

Drewek, Peter

**Begriff, System und Ideologie der "Einheitsschule". Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über "Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen". Hans Merckens zum 60. Geburtstag**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 639-657*



Quellenangabe/ Reference:

Drewek, Peter: Begriff, System und Ideologie der "Einheitsschule". Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über "Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen". Hans Merckens zum 60. Geburtstag - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 639-657 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69990 - DOI: 10.25656/01:6999

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69990>

<https://doi.org/10.25656/01:6999>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.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)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 4 – Juli/August 1997

## *Thema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität von Schule*

- 537 DIETLIND FISCHER/HANS-GÜNTER ROLFF  
Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen  
und Risiken von „Schulautonomie“
- 551 KINGSLEY EVANS  
Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule  
und der Lehrer
- 567 BARBARA KOCH-PRIEWE  
Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie
- 583 ULF PREUSS-LAUSITZ  
Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den  
Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule
- 597 MATS EKHOLM  
Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen  
mit alternativen Ordnungsmodellen

## *Diskussion: Umwelterziehung*

- 611 FRITZ REHEIS  
Ökologie als Frage der Zeit. Eine Antwort auf Helmut Heid  
und Gerd-Jan Krol
- 631 JÜRGEN LEHMANN  
Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

## *Diskussion: Einheitsschule – Zeitgeschichte und Strukturproblem*

- 639 PETER DREWEK  
Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“.  
Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip  
im DDR-Bildungswesen“

- 659 GERT GEISSLER  
Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen,  
veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner

### *Besprechungen*

- 677 ANNETTE SCHEUNPFLUG  
*Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr* (Hrsg.): Zwischen System und  
Umwelt: Fragen an die Pädagogik
- 680 THOMAS FUHR  
*Harm Paschen*: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer  
Differenzen
- 683 MANFRED LÜDERS  
*Gerhard de Haan*: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen  
der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens
- 686 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Arno Combe/Werner Helsper* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität.  
Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns
- 689 KARL-HEINZ ARNOLD  
*Silvia-Iris Lübke*: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der  
Laborschule

### *Dokumentation*

- 693 Pädagogische Neuerscheinungen

# Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“

*Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über  
„Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“*

*Hans Merckens zum 60. Geburtstag*

GERHART NEUNERS Abhandlung über das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen folgt in geradezu klassischer Weise der eher normativen als analytischen Denktradition des deutschen Einheitsschuldiskurses im 20. Jahrhundert: Er verknüpft selektive Bezüge auf die historische Semantik des Einheitsbegriffs, unzutreffende Behauptungen über die soziale Funktion der Schulstruktur sowie soziologisch naive Vorstellungen über die Steuerbarkeit moderner Bildungssysteme zu einer insgesamt problematischen These. In scharfem Kontrast zu den Fragestellungen und Ergebnissen der vor wie nach 1989 vorgelegten Transformationsanalysen reduziert NEUNER das „Einheitsprinzip“ auf die nur scheinbar pädagogisch-psychologisch begrenzbar Frage der Balance von Selektion und Förderung in einem außerhalb aller sozialen Wechselbeziehungen gedachten Schulsystem.

In den folgenden Überlegungen soll demgegenüber nicht nur in Auseinandersetzung mit NEUNER, sondern auch als Kritik des traditionellen Einheitsschuldiskurses gezeigt werden, daß Begriff, System und Ideologie der Einheitsschule nicht etwa gleichrangige theoretische Aspekte ihres Gegenstandes, sondern vielmehr die historisch signifikanten Formationen und aufeinander folgenden Stadien seines Entwicklungsprozesses während des 19. und 20. Jahrhunderts darstellen. Denn der Diskurs über „Einheitsschule“ verdient nicht allein politisch-pädagogische Emphase oder Apologie, sondern soviel an Theorie, wie die empirische und sozialhistorische Forschung inzwischen bereithalten.

## 1. „Einheitsschule“ als Begriff

### 1.1 Systementwicklung als Voraussetzung der Begriffsgeschichte

Im breiten Umfeld der sozialgeschichtlichen Literatur zur Herausbildung und Ausdifferenzierung des modernen Bildungssystems können seine soziale Dynamik und seine historischen Transformationen besonders seit den Untersuchungen DETLEF K. MÜLLERS nur noch sehr begrenzt von dem „traditionellen Dualismus zwischen höheren Schulen und Universitäten einerseits und Volksschulen sowie Berufs- und Gewerbebildung andererseits“ (NEUNER 1997, S. 262) aus erfaßt werden (MÜLLER 1977 b, 1981; MÜLLER/ZYMEK 1987). Im Zentrum seiner Arbeiten hat MÜLLER auf komplexer empirischer Basis gegenüber traditionellen Selektionsannahmen gezeigt, daß die „multifunktionale Struktur“ (MÜLLER 1981, S. 246) der höheren Unterrichtsanstalten als dem sy-

stemprägenden Kernelement der deutschen Schule bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus soziale Mobilität durch das Bildungswesen ermöglicht hat. Während mit der Ausdifferenzierung der nach Typen gegliederten Struktur der höheren Schulen das Gesamtsystem am Ende des 19. Jahrhunderts auch dezidiert auf die sozial schichtspezifische Reproduktion der akademischen Berufsgruppen ausgelegt wurde, fungierten – langfristig gegenläufig und durch „Qualifikationskrisen“ (MÜLLER 1977a) unterbrochen – die soziale Anziehungskraft des Berechtigungswesens, die Teilintegration des Systems durch die gemeinsame Grundschule der Weimarer Republik, die weitere Ausdifferenzierung des höheren Mädchenschulwesens und der „Mittelschulen“, veränderte Übergangsformen in weiterführende Schulen etc. zugleich als strukturelle Voraussetzungen für die langfristige Inklusion auf der Ebene der weiterführenden Bildungseinrichtungen. Resultiert die Expansion des höheren Schulsystems einerseits in zunehmend subtileren Beziehungen zwischen Schulstruktur und Sozialstruktur (ZYMEK 1987, 1989), folgt das übergreifende Entwicklungsmuster des Gesamtsystems andererseits dem Modell der sozialen Integration durch Systemdifferenzierung (zur Diskussion vgl. JEISMANN 1996, S. 15 ff.).

Historische Konstitution, Karriere und Wandel des Einheitsbegriffs sind von dem skizzierten Systemprozeß nicht nur nicht loszulösen, sondern durch die jeweiligen Etappen der Systementwicklung in den unterschiedlichen Reflexionsweisen entscheidend geprägt worden.

## 1.2 Konstitution und Krise des Einheitsbegriffs im 19. Jahrhundert

Bereits bei den klassischen Einheitsschulmodellen – CONDORCETS Entwurf eines „nationalen Unterrichtswesen[s]“, LEPELETIERS „Plan einer Nationalerziehung“ oder SÜVERNS Entwurf einer „einzige[n] große[n] Anstalt für die National-Jugendbildung“ (vgl. MICHAEL/SCHOPP 1993, S. 84 ff., 87 ff., 108 ff.) – müssen tiefgreifende Differenzen der Interpretation von Einheitlichkeit betont werden. Soll bei CONDORCET „keinem Teil der Bürger der höhere Unterricht verweigert werden“ und dieser überhaupt „so unabhängig wie möglich von aller politischen Autorität“ sein (S. 85), zielt LEPELETIER auf radikale Nivellierung: „Alle“ Kinder sollen „unter dem heiligen Gesetz der Gleichheit dieselbe Kleidung, dieselbe Nahrung, denselben Unterricht, dieselbe Sorgfalt erhalten“ (S. 88), ein Programm, dem vor Augen steht, eine „ganz neue, arbeitsame, geregelte, disziplinierte Masse“ zu bilden (S. 90).

Die Eigenart der deutschen Begriffstradition zeichnet sich zwischen solchen Polen vor allem dadurch aus, daß die organisatorische Einheit des Bildungswesens aus der Einheit der Bildung und – daraus entwickelt – des Unterrichts, d.h. aus der Eigenfunktion des Bildungswesens begründet wird. Die organisatorische Einheit des Bildungswesens verbindet WILHELM VON HUMBOLDT dezidiert mit dem „Princip der Einheit und Continuität des Unterrichts“ und seiner „natürlichen Stadien“ (HUMBOLDT [1809] 1965b, S. 113) des Elementar-, Schul- und Universitätsunterrichts. „So wie es nun bloß diese drei Stadien des Unterrichts giebt, jedes derselben aber unzerrennt ein Ganzes macht, so kann es auch nur drei Gattungen *aufeinander folgender* Anstalten geben, und ihre Gränzen müssen mit den Gränzen dieser Stadien zusammenfallen, nicht dieselben in der Mit-

te zerschneiden“ (HUMBOLDT [1809] 1965 a, S. 103), heißt es in seiner prominenten Kritik an zeitgenössischen Vorschlägen zu einer frühzeitigen Ausgliederung berufsvorbereitender Bildungsgänge. Völlig zutreffend spezifiziert bereits 1933 JONAS COHN dieses Modell als eine „Einheitsschule, die nicht durch die Bedürfnisse der Masse, sondern durch die Idee der vollen Ausbildung bestimmt ist; jeder durchläuft die Schule so weit, wie er es vermag“ (COHN 1933, S. 284).

