

Zymek, Bernd

Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 941-962



Quellenangabe/ Reference:

Zymek, Bernd: Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992) 6, S. 941-962 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139867 - DOI: 10.25656/01:13986

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139867>

<https://doi.org/10.25656/01:13986>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 6 – November 1992

I. Essay

- 811 CHRISTA BERG
Fragwürdige Zusammenhänge. Das Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts

II. Thema: Frauenforschung

- 833 MARGRET KRAUL/H.-ELMAR TENORTH
Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 839 PIA SCHMID
Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung
- 855 ELKE NYSSSEN/BÄRBEL SCHÖN
Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung
- 873 DAGMAR HÄNSEL
Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang
- 895 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Veränderung der Jugendarbeit durch die Frauenforschung

III. Diskussion

- 913 GERT GEISSLER
Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958

- 941 BERND ZYMEK
Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der
Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten
Weltkrieg

IV. Besprechungen

- 965 ACHIM LESCHINSKY
Jahrbuch für Pädagogik 1992. Erziehungswissenschaft im deutsch-
deutschen Vereinigungsprozeß
- 968 HEINRICH TUGGENER
Karl Wilhelm Eduard Mager: Gesammelte Werke in 10 Bänden
- 973 PHILIPP GONON
*Karlwilhelm Stratmann: „Zeit der Gärung und Zersetzung“ – Arbei-
terjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspäd-
agogischen Analyse einer Epoche im Umbruch*
- 976 WILFRIED BREYVOGEL
*Walter Hornstein: Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation
und Schule heute. Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen –
Zukunftsperspektiven*

V. Dokumentation

- 981 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 811 CHRISTA BERG
Questionable Interrelations. The Problem of Continuities In
20th Century Educational History.

II. Topic: Feminist Research

- 833 MARGRET KRAUL/H.-ELMAR TENORTH
Feminist Research: A Change of Perspective In Educational Science
– An Introduction
- 839 PIA SCHMID
Rousseau Revisited – Gender As a Category In the History of
Education
- 855 ELKE NYSSEN/BÄRBEL SCHÖN
Traditions, Results, and Perspectives of Feminist School Research
- 873 DAGMAR HÄNSEL
Who Is the Professional? An analysis of the problem of
professionalization with regard to gender
- 895 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Changes In Youth Welfare Work Brought About By Feminist
Research

III. Discussion

- 913 GERT GEISSLER
The Pedagogical Discussion In the GDR Between 1955 and 1958
- 941 BERND ZYMEK
Historical Preconditions Of and Structural Similarities Between the
School Development in East and West Germany After the Second
World War

IV. Reviews

965

V. Documentation

981

BERND ZYMEK

Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg

Zusammenfassung

Die Korrektur der nationalsozialistischen Schulpolitik und der Ost-West-Gegensatz waren bisher die zentralen Themen nicht nur der schulpolitischen Diskussionen sondern auch der historischen und vergleichenden Bildungsforschung zur Schulentwicklung in Deutschland nach 1945. In diesem Aufsatz werden dagegen die schulstrukturellen Prozesse der 30er Jahre, die gemeinsamen Ausgangsbedingungen sowie regionale und lokale Besonderheiten als prägende Faktoren der Schulentwicklung in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten beleuchtet. In dieser Perspektive zeigen sich bis Ende der 50er Jahre mehr Kontinuitäten und Gemeinsamkeiten der deutschen Schulgeschichte als es die amtlichen und programmatischen Texte zu erkennen geben. Erst seit den 60er Jahren entfaltet die jeweils systemspezifische Vernetzung des Schulsystems eine unterschiedliche Entwicklungsdynamik.

Problemstellung

Mit dem deutschen Einigungsprozeß seit dem Herbst 1989 ist das Bildungssystem der ehemaligen DDR von einem Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu einem Spezialgebiet der bildungshistorischen Forschung geworden. Die historische Entwicklung hat selbstverständlich die Ergebnisse und Veröffentlichungen der bisherigen DDR-Forschung nicht wertlos gemacht, nur weil sie den Zusammenbruch der DDR nicht vorausgesagt hat. Aber das Ende der DDR hat notwendigerweise zur Folge, daß auch ihre Bildungsgeschichte künftig distanzierter und differenzierter zugleich betrachtet und analysiert werden wird.

Das ergibt sich in erster Linie aus der grundlegend veränderten Quellenlage. Amtliche Bestimmungen, absichtsvoll ausgewählte und aggregierte Statistiken, propagandistische Texte und offiziöse Erläuterungen zur politischen Beschlußlage werden nicht mehr die wichtigsten Quellen der wissenschaftlichen Forschungen sein. Die Unterlagen der Behörden und „Massenorganisationen“ sowie die umfangreichen Quellenbestände der Archive sind nun zum großen Teil zugänglich. Sie werden zu einer kritischen Überprüfung der bisherigen Veröffentlichungen über die schulpolitischen Weichenstellungen und die sie begleitenden internen Diskussionen führen; sie erlauben nun auch empirische Forschungen zur Sozialgeschichte des Bildungswesens der DDR.

Der Gedankenaustausch und die wissenschaftliche Kooperation ost- und westdeutscher Bildungsforscher, die früher vielschichtigen Kontrollen und

Restriktionen unterworfen waren, werden künftig als zunehmend entkrampf-ter, offener und auch kontroverser Dialog über wissenschaftliche Konzepte, Fragestellungen und Methoden einer Geschichte des Bildungswesens der DDR stattfinden können. Die Betroffenen und Handelnden in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems können nun gegenüber den Forschern und über sich selbst kritische Gesprächspartner sein.

Hinzu kommt, daß die politische und ideologische Konfrontation zwischen Ost und West, die in den letzten Jahrzehnten die Selbsteinschätzung und Fremdwahrnehmung auf beiden Seiten notwendigerweise stark geprägt hat, ihren Einfluß auf Fragestellungen und Methoden der Forschung verlieren wird. Die DDR ist eine abgeschlossene historische Epoche, wenn auch der Vereini-gungsprozeß der beiden deutschen Nachkriegsstaaten zeigt, daß ihre ökonomischen, sozialen und mentalen Strukturen die Verhältnisse in ganz Deutsch-land noch lange prägen werden. Aber die Perspektive auf die Geschichte, auch die Bildungsgeschichte, der DDR ändert sich. Wie neue umfassende For-schungsvorhaben erkennen lassen, wird die Frage nach dem Stellenwert der Bundesrepublik Deutschland und der DDR im Kontext der deutschen und europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts zum Thema; dabei drängt sich auch noch einmal die Frage nach den gesamtdeutschen Kontinuitäten und Bezügen auf.

Schließlich steht zu erwarten, daß der dramatische bildungs- und sozialstruk-turelle Wandel in der Bundesrepublik während der letzten Jahrzehnte, über dessen vorläufige Ergebnisse – mehr Gymnasiasten als Hauptschüler, mehr Studenten als Lehrlinge – jetzt auch in einer breiteren Öffentlichkeit diskutiert wird (z. B. HURRELMANN 1991), zu einer Verschiebung der schulpolitischen Fronten, einer Neuinterpretation alter Problemstellungen und auch zu neuen Perspektiven und Fragestellungen der bildungshistorischen Forschung führen wird. Die Einschätzung der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg findet heute von einem neuen Niveau gesellschaft-licher Erfahrungen statt.

Die ersten und auch naheliegenden Beiträge zur Bildungsgeschichte der DDR werden Veröffentlichungen zu schulpolitischen und pädagogischen „Be-schlüssen“ sein, die nach einer ersten Durchsicht der bislang verschlossenen Archive in einem neuen Licht erscheinen (vgl. GEISLER 1992). Angesichts des schwierigen und quälenden Prozesses der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ ist es nur konsequent, daß die Mentalitäten und die sie bewirkenden Soziali-sationsmilieus im Vordergrund des öffentlichen Interesses und auch der Bil-dungsforscher stehen werden. Aber damit ist ein Thema in den Blick genommen, für das es in der historischen Bildungsforschung kaum entwickelte Forschungskonzepte und noch weniger überzeugende Fallstudien gibt.

Deshalb soll hier eine bildungspolitische Forschungsperspektive skizziert werden, die zwar keine spektakulären, tagespolitischen Problemstellungen aufgreift, die aber den Vorteil hat, als Fortsetzung eines längeren Forschungs-prozesses entwickelt werden zu können. Im folgenden wird der Versuch unternommen, die Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg in den Kontext der jahrelangen Arbeiten an dem „Da-tenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ und der empirischen Ana-lysen zum Strukturwandel des deutschen Schulsystems im 19. und in der

ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu stellen (MÜLLER/ZYMEK 1987, ZYMEK 1989).

