- DREWER, P.: Grenzen der Eigendynamik? Transformationen des Schulsystems in Berlin und Brandenburg im 20. Jahrhundert. In: P. DREWER/A. HUSCHNER/R. EJURY (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890 bis 1990. Weinheim 2001, S. 11-37.
- DREWER, P./HUSCHNER, A./EJURY, R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890 bis 1990. Weinheim 2001.
- GEISSLER, R.: Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 35 (1983), S. 755-770.
- GEISSLER, R.: Bildung und Sozialchancen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 30 (1978), S. 468-487.
- GEISSLER, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen 1992.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München 1993.

- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart 1996.
- KAELBLE, H.: Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910-1960. In: *Geschichte und Gesellschaft* 1 (1975), S. 121-149.
- KAELBLE, H.: Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen 1983.
- KLEINBERGER, A.F.: Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik? In: M. HEINEMANN (Hrsg.): *Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung*. Stuttgart 1980, S. 9-30.
- LUNDGREEN, P.: Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In: D. BENNER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim/Basel 2000 (= *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft), S. 140-165.
- MÜLLER, D.K.: *Sozialstruktur und Schulsystem*. Göttingen 1977.
- MÜLLER, D.K./ZYMEK, B. (unter Mitarbeit von U. HERRMANN): *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945* (= *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Band II. Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil). Göttingen 1987.
- MÜLLER, W.: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: J. FRIEDRICHS/M.R. LEPSIUS/K.U. MAYER (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opaten 1998, S. 81-112.
- NATH, A.: Bildungswachstum und soziale Differenzen. In: J. SCHLÖMERKEMPER (Hrsg.) *Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen* (= *Die Deutsche Schule*, 6. Beiheft). Weinheim 2000, S. 63-86.
- NEUGEBAUER, W.: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: O. BÜSCH (Hrsg.): *Handbuch der Preußischen Geschichte*. Band II. Das 19. Jahrhundert und große Themen der Geschichte Preußens. Berlin/New York 1992, S. 605-798.
- SCHREIER, G.: *Förderung und Auslese im Einheitsschulsystem. Debatten und Weichenstellungen in der SBZ/DDR 1946 bis 1989*. Köln/Weimar/Wien 1996.
- TITZE, H.: Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 18 (1998), S. 66-81.
- TITZE, H.: Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 389-406.
- TITZE, H.: Wie wächst das Bildungssystem? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 103-120.
- TITZE, H. (unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ, V. MÜLLER-BENEDICT und A. NATH): *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944* (= *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Band I. Hochschulen. 1. Teil). Göttingen 1987.
- ZYMEK, B.: Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen 1908-1941. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 191-203.
- ZYMEK, B.: Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900-1990. In: S. HÄDER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim 1997, S. 25-53.

#### *Abstract*

Against the background of the long-term expansion of the system of secondary schools and universities starting in the nineteenth Century, the author differentiates between three former structural types of the German educational system. The question of how the expansion of the system as well as social reproduction and mobilization, respectively influence each other under differing conditions created by differently organized educational systems points to far-reaching differences between these three structural types. In order to further study the differential effects of processes of expansion, it is suggested to focus more closely on the interactive links between educational structures and system-external parameters of enrollment in historical analyses, too.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter Drewek, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft III, 68131 Mannheim, Schloss