Dieser bildungs- und kulturzentrierte Einheitsbegriff wurde traditionell gerade in Phasen politischer Umbrüche aktualisiert und funktionalisiert. Bereits ADOLF DIESTERWEG interpretiert den Einheitsbegriff in explizit kompensatorischer Funktion. „Denn da Deutschland nur eine schwache politische Einheit beschieden ist, so müssen wir umso mehr an der Einheit im Geiste festhalten ... Da die Einheit Deutschlands nicht in der politischen liegt, so müssen wir sie in anderen Einheiten, in der Einheit der Erziehung und Bildung, in der Einheit des deutschen Charakters und des deutschen Gefühls suchen. Ich lasse diese vor sechs Jahren (1844) geschriebenen Sätze auch jetzt noch stehen“ (zit. nach SIENKNECHT 1968, S. 108). Ähnlich heißt es – noch einmal pathetisch verstärkt – in KARL WANDERS „Aufruf an Deutschlands Lehrer“ im Jahr 1848 an „alle, die ihr an der Bildung der deutschen Jugend arbeitet ... Wir treiben *Ein* Werk, laßt es uns in *Einheit* treiben, damit es gedeihe! ... Alles sammelt sich unter der Fahne der *Einheit*. Deutsche Lehrer, reiße auch ihr die euch trennenden Schranken nieder! Lasset uns als Brüder arbeiten an dem großen Werke, das uns anvertraut ist: an der *Bildung des deutschen Volkes!*“ (zit. nach PRETZEL 1921, S. 44f.).

HERMAN NOHL kommentierte lapidar, diese „Verbrüderung der Lehrer aller Kategorien“ sei „eine Utopie“ gewesen, weil aus dem geplanten Allgemeinen Deutschen Lehrerverein der „Allgemeine Deutsche Volksschullehrerverein“ (NOHL 1933, S. 351) geworden sei. Tatsächlich haben die bildungspolitischen Optionen der Volksschullehrer die historisch im Vordergrund stehende Differenzierungsdynamik innerhalb des höheren Schulwesens zu keinem Zeitpunkt aufgehoben. Noch 1918 schien beispielsweise die seit 1848 angestrebte „Übernahme der Volksschullehrerausbildung durch die philosophischen Fakultäten und sei es auch nur zu Teilen ... zu keinem Zeitpunkt realisierbar“ (SCHWENK 1977, S. 113).

Die folgenreichste Problematisierung des Einheitsprinzips bezog sich vielmehr auf den Kernbereich des Bildungssystems und betraf in erster Linie die Organisationsformen und Ziele der höheren Unterrichtsanstalten, die – entgegen der Ideologie reiner Ständeschulen – bis weit über die Jahrhundertmitte hinaus flexible Strukturen aufwiesen. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts kollidierte jedoch auf schulstruktureller Ebene das „Berechtigungsmonopol“ der traditionellen altsprachlichen Gymnasien mit den Integrationsansprüchen der neuen technischen und kaufmännischen Eliten beim Zugang zum Universitätsstudium über die nicht berechtigten Realgymnasien und Oberrealschulen. Mit Blick auf die einheitliche bildungsbezogene Legitimation der Schulstruktur vermittelte sich dieser weitreichende soziale Konflikt zwischen alten und neuen Eliten als semantische Alternative zwischen einer „Bildung durch die Wissenschaften, die sich auf die geschichtlich-geistige Welt, oder durch die Wissenschaften, die sich auf die physische Welt beziehen“ (NOHL 1933, S. 346).

Resultieren im Jahr 1900 die Kontroversen um den „Utraquismus“ des preu-

bischen Gymnasiums (PAULSEN 1921, S. 642) auch in der erfolgreichen Gleichstellung der drei verschiedenen Typen der höheren Schulen, bezeichnet dies zugleich den Endpunkt der von nun an nur noch als „Fiktion“ anzusehenden „Lehre von der einheitlichen Bildung der gesamten führenden Schicht unseres Volkes. Jetzt zerriß diese Einheit“ (NOHL 1933, S. 347). In der Göttinger Philosophischen Fakultät wird 1914 formuliert: „Der Traum einer einheitlichen höheren Bildung für alle akademischen Berufe, wohl gar für alle in Wissenschaft, Verwaltung und freien Berufen tätigen Kreise der Nation ist ausgeträumt. ... Dafür hat die Neuordnung unserer Kultur das nicht geringere Gut reicherer Differenzierung geschenkt“ (zit. nach NOHL 1933, S. 347).

Kritik und Reform des neuhumanistischen Bildungsbegriffs, wie sie Ende des 19. Jahrhunderts insbesondere der Berliner Bildungshistoriker FRIEDRICH PAULSEN forciert, bleiben aber – wie auch sein Konzept zum Wandel der Schulstrukturen durch neue Kompositionsprinzipien des Systems – in ihren Modernisierungsfunktionen ambivalent. Einerseits heißt es in radikaler Relativierung des materialen – und damit schulabhängigen – Bildungsbegriffs: „Nicht der Stoff entscheidet über die Bildung, sondern die Form“ (PAULSEN [1895] 1912 a, S. 138). „Gebildet“ sei, „wer mit klarem Blick und sicherem Urteil zu den Gedanken und Ideen, zu den Lebensformen und Bestrebungen seiner geschichtlichen Umgebung Stellung zu nehmen weiß“ (S. 137). Andererseits entwirft PAULSEN ein zwar horizontal gestuftes, vertikal aber zugleich nach drei Berufsgruppen („Handarbeit“, „Disponierende Berufe“, „Gelehrte Berufe“) differenziertes Organisationsmodell (PAULSEN 1912b, S. 65), in dem „nicht das allgemeinverbindliche Prinzip einer Stufe, sondern die Grundständigkeit der Typen dominiert“ (MÜLLER 1981, S. 260). Dieses Modell wird von „PAULSEN jedoch so geschickt in ein vordergründig-zweckrationales System gehüllt, daß sich der Eindruck gleichwertiger ... Schulen aufdrängt“. Sein „Strukturgitter stellt bildungstheoretisch die optimale Verschleierung der sozialen Funktion des Bildungssystems dar – ein bis zur Gegenwart kaum übertroffener Versuch, die schulische Differenzierung als zweckrational nachzuweisen“ (S. 260).

Die innerhalb des zeitgenössischen („aristokratischen“) Diskurses der konservativen akademischen Eliten um die Jahrhundertwende aber noch keineswegs überall als Chance einer neuen Legitimationsideologie wahrgenommene Konzeption der „einheitliche[n] Volksbildung auf modern-nationaler Grundlage, an der alle Glieder des Volkes, wenn auch mit verschiedener Kraft und in verschiedenem Maß, Anteil haben“ (PAULSEN 1912b, S. 72), verschiebt jedoch die Gliederungskriterien des Schulsystems von der sozial differenzierend wirksam gewordenen Tradition des neuhumanistischen Bildungsbegriffs auf die nunmehr akzentuierte persönliche Bildung innerhalb eines am Berufs- und Beschäftigungssystem orientierten Schulaufbaus. Lag der schulpolitische Preis der Gymnasialreform von 1900 auf der Ebene eines stärker meritokratisch ausgerichteten Bildungsdiskurses, auch wenn sein Organisationsmodell die sozial reproduktiven Systemfunktionen verschleiern mochte, ließ sich diese Reflexionsform zu Beginn des 20. Jahrhunderts aber nicht mehr auf das höhere Unterrichtswesen, dessen Reformdruck diesen Wandel initiiert hatte, beschränken. Meritokratische Denkformen wurden sukzessive auch auf die Gesamtstruktur des Bildungssystems übertragen und im Medium pädagogisch-psychologischer Reflexionsformen auf die systeminternen Selektionsprozesse

bezogen; schließlich begannen sie in dieser – ebenso umstrittenen wie ganz unterschiedlich ausgelegten – Binnenwendung auf Lernprozesse und innere Systemzusammenhänge zu einer wissenschaftlich begründeten Integration der verschiedenen Systemsegmente beizutragen. In dieser Diffusionslinie der meritokratischen Denkformen konnten Makroformeln der Einheitsschule nicht mehr gelingen.