Diese Forschungsstrategie ist dadurch charakterisiert, daß nicht isolierte schulpolitische Weichenstellungen oder einzelne Schultypen und -formen, sondern möglichst das Gesamtsystem, verstanden als Bildungs-, Berechtigungs- und Berufslaufbahnsystem, im langfristigen historischen Prozeß in den Blick genommen und analysiert wird, daß nicht nur die Kontinuität der programmatischen Konzepte und Diskussionen verfolgt (so etwa WATERKAMP 1985), sondern die amtlichen Regelungen und die pädagogischen Diskussionen mit einer empirischen Analyse des schulstrukturellen Wandels konfrontiert werden. Dabei zeigt das deutsche Bildungssystem in seiner spezifischen Ausprägung, als ein weitgehend staatlich reglementiertes, mit der Berufs- und Sozialstruktur relevanter Gruppen und Verbände gekoppeltes System, einerseits eine große Eigendynamik und andererseits eine erstaunliche Beharrungskraft gegenüber radikalen politischen Eingriffen und Neuorientierungen, die entweder ins Leere stoßen oder in systemadäquate Lösungen übersetzt werden (vgl. auch FRESE u. a. 1991). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob diese Befunde auch in einer Analyse der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg bestätigt werden.

Der Stellenwert der 30er Jahre für die Nachkriegsprozesse

Es gehört zum Selbstverständnis und den Zielen aller nach dem zweiten Weltkrieg in Ost- und Westdeutschland an den schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungsprozessen Beteiligten, daß eine Korrektur der nationalsozialistischen Schulpolitik stattfinden müsse und an die Entwicklungen und Traditionen der Zeit vor 1933 wieder angeknüpft werden solle. Es ist diese Problemstellung, die nicht nur im Zentrum der schulpolitischen Diskussionen in den Nachkriegsjahren, sondern auch fast aller bildungshistorischer Forschungen und Veröffentlichungen über diese Zeit steht (vgl. z. B. GRAMS 1990, HEINEMANN 1981, SCHNÉLLER 1955, UHLIG 1965, ders. 1974). Diese verständliche politische und wissenschaftliche Perspektive führte zu massiven gegenseitigen Vorwürfen zwischen den verschiedenen politischen Lagern, der andere betreibe die Kehrtwendung der Schulpolitik nicht, nicht konsequent genug, nicht ehrlich, auf diesem Feld nur halbherzig, auf jenem gar nicht, und sie führte zu vielen Enttäuschungen bei engagierten Reformern. Ursache dafür war ein naives Verständnis der Entwicklungslogik des deutschen Bildungssystems, des Charakters der Schulpolitik zwischen 1933 und 1945 und auch eine hartnäckige Befangenheit in der propagandistischen Selbstdarstellung des nationalsozialistischen Regimes.

Die schulpolitischen Diskussionen sind schon 1918, dann 1933 und 1945 (aber auch wieder 1989) dadurch vernebelt, daß jede neue Regierung, insbesondere aber diktatorische und vor allem in Phasen eines politischen Systemwechsels, Handlungsmacht zu suggerieren und deshalb die Neuorientierung wenigstens durch Absichtserklärungen, durch Reformprogramme, als Abwendung vom „Geist“ der Vorgänger und durch die Behauptung einer neuen „Stimmung“ in der Bevölkerung zu belegen versuchen, aber auf Feldern in-

szieren, wo ein Scheitern nicht kontrolliert werden kann bzw. nicht gleich offenbar wird, ein „Erfolg“ aber durch entsprechende propagandistische Unterstützung relativ leicht belegt werden kann (vgl. OFFE 1975 a, S. 295 ff.). Häufig praktiziert wird auch, den Lehrern in den Schulen neue Ziele vorzugeben und damit zugleich auch ihre Verwirklichung zu suggerieren. Unterschlagen wird dabei, daß jede Reform nur von den bestehenden Verhältnissen ausgehen kann, daß zwar auf dem Papier „die Wende“ schnell vollzogen ist, vor Ort in Tausenden von Gemeinden, Schulkomplexen und Lehrerkollegien aber viele zunächst einleuchtende Reformabsichten sich als unrealistisch oder nur in langen Prozessen als umsetzbar erweisen oder nur mit erheblichen Modifikationen – und dann oft noch mit Wirkungen, die den ursprünglichen Zielen zuwiderlaufen, so daß bald die Reform der nie realisierten Reform ansteht. Daß solche politischen Strategien verfangen können, wird in Deutschland dadurch erleichtert, daß ein großer Teil der erziehungswissenschaftlichen Literatur und die pädagogische Ausbildung der Lehrer die institutionelle und bürokratische Seite von Bildungsprozessen weitgehend ausklammern und dagegen interpersonale Empathie und idealistische Reformabsichten propagieren. Diese Konstellationen führen zu einer für das ganze Feld problematischen Spannung zwischen hochgemuten Absichten und tiefen Enttäuschungen bei den engagierten Pädagogen und wechselnden Politikergenerationen auf der einen Seite und den Strategien der Bildungsadministrationen und der Berufsverbände auf der anderen Seite, die zwar von allen Seiten beschimpft werden, aber weitgehend unbehelligt die pragmatische Weiterentwicklung der bestehenden Systemstrukturen – und damit auch ihre Statusinteressen – verfolgen können.

Diese Konstellation wird nach dem zweiten Weltkrieg bei der Absetzung von dem nationalsozialistischen Regime und der Entwicklung einer neuen Schulpolitik in mehrfacher Hinsicht verhängnisvoll wirksam:

Noch lange wirkt in der Öffentlichkeit, auch im Ausland, selbst bei Wissenschaftlern, die propagandistische Selbstdarstellung der Nationalsozialisten nach, und sie wird ungewollt durch einen Großteil der kritisch gemeinten Stellungnahmen und Darstellungen immer wieder bestätigt. Verurteilt, aber damit nur negativ wiederholt wird die Propagandalüge, die Nationalsozialisten hätten ein System der umfassenden „Ordnung“ in Deutschland errichtet und eine geschlossene, an weltanschaulichen Prinzipien ausgerichtete Politik betrieben. Auf das Erziehungswesen bezogen wurde lange kritisiert und damit die Legende wiederholt, die Nationalsozialisten seien willens und in der Lage gewesen, umfassende Konzepte zur Umgestaltung des Schulwesens planvoll in Angriff zu nehmen und durchzuführen. Tatsächlich aber herrschte, nicht nur auf dem Feld der Schulpolitik, hinter der propagandistischen Fassade der Geschlossenheit und weltanschaulichen Geradlinigkeit Kompetenzchaos und z. T. unverhüllte Rivalität zwischen verschiedenen machthungrigen Staats- und Parteistellen sowie den vielen systemtypischen Sonderbehörden von „Beauftragten des Führers“. Politik wurde als Abfolge programmatisch aufgebauschter ad-hoc-Maßnahmen ohne durchdachte Konzepte und langfristige Planungen betrieben. Weltanschauliche Prinzipien wurden im Schulwesen bedenkenlos pragmatischen ökonomischen, wirtschaftlichen und politischen Anlässen geopfert. Auf innen- und außenpolitische Verbündete und ihre Interessen wur-

den zeitweilig taktische Rücksichten genommen, diese dann aber skrupellos auch wieder fallengelassen, bekämpft und geopfert. So wie ihre scheinlegale Regierungsübernahme eine skrupellose Machteroberungspolitik war, so wurden auch in den folgenden Jahren der Machterhaltung und -erweiterung alle traditionellen rechtsstaatlichen und humanen Prinzipien aufgegeben. Diese Politik des Prinzips der Prinzipienlosigkeit war nur möglich, weil die alten Führungseliten und Bürokratien die Widersprüchlichkeit und Anarchie der Nationalsozialisten ausbügelten, mit bürokratischer Rationalität verbrämen und in ihrer verheerenden Wirkung oft noch verstärkten. Angesichts dieser, von der neueren historischen (vgl. BOLLMUS 1970, MOMMSEN 1991, KERSHAW 1988), auch bildungshistorischen Forschung (vgl. SCHOLTZ 1985, ZYMEK 1989) herausgearbeiteten Einschätzung ist eine Kritik des NS-Regimes erst dann kritisch und politisch aufklärerisch, wenn sie nicht nur voll Abscheu die parteiamtlichen Intentionen und Berichte verurteilt, sondern die sehr widersprüchliche Realität der Jahre zwischen 1933 und 1945 aufzuschlüsseln versucht.

Zu den Widersprüchlichkeiten der Zeit zwischen 1933 und 1945 gehört es, daß die alten Bildungsbükratien, insbesondere das preußische Unterrichtsministerium, das zum Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung aufgewertet worden war, wegen der Unfähigkeit der Nationalsozialisten zu umfassenden Konzepten und planvollem Handeln, in die historisch einmalige Konstellation gelangten, während der Jahre bis zum Krieg alte strategische Ziele verwirklichen zu können, die seit Jahrzehnten von der Schuladministration und mit ihr verbundenen Berufsgruppen angestrebt worden waren, aber aus rechtlichen oder politischen Rücksichten nicht erfolgreich in Angriff genommen oder zu Ende geführt werden konnten. Erleichtert wurde dies durch den eklatanten Arbeitskräfte-, auch Fachkräftemangel, der Mitte der 30er Jahre virulent wurde und der es ermöglichte, nun Schulstrukturen bei den Schulträgern, den Familien und den Abnehmern im Beschäftigungssystem durchzusetzen, weil sie nicht als Ab-, sondern als Aufwertung alter Institutionen realisiert werden konnten.

Eine der schulpolitischen Aktivitäten, die keineswegs als genuin nationalsozialistische Schulpolitik, sondern als die Realisierung einer alten Zielsetzung der Kultusbükratien und der Mehrheit der politischen Parteien in Deutschland einzuschätzen ist, war z. B. im März 1936 die Abschaffung der Reste privater Vorschulen, die als ein Teil der Grundschulreform von 1920 wegen der ungeklärten Entschädigungsfrage 1927 unbegrenzt aufgeschoben worden war (KLAMROTH 1936, OTTWEILER 1979).

Auch die „Neuordnung des höheren Schulwesens“ zwischen 1936 und 1938 war keineswegs die konsequente „Vereinheitlichung“ des vielgestaltigen Spektrums von Schultypen und Anstaltsformen, als die sie in der nationalsozialistischen Selbstdarstellung ausgegeben wurde, sondern nur die pragmatische Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen im höheren Schulwesen und ihre neue Etikettierung. Neu, aber schon seit Jahrzehnten angestrebt, war die Reduktion der Zahl der altsprachlichen *Gymnasien*. Das Fortbestehen von Gymnasien als Typus der höheren Lehranstalt für Knaben war nur noch dort erlaubt, wo am gleichen Ort daneben auch noch eine *Oberschule für Jungen* bestand oder eine besondere Tradition mit dem Gymnasium verbunden war.

Diese Regelung bedeutete zwar eine Beschränkung der Zahl der Gymnasien, aber gleichzeitig auch ihre Stuserhöhung zur Eliteanstalt der standes- und bildungsbewußten Milieus in den größeren Städten. Aufgelöst wurden damit die seit Jahrzehnten kritisierten kleinstädtischen „Winkelgymnasien“ mit oft fragwürdigem Niveau (MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 134 ff.).

Auch die Systematisierung des in Deutschland traditionell vielgestaltigen mittleren Schulwesens durch die „Bestimmungen zur Neuordnung des mittleren Schulwesens“ von 1938 lag ganz auf der Linie der Initiativen des preußischen Unterrichtsministeriums von 1910 und 1925. Sehr unterschiedliche Formen von „mittleren“ Schuleinrichtungen, die in den verschiedenen Reichsländern zwischen den Volksschulen und den anerkannten höheren Schulen seit langem bestanden, wurden nun, sofern sie nicht aufgelöst oder zu höheren Schulen ausgebaut wurden, einem der beiden neuen Schultypen – der *Mittelschule* mit sechsjährigem Kurs und der vierklassigen *Aufbaumittelschule* – zugeordnet (vgl. DWEV 1938, S. 349 f. und 1939, S. 230 f., REICHsstELLE FÜR SCHULWESEN 1938 und dies. 1942, ZYMEK 1985, S. 275 ff.).

Bedeutsam war, daß damit die Eliminierung des größten Teils des noch immer quantitativ und strukturell bedeutsamen traditionellen Privatschulwesens im Deutschen Reich forciert betrieben wurde. Dabei handelte es sich um Schuleinrichtungen, die meistens das Adjektiv „höhere“ im Namen führten, aber als solche amtlich nicht anerkannt werden konnten und auch nicht wollten, um die teuren Auflagen in bezug auf Lehrerbesoldung und Ausstattung zu umgehen, die sich den Systematisierungsbemühungen der Schulpolitiker und der Bildungsverwaltungen seit Jahrzehnten erfolgreich widersetzen und in den amtlichen Darstellungen und Statistiken unter den Sammelkategorien „mittlere Schulen“ oder „sonstige Vorbereitungsanstalten“ subsumiert wurden. Ein Teil dieser Schulen wurde als Mittel- oder gar höhere Schule verstaatlicht, ein Teil auch aufgelöst, vor allem die Ordensschulen, denen durch die Zwangsmitgliedschaft in der „Reichsgemeinschaft deutscher Privatschulen“, die ihre Mitglieder auf den „Geist der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft“ verpflichteten, eine Weiterarbeit in ihrem Sinne unmöglich gemacht wurde (vgl. DWEV 1938, S. 65 und 1939, S. 258 u. 437 ff.).

Diese – nur sehr knapp skizzierten – regierungsamtlichen Bestimmungen zu den Volks-, Mittel- und höheren Schulen und ihre Umsetzung, die in der besonderen Situation der zweiten Hälfte der 30er Jahre beschlossen wurden, bedeuteten in erster Linie eine weitere Eliminierung bzw. Nivellierung zum Teil sehr traditionsreicher regionaler und konfessioneller Besonderheiten im deutschen Schulwesen und damit eine weitere Etappe im Prozeß des im 19. Jahrhundert begonnenen Systembildungsprozesses, in dem sukzessiv mehr und mehr regional und partikular verankerte Schulen in die nach allgemeinen Prinzipien systematisierten und gesamtstaatlich gültigen, hierarchisch strukturierten Bildungssysteme der deutschen Staaten integriert wurden. Die Regelungen der 30er Jahre waren zudem der Versuch einer weiteren Reichsvereinheitlichung im deutschen Schulsystem (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 136 ff.).

Aber der Stellenwert der neuen strukturellen Regelungen war in mehrfacher Hinsicht delikater: Für eine folgenreiche Durchsetzung dieser Strukturen fehlte es nicht nur an Mitteln und Zeit. Schon im Krieg war das Reichsministerium gezwungen, an der Demontage der eben beschlossenen Strukturen mitzuwirken.

ken, durch die Ankündigung von Programmen und Konzepten, mit denen verschiedene Parteistellen das „Versagen“ des Reichsministeriums offen kritisierten und neue Loyalitäten zu mobilisieren versuchten, etwa mit dem Konzept der Hauptschule, mit dem – so die Propaganda – alle bisher nicht ausgeschöpften Begabungsreserven der Volksschule mobilisiert werden sollten und das gerade verkündete Mittelschulkonzept desavouiert wurde, so durch die Verkündigung immer neuer Sonderregelungen, durch die traditionell gültige Qualitätsstandards aufgegeben und nur noch pro forma in die amtlich gültigen Bestimmungen integriert wurden, vor allem auch durch die Verwaltung des Abzugs und die Vernichtung von Schülern, Lehrern und Ausstattung.

Der Stellenwert der Regelungen aus der zweiten Hälfte der 30er Jahre im Prozeß der deutschen Bildungsgeschichte ist schließlich erst dann erklärt, wenn noch zu leistende Analysen aufschlüsseln werden, *welche Bedeutung sie für die Schulreformprozesse nach dem zweiten Weltkrieg in Ost- und Westdeutschland erlangten.*

Es hat den Anschein, daß die allgemeine Überzeugung nach dem Krieg, die Politik der Jahre zwischen 1933 und 1945 korrigieren zu wollen, sicher in bester Absicht vertreten, vielleicht auch in bezug auf die inhaltliche Neuorientierung weitgehend durchgesetzt wurde, für die anstehenden schulstrukturellen Weichenstellungen und Entwicklungen aber ein schwierig zu lösendes Dilemma darstellte. War es überhaupt möglich, von heute auf morgen möglich, von irgendeiner Seite gewollt, alle eben skizzierten Entwicklungen und Entscheidungen wieder rückgängig zu machen, also die Abschaffung der privaten Vorschulen, des größten Teils der Privatschulen, die Beschneidung der traditionellen Rechte der Kirchen, die Einstufung dieser oder jener Schule als Mittel- oder höhere Schule, die Verknüpfung dieses oder jenes Schultyps mit dieser oder jener Berechtigung? Wer knüpfte in Ost- und Westdeutschland – offen oder stillschweigend – wo an? Wer tat dies durch welche Konstruktion? Bedeutete die Wiedereinführung einer Regelung im Jahr 1945, 1947 oder 1950 das gleiche wie 1933?

Strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland, 1945–1960

Die ersten Nachkriegsjahre waren – trotz oder gerade wegen der besonderen Verhältnisse – eine Phase der deutschen Bildungsgeschichte, die von vielen erzwungenen Gemeinsamkeiten geprägt war.

Die allgegenwärtigen Kriegsfolgen – der Verlust von Menschenleben, die Verelendung der Bevölkerung, die Zerschlagung von Familien, das Flüchtlingsschicksal von Millionen, die hohe, durch Krieg und Versorgungsnot erzwungene Fluktuation in Richtung auf die Landregionen, die Zerstörung von Gebäuden und Ausstattung – bedeuteten eine breite Nivellierung der Lebensverhältnisse in der Not, sie beeinträchtigten jede Form familialer Sozialisation, machten zeitweilig einen geordneten Schulunterricht unmöglich; die Anfänge dazu fanden überall nur unter sehr eingeschränkten – materiellen und perso-

nellen – Bedingungen statt. Die Überwindung dieser Verhältnisse war überall das erste Ziel.

Die Besatzungsmächte unterschieden sich zwar graduell, wie weit und mit welchen Methoden sie eigene Vorstellungen durchzusetzen beabsichtigten, sie waren aber alle durch Expertenstäbe vorbereitet und zunächst auch entschlossen, in ihren Besatzungszonen eine radikale Schulreform durchzuführen, nicht nur was die Ziele und Inhalte des Unterrichts anbelangt, sondern auch die deutschen Schulstrukturen, die von den ausländischen Experten als System der Reproduktion der alten, zumindest mitschuldigen, sozialen Eliten in Deutschland eingeschätzt wurden. Von allen wurde die Einführung eines horizontalen Schulaufbaus, eine Art „differenzierter Einheitsschule“, meist in Anlehnung an das eigene Bildungssystem, geplant (vgl. z. B. BUNGENSTAB 1970, S. 85 ff., HEARNEN 1978, S. 15 ff., HALBRITTER 1979, S. 43 ff., PAKSCHIES 1979, S. 97 ff.).

Die von den Besatzungsbehörden einbezogenen deutschen Politiker und Beamten haben zum größten Teil gegen die Umsetzung der alliierten Schulreformpläne – nicht gegen die inhaltliche Neuorientierung, aber gegen deren schulstrukturellen Vorstellungen – offenen oder verdeckten Widerstand geleistet, sie als Mißverständnis der deutschen Verhältnisse und „undemokratische Einmischung“ kritisiert, ihre Umsetzung verzögert, auf Modifikationen gedrängt (vgl. HUELSZ 1970, S. 97 ff., KLEWITZ 1971, S. 156 ff., WINKELER 1971, S. 102 ff., KROPAT 1979, S. 286 ff., KÜPPERS 1984, S. 50 ff.). Alle Schulgesetze, die in den ersten Nachkriegsjahren verabschiedet wurden, entsprachen mehr einer Fortsetzung deutscher Schultraditionen als den alliierten Plänen.

Diese ersten Schulgesetze, die dann in den verschiedenen Ländern verabschiedet wurden, waren ein gleitendes Spektrum von schulpolitischen Konzepten und noch nicht von einem prinzipiellen Ost-West-Gegensatz geprägt. Es gab Länder, in denen, anknüpfend an länderspezifische Traditionen und geprägt von dem konfessionellen und politischen Profil der Regierungen und Parlamentsmehrheiten, z. B. eine Verlängerung der Grundschuldauer und Einheitsschulkonzepte abgelehnt, dagegen von Anfang an eine Politik des Ausbaus eines vertikal strukturierten, dreigliedrigen Schulsystems verfolgt wurde (vgl. EICH 1987, S. 53 ff., HALBRITTER 1979, S. 113 ff., HEUMANN 1989, S. 126 ff., HUELSZ 1970, S. 35 ff. und 144 ff., RATZKE 1981, S. 206 ff., WINKELER 1971, S. 102 ff.). Aber die Schulreformkonzepte der sozialdemokratisch geführten Regierungen, z. B. in Hamburg, Bremen und Berlin (vgl. KLEWITZ 1971, S. 156 ff., HALBRITTER 1979, S. 93 ff.), waren in ihren Strukturprinzipien nicht sehr weit von dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“, das im Mai und Juni 1946 von den Ländern Brandenburg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt gleichlautend „verkündet“ wurde, entfernt. Es sah zwar eine auf acht Jahre verlängerte Grundschule vor, neben dem Unterricht in einer modernen Fremdsprache ab Klasse 5 war zunächst aber auch noch von der siebten Klasse an wahlfreier Unterricht in einer zweiten Fremdsprache zugelassen. Für die anschließende vierjährige Oberschule wurden drei Lehrplanvarianten entsprechend der traditionellen deutschen Typenstruktur (A: neusprachlicher Typ mit drei Fremdsprachen, B: mathematisch-naturwissenschaftlicher Typ, C: altsprachlicher Typ mit Latein und Griechisch) vorgesehen (vgl. GESETZ ZUR DEMOKRATISIERUNG DER

DEUTSCHEN SCHULE 1946). Die Politiker, die dieses Schulgesetz konzipiert und durchgesetzt hatten, stellten sich nicht nur in eine Kontinuität mit den schulpolitischen Forderungen, die der Allgemeine Deutsche Lehrerverband seit Anfang des Jahrhunderts vertreten hatte, sondern auch mit wichtigen Strukturprinzipien des traditionellen deutschen höheren Schulsystems (vgl. LANGEWELLPOTT 1973, S. 26ff., ANWEILER 1988, S. 26ff.).

Daß der Begriff und die Strukturprinzipien der differenzierten Einheitschule nicht nur in Ost-, sondern auch in Westdeutschland in den ersten Nachkriegsjahren noch ein legitimes Schulreformmodell war, zeigten auch die Erörterungen der ersten und dann für vier Jahrzehnte letzten gesamtdeutschen Kultusministerkonferenz der Länder, die im Februar 1948 in der Landwirtschaftlichen Hochschule in Hohenheim bei Stuttgart stattfand. Ihr Zustandekommen ist ein Beleg für das Bemühen und die zumindest taktische Bereitschaft in allen Ländern, gesamtdeutsche Kontakte und eventuell sogar eine Koordination auf dem Feld der Bildungspolitik aufrechtzuerhalten. Die Diskussionen zeigten auch noch keine unüberbrückbaren, prinzipiellen Gegensätze, weder im Hinblick auf die drängenden Probleme, noch bei der Formulierung von allgemeinen Grundsätzen, noch bei schulstrukturellen Fragen, wie etwa der sechsjährigen Grundschule (ANWEILER 1991).

Ohne Zweifel haben dann die politischen Weichenstellungen des Jahres 1948 – Einführung getrennter Währungen, Berlin-Blockade, Radikalisierung und Verfestigung des Ost-West-Gegensatzes – für vierzig Jahre nur noch getrennte Entwicklungen in Deutschland zugelassen und auch die Profilierung der schulpolitischen Gegensätze sukzessive verstärkt. Auf beiden Seiten wurden die Regelungen aus der zweiten Hälfte der 30er Jahre nicht etwa alle aufgehoben, sondern – je nach schulpolitischer Interessenlage – weiterentwickelt, beispielhaft erkennbar an dem Umgang mit dem Verstaatlichungsprozeß im Schulwesen während der nationalsozialistischen Diktatur, ein Prozeß, der der schulpolitischen Linie der Partei- und Staatsführung der DDR durchaus entsprach und entsprechende eigene Maßnahmen ersparte, der in der Bundesrepublik zwar im Prinzip korrigiert wurde, aber nicht etwa durch die Wiedereinführung der schulrechtlichen Regelungen aus der Weimarer Republik und die (gar nicht mögliche) Wiedereröffnung aller ehemaligen Privatschulen, sondern durch eine neue Form der Privilegierung der privaten – vor allem kirchlichen – Ersatzschulträger (vgl. HECKEL 1955, RICHTER 1973, S. 77ff.). Die Gegensätze zwischen der DDR und der Bundesrepublik, die bei der Formulierung der Erziehungsziele, der Lehrplangestaltung, den amtlichen Schulstrukturmodellen, den Schulverwaltungsstrukturen, den Systemen der Lehrerrekutierung und -ausbildung, den Rechten der Kirchen im Bildungswesen und den Regelungen zur Verkopplung von Schulen, Hochschulen und Berufssystem in den folgenden Jahren ausgebildet wurden, sind von der Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten herausgestellt worden, und dabei wurde vor allem auf die bildungspolitischen Weichenstellungen abgehoben.