### 1.3 Norm und Empirie der „Einheitsschule“ im frühen 20. Jahrhundert

Entwickelte sich im 20. Jahrhundert das Modell der Systemintegration durch (Typen-)Differenzierung zum zentralen bürokratischen Steuerungsmuster des Gesamtsystems, fielen Systemdynamik und eine alle Bildungsinstitutionen umfassende Einheitssemantik zugleich mehr und mehr auseinander. So führt – nach 1918 – die Forderung des Artikels 146 der Reichsverfassung, das öffentliche Schulwesen „organisch auszugestalten“, einerseits zu den beschwörenden Formeln, die „Organisation der Einheitsschule“ sei „nicht das Wichtigste und Letzte“, sie gewährleiste „noch keineswegs die Bildungseinheit“, von der man „zur Einheit des Kulturbewußtseins, zur nationalen Kulturgemeinschaft fortzuschreiten“ habe, die Einheitsschule dürfe „eben unter keinen Umständen eine schematische Gleichheitsschule, eine Schule der Vereinerleung sein“ (BOELITZ 1925, S. 10f.). Andererseits wird aus der nüchternen Perspektive der Unterrichtsverwaltung aber gerade die unüberwindbare Heterogenität der Reformansätze und Begriffe festgestellt. Die Überwindung „des nur äußerlich-mechanischen Nebeneinanders von Schularten“ durch ein „neues System“ (LANDÉ 1929, S. 71) mit den Zielen, die „Isolierung der Volksschule und der Folgeerscheinungen dieser Isolierung“ aufzuheben, die „Schülerauslese für die mittleren und höheren Schulen“ zu verbessern und eine „allen Schulen gemeinsame Bildungsidee“ (S. 72f.) etc. zu entwickeln, stelle das „Postulat“ eines Schulaufbaus dar, „den man – sehr unglücklich – ‚Einheitsschule‘ genannt hat“ (S. 74). Man habe mit den „beiden inhaltlichen Forderungen des organischen Aufbaus und der verbindenden Bildungsidee und [der] formale[n] Forderung der Umformung verschiedenen Länderrechts zu Reichsrecht – ganz formalistisch – in dem alledem gemeinsamen Einheitsbegriff ... fälschlich die Vorstellung des äußerlich und vor allem innerlich Undifferenzierten hervorgerufen“ (S. 74).

Die Ausfüllung des „organischen“ Prinzips der Einheit des Schulwesens ließe nahezu beliebige Modellvarianten zu. „Man braucht nur die im Schrifttum vorhandenen Konstruktionen bestehender oder geforderter Einheitsschulsysteme zu vergleichen, um zu erkennen, daß fast jeder Aufbau als organisch erweisbar ist. Als ‚Einheitsschule‘ wird jetzt nicht selten ein Schulaufbau schon dann angesehen, wenn es gelingt, ihn graphisch darzustellen“ (LANDÉ 1929, S. 79, Anm. 192). Waren schon die Begriffe der Einheitsschule vielfältig und uneindeutig, fehlte es erst recht an Umsetzungsstrategien. In der bildungsgeschichtlichen Retrospektive hatten die Reformpädagogen „allesamt keine praktikablen Vorstellungen von den Möglichkeiten der Transformierung des bestehenden Systems in das (jeweils) angestrebte andere“ (HERRMANN 1987, S. 13).

Gelang es schon in der Weimarer Republik nicht mehr, einen organisch ausgelegten („materialen“) Einheitsbegriff des Bildungswesens als leitendes Legi-

timationsprinzip zu etablieren und mit der Differenzierungsdynamik des Bildungssystems zu synchronisieren, bildete sich auf der Systemebene eine Inklusionsdynamik auf der Ebene der höheren Bildungseinrichtungen ab, deren Effekte hier erstmals mit dem Begriff der „Eigengesetzlichkeit“ (HESSEN 1928, S. 478) moderner Bildungssysteme theoretisch reflektiert wurden.

Aus der doppelten Distanz des Komparatisten und zugleich russischen Emigranten erörtert SERGIUS HESSEN bereits Ende der zwanziger Jahre die Entwicklungslogik des modernen Bildungssystems im Spannungsverhältnis zwischen sozialer Abhängigkeit und Autonomie. Seine pointierten Unterscheidungen zwischen Systemlegitimation und -struktur bleiben nicht im Bereich bloßer Beschreibungsversuche, sondern werden in Erklärungszusammenhänge eingefügt, die das Bildungssystem auf alternative Formen des Rechts- und Verfassungssystems beziehen. Damit indiziert der – trotz seiner Publikation im prominenten „Handbuch der Pädagogik“ – innerhalb des deutschen Einheitsschuldiskurses gewiß peripher gebliebene Beitrag HESSENS die schon in der Weimarer Republik gegebene Möglichkeit undogmatischer Systemanalyse und -reflexion.

Nach HESSENS These entfaltet die Systementwicklung unter Bedingungen relativer Autonomie selbst eine eigene historische Dynamik zur „Einheitsschule“. Seine Untersuchung des Einflusses der „sozialen Mächte“ auf das Bildungssystem zeige im internationalen Vergleich, „daß, wie stark die heteronomen Einwirkungen dieser Mächte auf das Schulwesen auch sein mögen, sie doch nicht vermögen, die innere Eigengesetzlichkeit der Schule ganz aufzuheben“ (HESSEN 1928, S. 478). Sie wirke sich „am stärksten“ bei den „Fragen der Gliederung des Schulwesens“, dem „mehr formalen Problem des Schulaufbaus“ aus, wobei sich die „Idee eines einheitlichen Schulsystems, die CONDORCET unmittelbar aus der von ihm als eine absolute Autonomie vorgestellten Eigengesetzlichkeit der Schule folgen ließ, ... im heutigen Schulwesen immer mehr“ durchsetze, freilich ohne „die klaren und deutlichen Züge eines rationalistisch erdichteten Schulaufbaus“ aufzuweisen (S. 478).

HESSEN belegt diese Interpretation anhand der wachsenden Diskrepanz zwischen nominellen und faktischen Funktionen der verschiedenen Schularten, die sich in diesem Prozeß zugleich mehr und mehr aneinander annähern. Zerfiel das „wesentlich dualistisch[e]“ Schulwesen des 19. Jahrhunderts mit den Volksschulen und den Gymnasien „noch vor dem Weltkriege [in] zwei voneinander ganz getrennte Schulsysteme“, werden mit dem „quantitativen und qualitativen Ausbau der Volksschule ... ihre oberen Klassen immer mehr aus einer bloßen Wiederholungsschule, wo der hergebrachte ‚Elementarkurs‘ bloß repetiert wird, zu einer ‚Mittelschule‘ mit einem erweiterten Lehrgang, der dem der höheren Schule immer näher kommt, wodurch auch die planmäßige Auslese der begabteren Volksschüler ermöglicht wird. Andererseits führt auch der steigende Besuch der höheren Schule, deren Absolventen in einem immer geringeren Prozentsatz in die Hochschule und über diese in die akademischen Berufe eintreten, zur Umgestaltung des hergebrachten Lehrgangs oder jedenfalls zu seiner Ergänzung durch einen mehr praktischen und einen Eigenzweck verfolgenden Lehrgang“ (S. 478 f.; vgl. SACHSSE 1933, S. 400). Diese „grundsätzliche Änderung der sozialen Funktion der beiden Schularten [ist] die eigentliche Ursache der Einheitsschulbewegung. Die radikale Pädagogik sollte dies ebensowe-

nig vergessen wie die konservativen Gegner der Einheitsschule“ (HESSEN 1928, S. 479).<sup>1</sup>

Die Eigengesetzlichkeit der Schule sieht HESSEN vor allem „in der Idee der Persönlichkeit und ihres Rechtes auf Bildung verankert ... und da die Persönlichkeitsidee ebensowohl dem Bildungs- wie auch dem Rechtswert zugrunde liegt, so hat sie das Recht zur natürlichen Stütze. Von allen sozialen Triebkräften ist eben das Recht diejenige Macht, die der Eigengesetzlichkeit der Bildungstätigkeit in ihrer Selbstbehauptung gegen die Herrschaftsansprüche anderer sozialer Mächte helfend zur Seite steht. Je mehr der Staat und die Wirtschaft, der Religions- und Nationalitätenkampf vom Elemente des Rechts durchgesetzt werden, je mehr also das Recht in der heutigen Gesellschaft zur Souveränität gelangt, desto mehr kommt auch das spezifische Interesse der Bildungssubjekte (sowohl des Schülers wie des Lehrers) zur Geltung“ (S. 478; vgl. weiterführend LANDÉ 1929, S. 17ff., sowie MOHRMANN 1934).

Davon ausgehend werden mit der Unterscheidung zwischen dem „Machtstaat“ und dem „Rechtsstaat“ zwei vollkommen entgegengesetzte Organisationsformen des Schulwesens vorgestellt. Machtstaaten tendieren ähnlich wie das jeweils partikulare Interesse der Wirtschaft, der Kirche oder der Nationalität zur Auflösung der „Gleichförmigkeit der hergebrachten Volksschule und höheren Schule“ (HESSEN 1928, S. 478). Diese Deregulierung mündet aber keineswegs in Bildungsmobilisierung. „Das Schulwesen des absolutistischen Staates, aber auch das des napoleonischen Frankreichs waren in dieser Hinsicht besonders charakteristisch. Der Machtstaat, seine utilitaristischen Machtzwecke verfolgend, schuf hier wie dort eine Anzahl von Zweckschulen teils beruflicher, teils allgemeinbildender Art, die in keinem organischen Zusammenhang miteinander standen und von denen viele eine Art ‚Sackgasse‘ bedeuteten, indem sie ihren Schülern keinen weiteren Aufstieg in eine höhere Schulart ermöglichten“ (S. 478).