Aber die bildungshistorische Forschung darf sich – schon gar nicht nach dem Herbst 1989 – den Blick durch die machtpolitisch erzwungene und historisch profilierte Trennung und Konfrontation, die seit Ende der 40er Jahre auch alle bildungspolitischen Konzepte und Diskussionen durchdrang, auf die Realität der Schulentwicklung verstellen lassen. Jede Schulpolitik in Deutschland war

nämlich Ende der 40er und in den 50er Jahren, unabhängig von den grundsätzlichen politischen Orientierungen, vor eine Reihe ähnlicher – in gewisser Hinsicht: gesamtdeutscher – Strukturprobleme gestellt, da die bestehenden Verhältnisse notwendigerweise immer den Ausgangspunkt jeder weiteren Schulentwicklung darstellen. Eine empirische Sozialgeschichte des Bildungswesens wird deshalb – wie schon für das Kaiserreich, die Weimarer Republik und die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur, nun auch für die Bundesrepublik Deutschland und die DDR – die Fassade der schulpolitischen Selbstdarstellungen und negativen Profilierungen mit einer empirischen Analyse der realen Schulentwicklung konfrontieren müssen. In einem ersten Schritt soll dies im folgenden durch eine historisch-vergleichende Analyse des Strukturwandels der allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik und der DDR während der 50er Jahre begonnen und dabei die Hemmnisse und Ungleichzeitigkeiten bei der Umsetzung der amtlichen Schulorganisationsmodelle in konkrete Schulangebotsstrukturen als kritische Perspektive gewählt werden.¹

Die wichtigste strukturelle Gemeinsamkeit und das größte Hindernis auf dem Weg zu gleichen Bildungschancen für alle Kinder war in Ost- und Westdeutschland die traurige Realität, daß auch noch in der Mitte des 20. Jahrhunderts für einen beachtlichen Teil der Kinder in den Landregionen die traditionsreichste deutsche „Einheitsschule“, die *einklassige* oder *weniggegliederte Volksschule*, das einzige erreichbare Bildungsangebot in der Nähe des Wohnortes darstellte. Die Vernachlässigung und Auszehrung dieses Schulangebots während der NS-Zeit, der gravierende Lehrermangel und die Zerstörungen durch den Krieg hatten die schon in den 20er und 30er Jahren gegenüber dem Kaiserreich nicht verbesserte Situation noch weiter verschlechtert. Hinzu kamen nun die Flüchtlingsströme, die zunächst in die Landregionen gelenkt wurden, bis ein großer Teil von ihnen in den 50er Jahren in die Städte abwanderte.

Eine Verbesserung der schulischen Grundversorgung auf dem Lande, d. h. die Entwicklung von mehrstufigen, notwendigerweise zentralisierten, Volksschulen oder von Verbundsystemen, stieß in den meisten westdeutschen Bundesländern auf große Widerstände in den Landgemeinden, die „ihre“ Schule am Ort nicht verlieren wollten. Entscheidend war aber die Blockade pragmatischer Lösungen durch die Wiedereinführung der Konfessionsschule, die für die Kirchen und die christdemokratischen Parteien bis in die Mitte der 60er Jahre ein nicht kompromißfähiger Kernpunkt ihrer schulpolitischen Programmatik war (vgl. MÜLLER/DREFENSTEDT/BEYER 1957, DREFENSTEDT/LINDNER/RETTKE 1959, MÜLLER 1965, MOHR/RÜCKRIEM 1965, RÜCKRIEM 1965, KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1965, BRATU 1967).

Dem Umstand, daß die Schule auf dem Lande ein schulpolitisches Sonderproblem darstellte und jede ernstgemeinte demokratische Schulreform der Verbesserung der Situation auf dem Lande besondere Anstrengungen und Konzepte widmen mußte, wurde in dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 zunächst nur mit einem Satz über die *Zentralschulen*, kurz darauf aber mit besonderen „Richtlinien zur Durchführung der Schulreform auf dem Lande“ Rechnung getragen. Es wurde „Bewegungsfreiheit der einzelnen Schulverwaltungen“, Regelungen für Verbundsysteme meh-

rerer Gemeinden, auch über Kreisgrenzen hinweg, vor allem aber die Abschaffung einklassiger Schulen mit nur einem Lehrer angeordnet, zur Sicherung des Fachunterrichts in den Klassen 5–8 der Einsatz von „Wanderlehrern“ und quasi als Prototyp der neuen Grundschule die Errichtung von *Zentralschulen*, möglichst mit angeschlossenem Internat und angegliedert an große Staatsgüter, empfohlen (vgl. RICHTLINIEN 1946). Diese Ausführungen belegen, daß eine achtjährige Grundschule als Basis eines Einheitsschulsystems in den Landregionen ohne erfolgreiche Schulausbaupolitik nur eine Demokratisierung als Egalisierung nach unten bedeutete. Sie brachte unter den bestehenden Verhältnissen in vielen Landgemeinden nicht mehr Chancen, nur – bei rigoroser Auslegung – das Verbot, vor dem neunten Schuljahr in eine besser ausgebaute Schule in einer Stadt wechseln zu dürfen. An dem Ausbau differenzierter Schulangebotsstrukturen in den Landregionen der DDR muß aber die Gültigkeit des Konzepts der Einheitsschule und ihres demokratischen, soziallegalitären Anspruches gemessen werden. Wenn nur die Absicht, nicht aber auch die Fähigkeit gegeben war, ein differenziertes, mit Fachlehrern versorgtes, ländliches Grundschulangebot aufzubauen, dann war die traditionelle deutsche, in der Bundesrepublik weitergeführte, vierjährige Grundschuldauer ehrlicher und für die Landkinder eventuell sogar chancenreicher, sah sie doch für Kinder aus Familien mit weiterführenden Bildungsaspirationen, aber auch für die von den Lehrern als förderungswürdig erkannten Kinder aus weniger begüterten Familien in der fünften Klasse einen Wechsel auf eine ausgebaute höhere oder mittlere Schule vor. Eine achtjährige Grundschule in Form weniggegliederter Landschulen, noch dazu ausgestattet mit überwiegend nicht oder kurzausgebildeten Neulehrern, bedeutete dagegen eine Verschärfung des traditionellen Chancengefälles zwischen Stadt und Land. Daß die schulpolitisch Verantwortlichen in der DDR dieses Problem gesehen haben, daran aber nicht ihr Konzept überprüfen lassen wollten, zeigt die Kategorisierung ihrer Bildungsstatistik. Sie differenziert Ende der 40er und in den 50er Jahren zwischen einklassigen und zwei- bis siebenklassigen Grundschulen. Dies erlaubte es, die Abschaffung des einklassigen Landschulwesens als schnellen Erfolg herauszustreichen, aber den weiteren Ausbaustand und das Fortbestehen eines regionalen Bildungsgefälles zu verbergen (vgl. SCHULABTEILUNG DER DEUTSCHEN VERWALTUNG FÜR VOLKSBILDUNG 1949, S. 24, STAATLICHE ZENTRALVERWALTUNG FÜR STATISTIK 1956, S. 63f.). Empirische und vergleichende regionalhistorische Forschungen müssen für ausgewählte Regionen in der ehemaligen DDR aufschlüsseln, in welchen Zeiträumen, in welchen Regionen und mit welchen Strategien, gefördert oder gehemmt durch welche ökonomischen, demographischen und sozialen Wandlungen, der Ausbau der ländlichen Schulangebotsstrukturen erfolgte und die hohen Ansprüche der Schulgesetze eingelöst wurden.

Solche bildungshistorischen Forschungen würden auch einen bedeutenden, aber heute oft vergessenen, Strang der deutschen Pädagogik wiederentdecken können. Der problematische Begriff der Volksschule verdeckt, daß für einen großen Teil der engagierten Landschullehrer und pädagogischen Experten in Schulverwaltungsbehörden, Verbänden und Hochschulen die Landschule seit dem 19. Jahrhundert und auch noch nach dem zweiten Weltkrieg einen Sonderfall der deutschen Schule mit speziellen pädagogischen und standespoliti-

schen Problemstellungen darstellte. Es war ein Milieu mit einem hohen, die reformpädagogischen Diskussionen z. T. vorwegnehmenden und tragenden, innovativen Potential, wovon eigene Zeitschriften, Verbände, Kongresse und Veröffentlichungen ein eindrucksvolles Bild vermitteln (z. B. Zeitschriften wie „Die neue Landschule“, „Die neue Volksschule in Stadt und Land“ mit der Beilage „Die dorfeigene Schule“; die Arbeitsgruppe „Weniggegliederte Schule“ der Arbeitsgemeinschaft der Landlehrer in der GEW, der Arbeitskreis „Landschule“ beim Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster; vgl. DIEDERICH 1967, RÜCKRIEM 1967). Die führenden Vertreter des engagierten Kreises der Landschulpädagogen in der DDR und der Bundesrepublik pflegten auch noch in den 50er Jahren einen überraschend intensiven Kontakt und Austausch.

Die zweite strukturelle Gemeinsamkeit im deutschen Schulwesen der Nachkriegszeit sind die in West-, aber – mit Abstufungen – auch in Ostdeutschland lange respektierten Interessen der traditionellen Gymnasialanstalten und der mit ihnen verbundenen akademischen Milieus. Dieser Aspekt ist von der Forschung vielfach als zentrales Motiv der Schulpolitik in den Ländern der Bundesrepublik nach dem Krieg herausgearbeitet worden (z. B. KUHLMANN 1970, HEARNDEN 1977). Distanziert man sich von der situationsbedingten tagespolitischen Selbststilisierung und Polemik beider Seiten, also von der Verurteilung der nivellierenden „kommunistischen“ Einheitsschule durch Politiker und Verbandssprecher aus der Bundesrepublik und von den Vorwürfen aus der DDR, in der Bundesrepublik sei die alte „Standesschule“ noch nicht abgeschafft, und wendet man sich einer genaueren Analyse der Schulgesetze oder gar der lokalen Schulangebotsstrukturen zu, so werden überraschend viele historische Kontinuitäten und strukturelle Gemeinsamkeiten auch in diesem Bereich des Schulwesens erkennbar. Die Unterschiede zwischen dem Gymnasialwesen der Bundesrepublik und den Oberschulen der DDR in den 50er Jahren können und sollen nicht verwischt werden. Die *Oberschule* bzw. *Erweiterte Oberschule* der DDR war eine im Prinzip vierjährige Schulstufe im Anschluß an eine achtjährige Grundschule, die *Gymnasien* in der Bundesrepublik sind im Prinzip grundständig, d. h. ein an die vierjährige Grundschule anschließender neunjähriger, von Anfang an auf das Abitur ausgerichteter, Bildungsgang.

Aber die historische Bildungsforschung hat in den letzten Jahren herausgearbeitet, daß ein Unterricht und eine Schülerklientel, die der gymnasialen Selbstdefinition entsprachen, seit dem 19. Jahrhundert meistens nur in der Oberstufe vorzufinden waren, daß die Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen immer einen sehr multifunktionalen Charakter hatten, d. h. von Kindern besucht wurden, die von Anfang an nur die Schulpflicht absolvieren oder das „Einjährige“ erwerben wollten, daß im 20. Jahrhundert viele höhere Lehranstalten nicht nur von *einem* grundständigen, typenspezifischen Lehrplanangebot geprägt waren, sondern sehr oft eine Kombination verschiedener neun- und/oder sechsklassiger Schultypen darstellten, zum großen Teil mit einem gemeinsamen Unterbau und der Verschiebung des Beginns des altsprachlichen Unterrichts auf Untertertia oder sogar Untersekunda. Die höheren Lehranstalten für Knaben, noch mehr die für Mädchen, waren meistens curricular und sozial sehr differenzierte Schulkomplexe, nur selten die Schulen der sozialen

und Leistungselite, als die sie ihre Vertreter stilisiert und eine „proletarische“ Kritik jahrzehntelang kritisiert haben. Es darf auch nicht vergessen werden, daß die im Zusammenhang der Lehrerbildungsreformen der 20er Jahre entwickelte *Aufbauschule*, mit einem verkürzten sechsjährigen Weg zur Hochschulreife nach einem sechs, sieben oder mehr Jahre langen Volksschulbesuch, einen im deutschen Schulwesen etablierten Typ der höheren Schule darstellte, und die *Oberschule* von 1936/38, die ja in gewisser Hinsicht eine amtliche Anerkennung der sozial multifunktionalen und intern differenzierten Struktur der meisten höheren Schulen war, eine Typisierung nur noch als interne Lehrplandifferenzierung in der Oberstufe vorsah. Daneben gab es auch noch länderspezifische Traditionen mit regional und hierarchisch abgestuften Bildungsangeboten (MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 121 ff.). Vor diesem schulhistorischen Hintergrund erscheint eine vierjährige Oberschule, die – wie in der Bundesrepublik – die Enttypisierung der höheren Schulen von 1936/38 wieder aufhebt, die Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte Typenstruktur aufnimmt und auch die traditionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung fortsetzt, nicht mehr als radikaler Bruch mit der deutschen Schulgeschichte. Eine empirische Analyse städtischer Schulangebotsstrukturen in der DDR während der 50er Jahre müßte darüber hinaus erst noch überprüfen, ob die Beharrungs- und Widerstandskraft der städtischen Traditionsgymnasien und ihre Respektierung durch die Unterrichtsbehörden nicht in vielen Fällen noch viel weiter ging. Die schulhistorischen Analysen zum 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts drängen schließlich die Frage auf, wie denn das Einheitschulsystem der DDR in den Städten mit z. T. traditionsreichen höheren Schulen überhaupt umgesetzt wurde. Eine erste Sichtung einschlägiger Quellen zeigt, daß vor allem in den größeren Städten der DDR Anfang der 50er Jahre die Kombination einer zwölfjährigen *Grund- und Oberschule* häufig anzutreffen war. Wenn dies durch differenzierte lokale Analysen bestätigt würde, dann wären die Intentionen der Schulgesetze eventuell nicht nur in den Landregionen nicht realisierbar gewesen, sondern auch in den Städten vielfach unterlaufen worden. Es hätte dann vielleicht in traditionsreichen höheren Lehranstalten eine formelle Trennung von Grund- und Oberschule bestanden, aber doch gleichzeitig eine sozial bedeutungsvolle Versäulung des Bildungsganges für die Klientel der Anstalt stattgefunden, wie sie nur in der Zeit vor der Grundschulreform von 1920 in höheren Schulen mit angeschlossenen Vorschulen gegeben war. Wo gab es wie lange solche versäulten und damit sozial homogenen und exklusiven Schulstrukturen? Gab es eine Kontinuität mit der Gruppe von städtischen Gymnasien und Traditionsanstalten, die durch die Neuordnung von 1936 bis 1938 als exklusive Restgruppe altsprachlicher Gymnasien herausgehoben worden war? Waren es eventuell eben diese Anstalten, die auch die neuen Formen von Elitebildung in der DDR, Züge mit erweitertem Russischunterricht, spezieller naturwissenschaftlicher und künstlerischer Förderung und Betreuung an sich zogen? Wie wurde von dem Ministerium und den Parteigremien das Dilemma diskutiert, einerseits die Intentionen des Einheitsschulkonzepts praktisch umzusetzen, andererseits aber auch die permanente Abwanderung der akademischen Sozialmilieus, für die ihre kulturelle und soziale Reproduktion in solchen Schulen ein zentrales Moment darstellte, in die Bundesrepublik nicht zu forcieren?