Demgegenüber erkennt HESSEN im „demokratischen Rechtsstaat“ prinzipiell eine „Vereinheitlichungstendenz“, die „von der dem Schulwesen innewohnenden rein pädagogischen Notwendigkeit getragen wird“. Besonders in den „angelsächsischen Ländern“ tritt der Staat als „Beschützer des Rechtes auf Bildung“ auf und fördert „die Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten und somit die Koordination zwischen den verschiedenen Schularten“. Außerhalb des Bildungsrechts wirke aber „auch das quantitative und qualitative Wachstum der Schule ... an sich schon in der Richtung der ‚Einheitsschule““ (S. 478).

1 Eine entsprechend kontroverse Interpretation liefert etwa ARNOLD SACHSSE. Zwar habe sich „der Begriff der Einheitsschule ... immer mehr geklärt“, man sei aber von ihr „weiter als je entfernt“. „Das Streben nach der Einheitsschule hat die Volksschule geschädigt; ihre oberen Klassen sind entleert.“ Das Berechtigungswesen fange an, „die Mittelschulen zu bedrohen“. Weiterhin bestünde „ein ungesunder Andrang zur höheren Schule, die jetzt dem weiblichen Geschlecht ebenso wie dem männlichen geöffnet ist. Das höhere Schulwesen ist bedauerlicher Zersplitterung unterlegen. Es hat eine mechanische Aufteilung der Anstalten nach dem vermeintlichen Bedürfnis der Volkswirtschaft stattgefunden, ohne daß irgendwelche Aussicht vorhanden ist, auf diesem Wege jenes Bedürfnis zu befriedigen“ (SACHSSE 1933, S. 461).

## 2. „Einheitsschule“ als System

### 2.1 Methoden ihrer Analyse am Beispiel der frühen Sowjetunion

Während für HESSEN im Vergleich der Schulstrukturen der größeren europäischen Länder England durch das dortige Privatschulwesen als „noch dualistische[s] Schulsystem“ (HESSEN 1928, S. 487) gilt und Frankreich aufgrund des „abgeschlossenen System[s]“ seiner Lycées und Collèges, die „die ‚intellektuelle Elite der Nation‘“ heranbilden, als „immer noch das klassische Beispiel eines dualistischen Systems“ (S. 496) bezeichnet wird, konterkariert das revolutionäre Modell der sowjetischen Einheitsschule nur dem äußeren Aufbau nach die außerhalb Deutschlands noch weithin verfestigte dualistische Bildungstradition.

Wird die Einheitsschule nicht von ihrer Semantik, sondern von den konkreten Strukturen des Schulsystems und ihrer Dynamik aus gedacht und die offizielle Struktur der bestehenden Schularten mit dem Ziel überprüft, die strukturelle Position der jeweiligen Schularten und damit ihre Funktionen innerhalb des Gesamtsystems empirisch zu bestimmen, so stehen historisch und systematisch Unterscheidungen zur Verfügung, mit denen sich gerade die Wirkungen einheits-schulorientierter Transformationen von Bildungssystemen untersuchen lassen.

Unter genau diesem methodischen Aspekt ist HESSENS bereits 1928 vorgetragene Kritik der sowjetischen Einheitsschule ein geradezu prototypisches Beispiel differenzierter Systemanalyse. HESSEN geht den Fragen nach, welche tatsächlichen schulstrukturellen Veränderungen sich durch die Einheitsschule ergeben haben und welche Veränderungen der Schülerrekrutierung unter dem Aspekt der sozialen Herkunft ihre Folge waren. Im Ergebnis wird gezeigt, daß die neue stufenförmige Gliederung der sowjetischen Einheitsschule lediglich eine äußerliche, rein nominelle Strukturreform darstellt, hinter der die alten Schularten unter neuer Bezeichnung weiter fortbestanden und insoweit von einer tatsächlichen Verbesserung der sozialen Chancengleichheit keine Rede sein kann. Der wesentliche Effekt der sowjetischen Einheitsschule liegt, so HESSEN, in einer dem politischen System angepaßten Legitimation der Organisationsform des Bildungssystems, die die soziale Reproduktion der traditionellen Eliten aber keineswegs gefährdet, sondern unter neuen Bedingungen auch weiterhin ermöglicht hat. Trotz des historisch eingeschränkten Betrachtungszeitraumes auf nur wenige Jahre stellt sich damit die Frage, inwieweit politische Eingriffe in die zuvor differenzierte, historisch gewachsene Gesamtstruktur von Bildungssystemen zugunsten des Modells der „Einheitsschule“ nicht nur – technisch – eine Überschätzung der Reichweite und Wirkungen radikaler Schulreformen darstellen, sondern die aus politischen Umbrüchen hervorgegangene „Einheitsschule“ – soziologisch – primär ein optimal legitimiertes Organisationsmodell der inneren Restrukturierung und Reorganisation sozialer und politischer Eliten repräsentiert.

Das nach mehreren Vorläufern 1923 vorgelegte Statut der Einheitsschule<sup>2</sup> sah in der UdSSR eine zweistufige Schulorganisation vor, die nach dem vierjährigen Kurs der ersten Stufe (für Acht- bis Zwölfjährige) innerhalb der zweiten Stufe unter dem Begriff „Konzentrum“ eine erste und eine zweite Abteilung unter-

2 Sämtliche folgenden Zitate stammen aus HESSEN 1928, S. 504–508.

schied. In das erste dreijährige Konzentrum wurden die 13- bis 15jährigen, in das zweite zweijährige Konzentrum die 15- und 16jährigen Schüler aufgenommen. Men. Die Aufnahme in die zweite Stufe erfolgte nach Kriterien der sozialen Herkunft („Klassenauslese“); für den Schulbesuch wurde ein sozial gestaffeltes Schulgeld erhoben.

Nach den Daten der offiziellen Schulstatistiken von 1926 entsprach das „wirkliche Schulwesen“ aber „nur wenig dem formalen Schema des Statuts“ und repräsentierte statt dessen – je höherwertiger die Schulform, desto deutlicher – mit den überkommenen Gliederungsformen zugleich die traditionellen Reproduktionsmechanismen. Umfaßte die erste vierjährige Stufe der Einheitsschule – mit 100 000 Schulen und acht Millionen Schülern das „Hauptmassiv“ der Schule der UdSSR – „die verschiedenen Arten der alten Volksschulen mit der nicht immer vollen Schuldauer unter neuer Bezeichnung“, bestanden 1926 nur 900 Schulen neuen Typs mit knapp 300 000 Schülern auf dem Niveau der zweiten Stufe. (Ihre Zahl hatte sich im Vergleich zum Vorjahr bereits erkennbar rückläufig entwickelt; in der Ukraine waren sie „ganz abgeschafft“ worden.) Statt des neu vorgesehenen Regeltyps der zweiten Stufe stellte die „7jährige Massenschule“ mit 5000 Schulen und 1,8 Millionen Schülern die zweitgrößte Schulart dar. In Kombination der ersten vierjährigen Stufe der Einheitsschule mit dem dreijährigen Konzentrum der zweiten Stufe existiert in der „Hülle“ der Bezeichnung der 7jährigen Massenschule jedoch „tatsächlich die alte (um eine Klasse gesunkene) höhere Elementarschule“ fort.

Analog dazu handelt es sich bei den 800 Schulen mit 500 000 Schülern der „neunjährige[n] Schule“ als Kombination beider Stufen „tatsächlich ... meist [um] die alten 7- oder 8jährigen Gymnasien und Realschulen mit den ihnen beigefügten Vorschulen“.

Sein Urteil, daß die als „radikalste Durchführung des Einheitsschulprinzips“ konzipierte sowjetische Schule „am wenigsten eine Einheitsschule“ ist, demonstriert HESSEN an den Übergangschancen von den vierjährigen Schulen der ersten Stufe in die höheren Schularten und damit zu den sich anschließenden verschiedenen Qualifikationsstufen. Aufgrund des „Mangel[s] einer einheitlichen Grundschule“ ist der Weg zur „untersten“, „höheren“ und „höchsten Qualifikation“ meist „schon beim Eintritt des Kindes in die unterste Schulklasse im voraus bestimmt“. Nur „2 bis 3% der Absolventen“ der vierjährigen ersten Stufe der Einheitsschule haben eine Chance, über die neuen Schultypen der zweiten Stufe bzw. die „Arbeiterfakultäten“ (eine Art privilegierte, für die Mitglieder der kommunistischen Jugendverbände bestimmte Vorbereitungskurse zum akademischen Studium)“ zu den Hochschulen zu kommen. Daneben ist der Übergang von der ersten Stufe in die 7- bis 9jährigen Schulformen sowohl durch deren Überfüllung, als auch durch die extremen Unterschiede des Unterrichtsniveaus „praktisch ausgeschlossen“. Deshalb konzentriert sich der Übergang im Umfang von allerdings nur etwa fünf Prozent der Volksschulabsolventen auf verschiedene niedere Berufsschulen, die zu der „untersten Qualifikation“ führen.

Die nächste, offiziell als „höhere Qualifikation“ bezeichnete Stufe erreicht etwa die Hälfte der Absolventen der 7jährigen städtischen „Massenschule“ in den mittleren Fachschulen. Meist erfolglos versucht ein Teil dieser Absolventen, den durch Aufnahmeprüfungen geregelten Hochschulzugang als Stufe der

„höchsten Qualifikation“ zu erreichen. Faktisch bleiben diese Einrichtungen „aber nur ... den Absolventen der neunjährigen Schule“ vorbehalten, die „oft nach der Absolvierung der Schule noch die privaten Einpaukekurse durchmachen, die, wenn sie auch außerhalb des offiziellen Schulsystems stehen, eine immer größere Bedeutung erlangen“.

Obwohl höhere Bildungsgänge in Artikel 26 des Statuts zum „Vorrecht der herrschenden Klasse“ gemacht worden sind und die „Klassenabstammung“ deshalb ein wichtiges Auswahlkriterium darstellt, belegen die von HESSEN herangezogenen Daten zur sozialen Herkunft der Studierenden die Kontinuität traditioneller schichtspezifischer Formen der Bildungsbeteiligung. Während 18% der Studenten als Kinder von „Arbeiter[n]“ und 22,9% als Kinder von „Bauern“ gezählt werden, stammen 43,3% aus den Kreisen der „Angestellten“; 15,8% werden der sozialen Herkunft nach als „Unbekannte“ ausgewiesen. Im Vergleich mit der sozialen Herkunft der Schüler der 9jährigen Schulen zeigt sich sogar, daß die Anteile der Schüler aus der Berufsgruppe der Angestellten hier zunächst kleiner (36%), die der Arbeiter größer (28%) waren – ein Indiz für eine höhere soziale Selektivität beim Universitätszugang.

## 2.2 *Das Einheitssystem der DDR*

Wenngleich der von HESSEN kritisierte „Mangel einer einheitlichen Grundschule“ (HESSEN 1928, S. 506) in der DDR sukzessive ausgeglichen wurde, verbirgt sich auch hier „hinter der Fassade der Schulgesetze“ realiter „ein vielgestaltiges Spektrum von Schulen“ (ZYMEK 1997, S. 42), wie es sich in der Sowjetunion noch auf die Reproduktion der alten, in der DDR nach einer kurzen Übergangsphase auf die der neuen Eliten durch das Bildungssystem beziehen läßt.

Auf der Ebene der Tiefenstrukturen regionaler und lokaler Schulangebote und ihrer jeweiligen historischen Traditionen können entgegen der äußeren Systemstruktur sehr „unterschiedliche Lern- und Sozialmilieus“ identifiziert werden, „die ihren Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Bildungs- und Karrierechancen eröffneten“ (ebd., S. 43). Formen verdeckter – dem öffentlichen Bewußtsein wie damit auch der öffentlichen Diskussion weitgehend entzogener – Differenzierung verleihen dem Einheitssystem der DDR jene spezifische Doppelbödigkeit, in der sich formelle offizielle Einheitlichkeit und informelle Differenzierung zugunsten der neuen Eliten funktional verschränkten.

Folgt man zunächst allein der offiziellen Schulstruktur und -statistik, wurde die traditionelle hierarchische Gliederungsform des Schulsystems – statt sie intern meritokratisch zu öffnen – scheinbar nahezu vollkommen aufgegeben. Das Einheitsschulmodell der DDR bezog sich in seiner äußeren Form nicht länger spannungsvoll auf Systemsegmente außer- und vor allem oberhalb der Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule (POS), sondern ging geradezu ausschließlich in dieser Schulform auf. So erhielt dieser Bereich des Schulsystems in weiten Teilen auch realiter ein historisch durchaus neuartiges Eigengewicht, das nicht länger durch ein breites, attraktives Angebot an höherwertigen Schulformen relativiert wurde. Die Schulstruktur der DDR schien durch das „Zentrum“ der zwar in der Kursdauer verlängerten, empirisch aber nur sehr begrenzt mobilitätswirksamen allgemeinen Pflichtschule bestimmt.

Umfang und Intensität dieser Dominanz der POS lassen sich unschwer an nur wenigen schulstatistischen Indikatoren bestätigen. Sie zeigen auf einer ersten Analysestufe, daß der Schein der einheitlichen Schulorganisation für die übergroße Mehrheit der Schüler auch Realität war. So nimmt der Anteil der POS-Absolventen an den entsprechenden Altersjahrgängen von zunächst 25% im Jahr 1959 auf etwa 60% Ende der sechziger, über 80% Ende der siebziger Jahre, schließlich knapp 90% in den achtziger Jahren zu. Analog dazu fallen die Verlustraten im Vergleich zwischen den Schülern der ersten und der neunten Klasse von gut 40% auf 10% (1979); ähnliche – etwas schwächer ausgeprägte – Werte gelten für den Gesamtverlust von Schülern von der ersten bis zur zehnten Klasse (SCHREIER 1996, S. 290 u. 295). Entsprechend sinkt die interne Selektivität der POS bei den Sitzbleiberquoten in den Klassenstufen 1 bis 10 von 4% Mitte der sechziger Jahre auf etwa 1% in den achtziger Jahren (S. 297). Damit stimmt weiterhin überein, daß sich der Anteil derjenigen Schüler, die die Klasse 10 der POS ohne Abschluß verlassen, an der Gesamtzahl aller entlassenen Schüler von gut 20% im Jahr 1970/71 auf knapp 12% zehn Jahre später nahezu halbiert, was in ähnlicher Weise auch auf den vorzeitigen Schulabgang insgesamt zutrifft (S. 296 u. 298).

Der in diesen wenigen schulstatistischen Daten vermittelte Eindruck der erfolgreichen Durchsetzung des Modells der POS als allgemeiner Pflichtschule kehrt sich in bezug auf die Herausbildung, das schulstrukturelle Gewicht und die Entwicklungsdynamik weiterführender Schullaufbahnen und -einrichtungen jedoch radikal um. Kontinuierlich liegt der *relative Schulbesuch* der Schüler der Klassenstufen 9 bis 11 bzw. 12 im Zeitraum zwischen Mitte der fünfziger Jahre und 1989 bei Werten zwischen etwa 8 bis 11% (SCHREIER 1996, S. 289). Während beim gleichen Indikator die entsprechenden Anteile für die *Absolventen der POS* von den ausgehenden sechziger bis zu den ausgehenden achtziger Jahren von 60% auf knapp 90% steigen, liegen für die *Absolventen der Allgemeinbildenden Erweiterten Oberschulen (EOS)* teils stagnierende, teils sogar rückläufige Werte vor (S. 290). Auch durch die – wiederum aber nur geringfügigen – Werte der *Absolventen der Abiturklassen in der Berufsausbildung bzw. der Absolventen der Spezialschulen (SPS) und -klassen (SPK)* in der Größenordnung von 3 bis 4,5% bzw. 0,2% bis 1,3% der jeweiligen Altersjahrgänge in den siebziger und achtziger Jahren, läßt sich die extreme Selektivität beim Übergang zum Hochschulstudium nicht verdecken (S. 290f.).

Schließlich weist die *innere Differenzierung* des ohnehin schmalen Segmentes der EOS und der SPS noch einmal eine eindrucksvolle Homogenität auf. So beträgt unter der bis Ende der sechziger Jahre bestehenden Zweiggliederung der EOS der Schüleranteil der Klassenstufe 12 im naturwissenschaftlichen B-Zweig nahezu durchgängig 70 bis 75% aller Schüler, während die entsprechenden Anteile in den neusprachlichen A- und den altsprachlichen C-Zweigen in den sechziger Jahren von knapp 30% auf etwas über 20% bzw. von ungefähr 2% auf 1% fallen (HUSCHNER 1997b, S. 294). Besuchen in den achtziger Jahren in den SPS und SPK auch über 50% der Schüler Klassen mit verstärktem neusprachlichen und etwa 7% mit verstärktem altsprachlichen Unterricht (HUSCHNER 1997a), so ist daran zu erinnern, daß die Absolventen dieser Einrichtungen nur etwa 1% des Altersjahrgangs repräsentieren (SCHREIER 1996, S. 291). Den knapp 6000 Schülern in SPK mit verstärktem neusprachlichem Un-

terricht und den etwa 700 Schülern in SPK mit verstärktem altsprachlichem Unterricht in den Klassenstufen 9 bis 12 sind Ende der achtziger Jahre als grobe Bezugsgröße insgesamt etwa 215 000 Absolventen der zehnten Klassenstufe der POS bzw. der zwölften Klassenstufe der EOS gegenüberzustellen, um die Relationen zwischen diesen besonderen Differenzierungsformen und den Haupttypen der DDR-Schule zu konkretisieren (vgl. HUSCHNER 1997 a; SCHREIER 1996, S. 290).