Wenn es ausrechenbare Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Einheitschulkonzepts im Fall der weniggegliederten Landschulen und der städtischen Traditionsanstalten gab, und wenn man davon ausgeht, daß in den Nachkriegsjahren nicht sofort und überall eine großzügige Schulneugründungs- und Schulausbaupolitik betrieben werden konnte, dann stellt sich konsequenterweise die Frage, wo die besten – bevölkerungsstrukturellen, sozialen und schulischen – Voraussetzungen gegeben waren, das Konzept auf pragmatische Weise umzusetzen. Eine naheliegende Durchsetzungsstrategie der Behörden und zugleich Rückzugsstrategie der traditionsbewußten Schulkollegien und der mit ihnen verbundenen Sozialmilieus war es zweifellos, zunächst in einer Anstalt die Oberschulklassen verbunden mit Teilen oder einer ganzen Grundschule weiterzuführen, die Grundschuljahrgänge soweit zulässig durch wahlfreie Kursangebote bzw. leistungsintensivere Kurse und Spezialklassen intern zu differenzieren, später die Anstalt zu einem EOS-Zentrum schrumpfen zu lassen bzw. umzuwandeln. Es gab regionale Schultraditionen auf dem Gebiet der DDR, z. B. in Sachsen und Mecklenburg, die als Volksschulen mit gehobenen Klassen in der Oberstufe große Ähnlichkeiten mit dem Konzept der achtjährigen Grundschule aufwiesen (vgl. REICHSSTELLE FÜR SCHULWESEN 1938, S. 60ff.). Pragmatisch realisierbar war auch der Ausbau sieben- bis achtstufiger städtischer Volksschulen zu den neuen Grundschulen. Auch die Orte mit traditionellen sechsklassigen höheren Schulen (Progymnasien, Realprogymnasien, Realschulen, höheren Bürgerschulen usw.) und grundständigen Mittelschulen boten Voraussetzungen für eine pragmatische Umwandlung in die neuen achtklassigen Grundschulen, die nicht nur den neuen Namen tragen, sondern dem Konzept entsprechen konnten. Ein Teil von ihnen war aber sogar in Grundschulen kombiniert mit *unvollständigen Oberschulen* umgewandelt worden, die – wie seit Ende des 19. Jahrhunderts – nach einem zehn Jahre umfassenden Bildungsgang einen „mittleren Abschluß“ vermittelten.

Während der ganzen 50er Jahre war dieser mittlere Abschluß und die zu ihm führende *Zehnklassenschule*, die ab 1955 amtlich sogar *Mittelschule* genannt wurde, eines der zentralen, auch öffentlich kontrovers diskutierten schulpolitischen Themen (vgl. GEBAUER u. a. 1956, S. 113ff.). Die damit verbundenen schulpolitischen, beschäftigungspolitischen und pädagogischen Strategien werden seit langem als Forschungsdesiderat genannt (ANWEILER 1988, S. 51f.). Es verdient Beachtung, daß der Begriff der Mittelschule zwar auch Hinweise auf das offiziell als vorbildlich anzusehende sowjetische Schulwesen erlaubte, Konnotationen mit den deutschen Schultraditionen, vor allem wenn als Abschluß die *Mittlere Reife* angeboten wurde, bewußt auch nicht ausschließen wollte, und daß der Besuch einer Fachschule, der als Anschluß nahegelegt wurde, einen versäulten mittleren Bildungsweg darstellte, wie er spätestens seit Anfang des Jahrhunderts von FRIEDRICH PAULSEN als Strategiekonzept der Schulentwicklung vorgeschlagen worden war (ZYMEK 1985, S. 83ff.).

Bemerkenswert ist vor allem, daß sowohl in der DDR wie in der Bundesrepublik in den 50er Jahren mit dem Ausbau und Aufbau von Mittelschulen die Bildungsexpansion begonnen und zugleich kanalisiert werden sollte. In allen deutschen Ländern war das Mittelschulwesen vor dem Krieg noch nicht so ausgebaut gewesen, daß schon damals ernsthaft von einem dreigliedrigen Schulsystem gesprochen werden konnte. Dieser Prozeß erfolgte in den Län-

dern der Bundesrepublik erst in den 50er und 60er Jahren, teils als grundständige *Mittel-* bzw. *Realschule*, aber auch in einigen Ländern, z.B. Bayern, zunächst vor allem als Aufbauform nach einem sieben- bzw. achtjährigen Volksschulbesuch. Jetzt erst wurde das Konzept, das 1910, 1925 und 1938 in den Reformverordnungen zum mittleren Schulwesen sukzessive profiliert worden war, auch flächendeckend eingeführt, und es konnte somit auch erst jetzt seine expansive und zugleich kanalisierende Funktion erfüllen (zu NRW vgl. beispielhaft STATISTISCHES LANDESAMT NORDRHEIN-WESTFALEN 1952, S. 76ff., dass. 1960, S. 64ff. und dass. 1965, S. 86ff.).

Die sehr widersprüchlichen Diskussionsbeiträge und Erlasse zu der *Zehnklassenschule* bzw. *Mittelschule* in der DDR während der 50er Jahre zeigen, daß dieser Bildungsgang einerseits als Strategie zur Hebung des Bildungsniveaus der „Arbeiter- und Bauernkinder“, andererseits zur Deckung des Bedarfs beim „mittleren Kadernachwuchs“ für notwendig erachtet wurde. Für die prozentuale Verteilung der Schüler auf die Mittel- bzw. Oberschulen wurden spezielle Richtlinien und Verfahren veröffentlicht (vgl. GEBAUER u. a. 1956, S. 112ff.). Wenn diese Strategiediskussion auch schließlich 1959 in dem Konzept der zehnklassigen allgemeinbildenden *Polytechnischen Oberschule*, als Pflichtschule für alle Kinder, aufgehoben wurde, so machen doch schon die amtlichen und veröffentlichten Diskussionsbeiträge im Vorfeld und Umfeld dieser „Lösung“ deutlich, daß in der DDR in den 50er und auch noch in den 60er Jahren ein regional und lokal vielgestaltiges Nebeneinander verschiedener Schulangebote bestand und von einer allgemeinen Durchsetzung des zehnjährigen Schulbesuchs lange keine Rede sein konnte. Umfangreiche Regionalanalysen werden zeigen müssen, wann und in welchen Regionen und Städten mit welchen Schulformen sowohl in der DDR wie auch der Bundesrepublik der zehnjährige Schulbesuch realisiert wurde (vgl. SCHREIER 1990).

Ausblick

Während in den 60er Jahren vergleichende Bildungsforscher aus „industriegesellschaftlichen Tendenzen im Bildungswesen beider Teile Deutschlands“ nach den Jahren der „vollständigen Auseinanderentwicklung“ Anzeichen für eine Wiederannäherung „in der Perspektive“ ableiten zu können glaubten (ANWEILER 1967), legt heute die sozialhistorische Forschungsperspektive eine andere Hypothese nahe:

Bis Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre gab es – wegen der schulstrukturellen Ausgangsbedingungen, regionalen Schultraditionen und mentalen Verwurzelungen – mehr strukturelle Kontinuitäten und Gemeinsamkeiten in der deutschen Schulwirklichkeit, als es die programmatisch pointierten und ideologisch aufgeladenen Bestimmungen der Schulgesetze, ihre amtlichen Erläuterungen und die sie begleitenden schulpolitischen Diskussionen auf den ersten Blick zu erkennen geben. Selbst auf der Ebene des Unterrichts war in zentralen Fächern das in den Lehrplänen dokumentierte Verständnis der Gegenstände während der 50er Jahre noch von gemeinsamen deutschen Theorietraditionen geprägt (vgl. ZIMMER 1992).

Erst in den 60er Jahren – nach Überwindung der Nachkriegsnot, der Be-

reitstellung größerer Ressourcen für eine Schulausbaupolitik und der endgültigen Abschottung der DDR durch den Bau der Berliner Mauer – entfaltete die jeweils systemspezifische Verkopplung von Schule und Berufsstruktur, politischem, ökonomischem und kulturellem System eine sehr unterschiedliche Entwicklungsdynamik des Schulwesens.

In der DDR war eine soziale Egalisierung und allgemeine Mobilisierung der Bildungsbeteiligung von Anfang an Teil der politischen Programmatik, und da die „Planziele“ lange über dem erreichten Stand – auch in der Bundesrepublik – lagen, konnte dieser Aspekt der Schulpolitik zunächst – nicht nur in der DDR – als ein Beleg für den tendenziell fortschrittlichen Charakter des Systems eingeschätzt werden. Aber diese Bildungsmobilisierung war immer durch wirtschaftliche Rahmenpläne und daran orientierte Bedarfszahlen für das Bildungssystem, eine starre Staatsideologie und die Einforderung politischer Loyalität der Aspiranten höherer Bildungsabschlüsse gebremst. Das System der institutionalisierten Berufsberatung und Berufslenkung, der amtlich festgelegten Übergangsquoten von den achtjährigen Grundschulen in die Mittel- und Oberschulen, später von der *Polytechnischen Oberschule* in die *Erweiterte Oberschule*, seine schul- und regionalspezifische Umsetzung und Verzahnung mit dem Bedarf der Betriebe der Region, die Auswahl für Spezialklassen und -schulen, die Zulassung für die verschiedenen Studienfächer und die damit verbundene faktische Beschäftigungsgarantie, dieses System – das das traditionelle deutsche „Berechtigungswesen“ durch ein „Zulassungs- und Anrechtswesen“ ersetzte, kontrollierte die sozialen Folgen der Bildungsmobilisierung. Das Auslesekriterium der Systemloyalität war nicht nur Instrument der politischen Disziplinierung, sondern auch der Herrschaftssicherung in dem Sinne, daß damit die unvermeidbaren Widersprüche und die begrenzte Effektivität des Planungssystems durch ein scheinbar „rationales“ – politisches – Kriterium zugedeckt und legitimiert wurden und in der nichtöffentlichen Praxis eine willkürliche, d. h. entsprechend dem jeweiligen Bedarf und von Fall zu Fall flexible, Handhabung ermöglichten. Die Bildungsexpansion in der DDR war während der 50er Jahre in erster Linie Programm und von einer flächendeckenden Realisierung vielerorts noch weit entfernt. Auch als es später durch eine entsprechende Schulausbaupolitik und eine qualifizierte Lehrerrekutierung und -ausbildung immer mehr eingelöst wurde, blieb die Bildungsexpansion der DDR-Gesellschaft eine auf das Bildungssystem begrenzte, durch die planwirtschaftlichen Rahmendaten kanalisierte und durch die strukturkonservative Pädagogik eingeeengte Bildungsmobilisierung.