Nicht unerheblich ist schließlich der *regionalanalytisch* ermittelte Sachverhalt, daß „die ursprünglichen Unterschiede“ der Bildungsbeteiligung „zwischen den Bezirken [der DDR] zwar langfristig abgenommen haben, dies aber kein kontinuierlicher Vorgang war, sondern unterbrochen wurde von Perioden regionaler Differenzierung“. „Angleichungstendenzen in der Bildungsbeteiligung“ waren insofern in der DDR – ganz im Unterschied zur westdeutschen Entwicklung – „nicht von Dauer“ (SCHREIER 1996, S. 249). Erhebliche regionale Differenzen zeigt z.B. auch die Verteilung von SPS und Einrichtungen mit SPK nach Bezirken. Während Berlin, Potsdam oder Dresden vergleichsweise dichter versorgt waren, existierten z.B. in Neubrandenburg und Rostock erst seit Anfang der achtziger Jahre überhaupt einige Schuleinrichtungen dieses Typs (vgl. HUSCHNER 1997 a; SCHREIER 1996, S. 213). (Dabei handelt es sich zumeist um Nachfolgerinnen vorheriger Klassen mit verstärktem fremdsprachlichem Unterricht.)

Betrachtet man gerade den Aspekt der *regionalen Streuung weiterführender Schulen* in historisch-langfristiger Perspektive, zeigen sich – hier am Beispiel Brandenburgs – bei diesen Schulangeboten die tiefsten Einbrüche in der Zeit nach 1960 (vgl. DREWEK 1996 a, b). Verzeichnet die Provinz Brandenburg zu Beginn der zwanziger Jahre (berechnet nach dem Gebietsstand von 1945 – ohne Berlin) gut 60 höhere Schulen, war diese Zahl bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs auf etwa 70 gestiegen, zu denen nun weiterhin knapp 40 Mittelschulen (Klassenstufe 5 bis 10) sowie fünf Aufbauzüge an Volksschulen hinzuzurechnen sind. 1956/57 bestehen 69 Oberschulen, fünf Oberschulzüge an Mittelschulen, etwa 140 Mittelschulen und 17 Mittelschulzüge an den 69 Oberschulen, wobei diese Mittelschulen bzw. Züge gegenüber denen der Vorkriegszeit nunmehr lediglich die Klassenstufen 9 und 10 – mit einem Grundschulunterbau – umfassen. Expansion und Differenzierung des regionalen Schulangebots als eine Entwicklungsform, die über die Zäsuren des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs hinweg Kontinuität zeigte, wurden in der DDR nach 1960 schließlich radikal unterbrochen. 1989/90 bestanden in den drei „brandenburgischen“ Bezirken Cottbus, Frankfurt/Oder und Potsdam nur noch 32 EOS, 4 SPS, 11 EOS-Teile an POS und 1 EOS-Teil an einer SPS (vgl. DREWEK 1996 a, S. 281 ff.; 1996 b, S. 195 ff.; Zahlenangaben z. T. aus unveröffentlichten Forschungsarbeiten des Regionalteils des gemeinsam mit H. KÖHLER geleiteten DFG-Projekts „Strukturwandel des Schulsystems der DDR“).

### 2.3 Chancenungleichheit im Einheitssystem der DDR

Als RAINER GEISSLER 1983 formulierte, daß die DDR beim „Abbau von schichtspezifischer Chancenungleichheit erfolgreicher gewesen ist als die Bundesrepublik“ (R. GEISSLER 1983, S. 766) und den „Bildungsprivilegien der neuen

sozialistischen Intelligenz ... der Gerechtigkeit halber“ attestierte, „daß sie 1967 bei weitem nicht das Ausmaß der bürgerlichen Vorteile vor Beginn der Umwälzung angenommen haben oder auch nicht den Grad der bürgerlichen Privilegien in der Bundesrepublik“ (S. 759), war die spätere Verkürzung dieser Diagnose nicht zu antizipieren. In einer starken Umakzentuierung der damaligen Ergebnisse R. GEISSLERS heißt es heute – bei NEUNER – konziliant und apologetisch, es müsse „als normal angesehen werden, daß allgemeine Bildungsförderung Eltern hervorbringt, die den Wert von Bildung für ihre Kinder, in dieser Hinsicht vergleichbar mit dem Bildungsbürgertum, schätzen und Bedingungen zu schaffen willens und in der Lage sind, die diese nicht selten wieder nach höherer Bildung streben lassen“ (NEUNER 1997, S. 274).

In einem seiner zentralen Argumente hatte R. GEISSLER aber gerade die zeitlich eng begrenzte „Übergangsphase des revolutionären Umbruchs“ (R. GEISSLER 1983, S. 759) und die hier erfolgte Herausbildung neuer Privilegienstrukturen betont. Nach dem Versuch, „die Quoten der Arbeiter- und Bauernkinder in den Oberschulen und Hochschulen noch weiter auf ca. 70% zu erhöhen“, „stagniert“ (S. 757) bereits in den fünfziger Jahren die Entwicklung. „Für fünf Jahre bleibt die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft in etwa konstant und in den 60er Jahren dreht sich dann das Rad mit derselben Geschwindigkeit zurück. Die neue obere Mittelschicht der DDR unterläuft zunehmend das bildungspolitische Ziel einer hohen Elitenzirkulation. Der sozialistischen Intelligenz, in der Teile des alten Bürgertums aufgegangen sind, gelingt es immer besser, ihren Kindern den Weg zu einer guten Ausbildung zu ebnen und damit den eigenen privilegierten Sozialstatus an die nächste Generation weiterzureichen“ (S. 757).

Während über nur sechs Vergleichsjahre hinweg sich in den sechziger Jahren sogar nach der offiziellen DDR-Statistik der Anteil der Studierenden aus dem Arbeitermilieu von 49% auf 38% reduziert und ihr Anteil aus der „Intelligenz“ von knapp 16% auf über 20% (vgl. SCHREIER 1996, S. 299 sowie R. GEISSLER 1983, S. 757) steigt, entwickelt sich daneben auch das in breitem Maßstab genutzte Fern- und Abendstudium zu einer weiteren Domäne der Angestellten und Angehörigen der Intelligenz. Letztere steigerten hier zwischen 1960 und 1967 sogar ihren Anteil auf Kosten der Angestellten von 28% auf 54%, ein Vorgang, in dem R. GEISSLER eine Kompensation der dem „Sozialprinzip zum Opfer“ gefallenen Kinder der Intelligenz im Rahmen später folgender betrieblicher Auswahlprozesse vermutet (S. 763). Schließlich werden den Kindern der „neuen Intelligenz“ durch die Einrichtung der Spezialklassen „aussichtsreiche Karrieren“ eröffnet; sie erscheinen unter dem Kriterium der sozialen Herkunft der Schüler „elitärer als die bundesdeutschen Universitäten“ (S. 762).

Vor diesem Hintergrund erscheinen die sozialen Mobilisierungserfolge in der DDR auch im Vergleich zur alten Bundesrepublik als nur kurzfristige Momentaufnahme, die die längerfristigen Systemprozesse und -potentiale völlig verdeckt. Während sich in der DDR die Quote der Hochschulzugangsberechtigten in nur einem Jahrzehnt von etwa 7% Mitte der fünfziger Jahre auf über 15% Mitte der sechziger Jahre verdoppelte, nahm sie in der alten Bundesrepublik zunächst deutlich langsamer von nur 4% (1955) auf lediglich 10% (Ende der sechziger Jahre) zu (KÖHLER/NAUMANN 1992, S. 117). Im größeren Zeitrahmen erscheint die Entwicklungsfähigkeit des Systems der alten Bundesrepublik

demjenigen der DDR jedoch deutlich überlegen. Während die Quote der Hochschulzugangsberechtigten hier Mitte der siebziger Jahre einbricht und auf Werte von 12% (bei den EOS-Abiturienten: etwa 8%) sinkt, steigt der entsprechende Anteil in der alten Bundesrepublik bis Ende der achtziger Jahre auf 22% (S. 117). Aber auch diese – entgegen der zeitgenössischen Selektionsideologie durch wachsende Übergangsquoten in weiterführende Schulen sich schon in den fünfziger Jahren ankündigenden (vgl. KÖHLER 1978, S. 56 u. 58) – Werte sind wiederum nicht isoliert zu betrachten. Bildungsexpansion, Wandel der Sozialstruktur und die Veränderungen des Bildungsniveaus der Elterngeneration spielten in der alten Bundesrepublik in einer Weise zusammen, daß heute „Merkmale des Bildungsniveaus der Familie für den Schulbesuch der Kinder entscheidender sind als Merkmale der beruflichen Stellung“ (KÖHLER 1992, S. 80). Das Einheitssystem der DDR hat sich dagegen einer solchen Dynamik – und zugleich ihren sozialen und reflexiven Risiken – prinzipiell entzogen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 17–63 u. S. 270–291).

Davon ausgehend, daß oft „die amtlichen Strukturreformen nur als Umstellung der Systematik der amtlichen Statistik ‚verwirklicht‘“ (ZYMEK 1997, S. 28) worden sind, wird z. Zt. in verschiedenen Forschungsprojekten die Transformation des Bildungssystems der DDR in langfristiger Sicht auf der Ebene regionaler und lokaler Schulstrukturen analysiert. Wenngleich die Arbeiten noch keineswegs abgeschlossen sind, konnte als zentraler Befund bereits eine enorme Diskrepanz zwischen offiziellen Strukturreformen auf der einen und der Kontinuität der Schulstrukturen vor und nach 1945 sowie der Existenz höchst differenzierter Schulformen mit entsprechend unterschiedlichen Abschlüssen und Anschlußperspektiven auf der anderen Seite hervorgehoben werden. Beispielsweise ließ sich für die Region Brandenburg neben der Standortkontinuität der höheren Schulen vor und der Oberschulen nach 1945 zeigen, daß in Form der „Vereinten Grund- und Oberschulen“ über lange Zeit eine zum Hochschulzugang führende Schuleinrichtung bestand, die durch die Einbeziehung der Primarstufe dem preußischen Gymnasium in Kombination mit einer Vorschule durchaus entsprach (DREWEK 1996a, S. 283). Mit Blick auf die bislang kaum untersuchte Rolle der Sprachenfolge sieht ZYMEK neben dem „egalisierenden“ auch den „selektiven Charakter der achtjährigen Grundschule“ (ZYMEK 1997, S. 38). Die nach Standorten und Einzugsbereichen (Stadt/Land), Gliederungsumfang, Sprachenfolge etc. bis zum Ende der DDR differenzierten Schulangebote folgen in ihrer Unterschiedlichkeit aber keiner beliebigen Logik, sondern bevorteilen durch ihre Besonderheiten „städtische Milieus und Berufsgruppen“ oder dienen – wie die „R-Klassen“ – einer „schulstufenübergreifenden Niveaudifferenzierung ..., die von bildungsbewußten Milieus zur Steuerung der schulischen Karriere ihrer Kinder strategisch genutzt werden konnte“ (S. 39).

### 3. „Einheitsschule“ als Ideologie

Diese besondere Konstellation von äußerer Einheit und darin verdeckter, das „kulturelle Kapital“ aber spezifisch begünstigender Differenzierung – nach dem „peinlich[en] Rückschwung“ des Anteils der Arbeiterkinder unter den Studenten wurden „seit 1967 keine [sic!] statistischen Daten“ (R. GEISLER 1983,

S. 757) zur sozialen Herkunft mehr publiziert – bedeutet im Ergebnis jedoch keineswegs eine dysfunktionale Diskrepanz oder gar eine Widersprüchlichkeit im DDR-Schulsystem. Beide Phänomene erscheinen vielmehr funktional nicht nur eng aufeinander bezogen, sondern setzen sich im DDR-Einheitssystem wechselseitig geradezu voraus. In diesem Zusammenhang spielt die Ideologie des Einheitsschulsystems insofern eine besondere Rolle, als es bei der Analyse der DDR-Schule nicht nur darum gehen kann, *hinter* der „Fassade“ (ZYMER 1997, S. 42) der offiziellen Schulstruktur die feinen Kanäle sozialer Reproduktion zu identifizieren, sondern auch *vor* dieser Fassade die sozialen Wirkungen ihres Scheins zu diskutieren.

Systematisch gesehen können gerade auf hohem Systemniveau (z. B. im Bereich der hochschulzugangsorientierten Schullaufbahnen) expandierte und insofern höher integrierende Bildungssysteme soziale Reproduktionsprozesse besser ermöglichen als offen selektive, vertikale Organisationsformen. Diese im Kontext internationaler Vergleichsanalysen gestützte, aber keineswegs unumstrittene These (zur Diskussion vgl. HENZ/MAAS 1995) zielt darauf, daß die Expansion von Bildungssystemen weniger zur faktischen Vergrößerung von Chancengleichheit als zur besseren Legitimation prinzipiell fortbestehender sozialer Auslese beigetragen hat. Man könne „sogar soweit gehen und sagen, daß die Bildungsexpansion die Stabilität der Ungleichheit der Bildungschancen erklärt. Denn es ist ein bekanntes Phänomen, daß eine Vergrößerung des ‚Kuchens‘ zu einer Verminderung des Konflikts um die relative Größe der einzelnen ‚Kuchenstücke‘ führt“ (BLOSSFELD/SHAVIT 1993, S. 49).

Diese Überlegung kommt aus einer makroanalytischen Vergleichsperspektive dem am französischen Beispiel entwickelten Argument der „Illusion der Chancengleichheit“ von PIERRE BOURDIEU und JEAN-CLAUDE PASSERON nahe, die der Pädagogik eine besondere Funktion bei der Stabilisierung sozial reproduktiver Bildungssysteme dadurch zuschreiben, daß sie in der Eigenart ihrer Denkformen die faktische soziale Abhängigkeit des Systems verdecken helfen kann. Die sozial reproduktiven Funktionen des Systems lassen sich im Rahmen dieser Argumentationsfigur um so unproblematischer realisieren, je unabhängiger das System nach außen erscheinen kann (BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 213 ff.). Setzt die Abhängigkeit des Bildungssystems von anderen Subsystemen im Prinzip die relative Autonomie des Bildungssystems auf der Legitimationsebene voraus, gilt die Unabhängigkeit des Systems aber immer nur als „die andere Seite einer Abhängigkeit ..., die durch die Besonderheit der Praxis und Ideologie, über welche diese Autonomie gebietet, mehr oder minder erfolgreich getarnt wird“ (S. 212).

Mit Bezug auf den Begriff des „pädagogischen Konservatismus“ (S. 214) definieren BOURDIEU und PASSERON die Reduktion der Systemreflexion und -legitimation auf reine – pädagogische – Eigenfunktionen als Indikator einer besonderen Konstellation der optimalen sozialen und kulturellen Reproduktion einer Gesellschaft. „Die Illusion, das Bildungswesen besitze gegenüber allen äußeren Anforderungen und besonders den Interessen der herrschenden Klassen absolute Autonomie, herrschte niemals so vollkommen wie in Zeiten, in denen zwischen seiner eigentlichen pädagogischen Funktion, seiner Funktion der Bewahrung der Kultur und seiner Funktion der Erhaltung der Sozialordnung eine so vollständige Übereinstimmung bestand, daß seine Abhängigkeit von den objek-

tiven Interessen der herrschenden Klassen in der glücklichen Ahnungslosigkeit prästabiler Harmonie unbemerkt bleiben konnte. Solange diese Harmonie nicht gestört wird, kann sich das System gleichsam der Geschichte entziehen und sich in der Produktion seiner Reproduzenten wie in einem Kreislauf ewiger Wiederkehr abkapseln, da es paradoxerweise dann am wirkungsvollsten zur Reproduktion der Sozialordnung beiträgt, wenn es jede andere Forderung als die seiner eigenen Reproduktion ignoriert“ (S. 214).

Wenn G. NEUNER heute vor diesem Hintergrund die gescheiterten Versuche der DDR-Pädagogik referiert, (reform-)pädagogische Begründungen der Einheitsschule gegenüber außerscientifischen, ‚sachfremden‘, nur politisch motivierten Legitimationsformen des Einheitsschulprinzips durchzusetzen, entspricht dies – im Denkmodell BOURDIEUS und PASSERONS – genuin der Option des „pädagogischen Konservatismus, der in seiner Extremform kein anderes Ziel kennt als das identischer Selbsterhaltung, der beste Verbündete des sozialen und politischen Konservatismus: denn er trägt unter dem Vorwand, die Interessen einer besonderen Berufsschicht und die autonomen Ziele einer besonderen Institution zu verfechten, in seinen direkten und indirekten Auswirkungen zur Erhaltung der Sozialordnung bei“ (S. 214).

Warum hat der soziale und politische Konservatismus der DDR-Elite den „besten Verbündeten“ des pädagogischen Konservatismus zurückgewiesen? Bleibt man in dem Differenzgefüge von Systemstruktur und Legitimation bei BOURDIEU und PASSERON und verläßt zugleich den nur in politischen Kategorien reflektierenden Referenzrahmen G. NEUNERS, sind es gerade die *Ideologie des Einheitssystems* und die langfristigen Effekte ihrer sozialen Akzeptanz, die die systemstabilisierenden Legitimationsleistungen reformpädagogischer Reflexionsangebote zur Begründung der Eigenfunktionen des Systems voll ersetzt haben. Die Systemlegitimation wurde politisch durch die erfolgreiche Strukturideologie der Einheit selbst erbracht. Der in vertikal gegliederten Systemen relativ niedrige Schwellenwert pädagogischen Legitimationsbedarfs wurde im „horizontalen“ System der DDR zu keinem Zeitpunkt überschritten. Werden sozial differenzierende und reproduktive Funktionen bereits auf der Systemebene selbst kaschiert, erscheinen Versuche, die Beziehungen zwischen Systemstrukturen und sozialer Ungleichheit im Medium pädagogischen Denkens zusätzlich zu verdecken, funktionssoziologisch als redundanter Luxus.

Indizien für diese These liefern historische wie aktuelle Befunde zur Akzeptanz des Einheitssystems der DDR. GERT GEISSLERS Einschätzung zufolge waren schon in den sechziger Jahren Fragestellungen zu den Beziehungen zwischen Bildungs- und Gesellschaftsstruktur auf der Ebene der Schulorganisation aus dem öffentlichen Diskurs weitgehend ausgeblendet. Lehrer und Eltern interessierten sich mehr für „die westdeutsche Pädagogik, während das Verständnis für Strukturdebatten gering blieb, ja diese für DDR-Verhältnisse anachronistisch anmuteten [sic!]. Die in der DDR über Jahrzehnte latente, mit der ‚Wende‘ hervorbrechende Schulkritik akzeptierte bis zu den ersten Wahlprogrammen der politischen Parteien die einheitliche Grundstruktur der DDR-Schule“ (G. GEISLER 1994, S. 54). Sie war gewissermaßen – nicht ohne Detailkritik –, „in den Status traditioneller Selbstverständlichkeit herübergewachsen“ (S. 54).

Die Akzeptanz des Einheitssystems ist bis zur Gegenwart erhalten geblieben.

Auf die Frage, welche Elemente der DDR-Schule sich „bewährt“ haben, wird das *item* „gemeinsamer Schulbesuch bis zur 10. Klasse für alle Kinder“ von den befragten Schülereltern der neuen Bundesländer 1991 mit 49%, 1993 mit 61% und 1995 mit 72% positiv beantwortet (IFS-Umfrage 1996, S. 53). „Über die Hälfte der interviewten Ostdeutschen, und zwar Eltern wie Nicht-Eltern, plädiert ... für die Beibehaltung der äußeren Schulstruktur bei gleichzeitiger Abkehr von der partei-ideologisch beeinflussten Pädagogik und, so kann geschlossen werden, Modifizierung der Unterrichtsinhalte“ (S. 51). Ein Viertel aller Befragten spricht sich dafür aus, daß man das DDR-System „gänzlich unverändert hätte belassen sollen“ (S. 51) und zielt zugleich – gegenüber den bekannten früheren Abiturientenquoten von nur etwa 10% – im Niveau von 44% (S. 16) auf das Abitur als Schulabschluß für die eigenen Kinder.

Es scheint fraglich, ob diese Einstellungsstrukturen allein im Spannungsfeld der beiden Pole „nostalgische[r] Tendenzen“ einerseits und Faktoren wie „Arbeitslosigkeit“, „schwierige Ausbildungsmarktverhältnisse“ etc. andererseits – wie sie von den Untersuchungs-Interpreten als ausschlaggebend angesehen werden (S. 51 f.) – angemessen zu erfassen sind. Als langfristig weitaus folgenreicher könnte sich für die bildungspolitische Diskussion eine in diesen Ergebnissen angedeutete tiefgehende soziale Desensibilisierung für die Zusammenhänge zwischen Differenzierung und Einheitlichkeit erweisen, die – als historisch nachwirkender Effekt der Einheitsideologie – Einheit nicht mehr im historisch dominanten Begriff institutioneller Form, sondern nur noch im unkonturierten Medium eines ihr nur künstlich kontrastierbaren pädagogischen Inhaltes denkt.

## Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollst. überarb. u. erw. Neuausg. Reinbek 1994.
- BLOSSFELD, H.-P./SHAVIT, Y.: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 25–52.
- BOELTZ, O.: Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwandlung. Leipzig 1925.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- COHN, J.: Die Pädagogik der Aufklärung und des deutschen Idealismus. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza 1933, S. 247–301.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Über Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt. In: F. A. W. DIESTERWEG: Sämtliche Werke, hrsg. v. H. DEITERS u. a., Berlin 1956, S. 56–108.
- DREWEK, P.: Fragestellungen und Untersuchungsanlage der Regionalanalyse Berlin-Brandenburgs. In: D. BENNER/H. MERKENS/F. SCHMIDT (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel – Erste Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe. Berlin 1996, S. 261–289 (a).
- DREWEK, P.: Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung Berlin-Brandenburgs 1920–1990: Untersuchungsdimensionen, Zwischenergebnisse und Hypothesen der Regionalanalyse. In: D. BENNER/H. MERKENS/Th. GATZEMANN (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe. Berlin 1996, S. 183–202 (b).

- GEISSLER, G.: Zäsuren in der Schulpolitik der SBZ und DDR 1945–1965. In: D. HOFFMANN/K. NEUMANN (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band I: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965)*. Weinheim 1994, S. 41–55.
- GEISSLER, R.: Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 35 (1983), S. 755–770.
- HENZ, U./MAAS, I.: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47 (1995), S. 605–633.
- HERRMANN, U.: „Neue Schule“ und „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft“. In: U. HERRMANN (Hrsg.): „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. *Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*. Weinheim/Basel 1987, S. 11–32.
- HESSEN, S.: Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik. Vierter Band. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau*. Langensalza 1928, S. 421–510.
- HUMBOLDT, W. v.: Der Königsberger Schulplan [1809]. In: W. v. HUMBOLDT: *Bildung und Sprache. Besorgt von CLEMENS MENZE*. Paderborn <sup>2</sup>1965, S. 101–110 (a).
- HUMBOLDT, W. v.: Der Litauische Schulplan. In: W. v. HUMBOLDT: *Bildung und Sprache. Besorgt von CLEMENS MENZE*. Paderborn <sup>2</sup>1965, S. 111–117 (b).
- HUSCHNER, A.: Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des DDR-Schulsystems (1967/68–1989/90). In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. 37. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1997 (im Druck) (a).
- HUSCHNER, A.: Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR. Zweige mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichen Unterricht im Schulsystem der SBZ/DDR (1946 bis Anfang der 1970er Jahre). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997), S. 279–297 (b).
- IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der neunten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 9*. Weinheim/München 1996.
- JEISMANN, K.-E.: *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859*. Stuttgart 1996.
- KÖHLER, H.: *Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952–1975*. Berlin 1978.
- KÖHLER, H.: *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik*. Berlin 1992.
- KÖHLER, H./NAUMANN, J.: Zur Konjunkturwendung der Bildungspolitik in der alten und neuen Bundesrepublik. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44 (1992), S. 116–123.
- LANDÉ, W.: *Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar*. Berlin 1929.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen/Zürich 1993.
- MOHRMANN, H.: *Das Erziehungsrecht der Eltern und der Staat. Die Entwicklung in Preußen und von der Reichsgründung ab im Reich seit dem Allgemeinen Landrecht*. Borna-Leipzig 1934 (= iur. Diss. Frankfurt a. M. 1932).
- MÜLLER, D. K.: Qualifikationskrise und Schulreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft 1977, S. 13–33 (a).
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977 (b).
- MÜLLER, D. K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 245–261.
- 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.
- NEUNER, G.: Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997), S. 261–278.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik. Erster Band. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Langensalza 1933, S. 302–374.
- PAULSEN, F.: *Bildung (1895)*. In: F. PAULSEN: *Gesammelte Pädagogische Abhandlungen*, hrsg. u. eingel. v. E. SPRANGER. Stuttgart/Berlin 1912, S. 127–150 (a).

- PAULSEN, F.: Das moderne Bildungswesen. In: W. LEXIS u. a.: *Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart (=Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele, hrsg. v. P. HINNEBERG, Teil I, Abt. I)*. Berlin/Leipzig, 2. verb. u. verm. Aufl. 1912, S. 54–85 (b).
- PAULSEN, F.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. 3., erw. Aufl., hrsg. u. in einem Anhang fortges. v. R. LEHMANN. Zweiter Band. Berlin/Leipzig 1921.
- PRETZEL, C. L. A.: *Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens*. Leipzig 1921.
- SACHSSE, A.: Die Entwicklung der Bildungsorganisation und ihr gegenwärtiger Zustand in Deutschland. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik. Erster Band. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Langensalza 1933, S. 377–463.
- SCHREIER, G.: *Förderung und Auslese im Einheitsschulsystem. Debatten und Weichenstellungen in der SBZ/DDR 1946 bis 1989*. Köln/Weimar/Wien 1996.
- SCHWENK, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten – Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. In: H. D. HALLER/D. LENZEN (Hrsg.): *Wissenschaft im Reformprozeß, Aufklärung oder Alibi?* Stuttgart 1977, S. 103–131.
- SIENKNECHT, H.: *Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik*. Weinheim/Berlin 1968.
- ZYMEK, B.: Die Entwicklung des Schulsystems während der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland. In: D. K. MÜLLER/B. ZYMEK (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, S. 121–140.
- ZYMEK, B.: Schulen. In: D. LANGEWIESCHE/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München 1989, S. 155–208.
- ZYMEK, B.: Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen. In: S. HÄDER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim/Basel 1997, S. 25–54.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Peter Drewek, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arnimallee 11, 14195 Berlin