In der Bundesrepublik Deutschland war der Prozeß der Bildungsexpansion zunächst durch eine vertikal und hierarchisch differenzierte Schulausbaupolitik gedrosselt und kanalisiert. Entscheidend waren dafür nicht nur die berufsständischen Interessenvertretungsstrategien einflußreicher Verbände und Parteien, sondern auch die noch wenig verfestigten innerbetrieblichen Hierarchien, die in den 50er und 60er Jahren viele Bewährungsaufstiege ohne die später notwendigen formalen Bildungsabschlüsse ermöglichten (vgl. MÜLLER/MAYER 1976). Weniger die oft überschätzte Bildungswerbung der 60er Jahre als der Charakter des Wirtschafts- und Rechtssystems der Bundesrepublik wurden dann Motor der Bildungsexpansion, die ja bezeichnenderweise schon in der zweiten Hälfte der 50er Jahre einsetzte und sich seitdem, ständig rückkoppelnd

und so verstärkend, fortsetzt (vgl. KÖHLER 1978, S. 14ff.). Die marktwirtschaftliche Struktur der Bundesrepublik gibt keine zuverlässigen Anhaltspunkte für eine annähernd zuverlässige Prognose und Planung des Umfangs und der Art der Qualifikationen, die mittel- oder gar langfristig – sektoral, regional, hierarchisch – benötigt werden (vgl. OFFE 1975b, S. 215ff.). Entscheidend wurde deshalb, daß schon das traditionelle deutsche Bildungsrecht, noch mehr aber das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, bekräftigt durch höchstrichterliche Urteile, jede „Bewirtschaftung des Begabungspotentials“ verbietet und das Prinzip der Studien- und Berufswahlfreiheit verteidigt (BVerfG, Urt. v. 6.12.1972, BVerfG, Urt. v. 8.2.1977). Befördert durch diese Strukturmerkmale begann Mitte der 50er Jahre ein neuerlicher, quantitativ beispielloser und bis heute nicht abgerissener Schub im Prozeß der säkularen Bildungsexpansion, der die Sozial- und Berufsstruktur der deutschen Gesellschaft seit dem 19. Jahrhundert revolutioniert. Seine Dynamik erklärt sich nicht zuletzt daraus, daß in den 50er Jahren bildungs- und sozialstrukturelle Prozesse fortgesetzt wurden, die Anfang der 30er Jahre für zwei Jahrzehnte durch NS-Diktatur, Krieg und Nachkriegselend unterbrochen worden waren (vgl. ZYMEK 1988, S. 200ff.). Die Fortsetzung und Beschleunigung der Bildungsexpansion wurde dadurch befördert, daß während der 60er Jahre in der Bundesrepublik – zum Teil überraschend schnell – Blockaden und Anachronismen der Schulpolitik der Nachkriegsjahre aus dem Weg geräumt wurden, etwa der Aufbau eines differenzierten und zum Teil zentralisierten Schulangebots in den Landregionen, die endliche Regelung der Konfessionsschulfrage im Geiste des Grundschulgesetzes von 1920, die sukzessive Einführung der Koedukation an den Gymnasien, so daß die traditionellen konfessions- und geschlechtsspezifischen Benachteiligungen schnell aufgehoben, regional- und schichtenspezifische Unterschiede abgeflacht werden konnten (vgl. EIGLER/HANSEN/KLEMM 1980, S. 45ff.). Die Generation junger, an wissenschaftlichen Hochschulen ausgebildeter Lehrer, die im Zuge des Schulausbaus und der steigenden Bildungsbeteiligung bis Ende der 70er Jahre eingestellt wurde, brachte eine – von konservativen Kritikern skeptisch beurteilte – Veränderung des traditionellen Unterrichts und Klimas an den westdeutschen Schulen mit sich.

Entgegen der Annahme seiner Befürworter und Kritiker, aber durchaus in Fortsetzung seiner historischen Entwicklungslogik (vgl. ZYMEK 1981, S. 295), erwies sich das vertikal und hierarchisch gegliederte Schulsystem langfristig nicht als mobilitätshemmende, sondern, durch die offene Privilegierung des Gymnasiums, als Aspirationen aufheizende Schulstruktur. Im Verlauf dieses bildungs-, sozial- und berufsstrukturell sehr dynamischen Prozesses, der von den Politikern und relevanten Berufs- und Wirtschaftsverbänden nicht geplant und in den heutigen Dimensionen auch nicht gewollt war, überschritt die Bildungsexpansion der Bundesrepublik Deutschland bald die Planzahlen für die verschiedenen Ebenen des Schul- und Hochschulwesens der DDR (vgl. KÖHLER/SCHREIER 1990). Die Vermittlung nicht nur der unterschiedlichen Strukturen, sondern vor allem der ihnen inhärenten bildungs- und sozialstrukturellen Dynamik wird eines der zentralen Probleme im Prozeß der Vereinigung des deutschen Bildungswesens sein.

Anmerkung

- 1 Im Rahmen dieses Aufsatzes können nur die Fragestellungen eines solchen Forschungsansatzes skizziert werden. Ihre Beantwortung durch empirische Forschung wird in dem, von der Volkswagen-Stiftung geförderten, Forschungsprojekt „Schulstruktureller Wandel und politischer Systemwechsel in Deutschland. Historisch-vergleichende Analyse der Schulentwicklung in Mecklenburg und Westfalen 1945–1960“ begonnen (vgl. auch ZYMEK 1990).

Literatur

- ANWEILER, O.: Entwicklungsperspektiven des Bildungswesens in beiden Teilen Deutschlands. In: *Bildung und Erziehung* 20 (1967), S. 16–30.
- ANWEILER, O.: *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen 1988.
- ANWEILER, O./MITTER, W./PEISERT, H./SCHÄFER, H.-P./STRATENWERTH, W.: *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln 1990.
- ANWEILER, O.: 1948/49 – Schlüsseljahre deutscher Bildungsgeschichte. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 39 (1991), H. 1, S. 20–26.
- BENZE, R. (Hrsg.): *Deutsche Schulerziehung*. Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943.
- BOLLMUS, R.: *Das Amt Rosenberg und seine Gegner. Studien zum Machtkampf im nationalsozialistischen Herrschaftssystem*. Stuttgart 1970.
- BRATU, A. E.: *Zur Lage der deutschen Landschule. Untersuchungen der Probleme des allgemeinbildenden Schulwesens und Vorschläge zu seiner Reform, aufgezeigt am Beispiel des hessischen Landkreises Büdingen*. Berlin/Darmstadt/Dortmund 1967.
- Bundesverfassungsgerichtsurteil (zur Klage gegen die Einführung der obligatorischen Förderstufe im Lande Hessen) vom 6. 12. 1972. In: *Neue Juristische Wochenzeitschrift* (1973), 4, S. 133–138.
- Bundesverfassungsgerichtsurteil zum numerus clausus vom 8. 2. 1977. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 25 (1977), S. 133–144.
- BUNGENSTAB, K.-E.: *Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–49*. Düsseldorf 1970.
- DREFENSTEDT, E./LINDNER, H./REITKE, H.: *Auf dem Wege zur sozialistischen Landschule*. Berlin 1959.
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. 1 (1935) – 10 (1944); abgekürzt DWEV.
- DIEDERICH, J.: *Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften*. Weinheim 1967.
- EICH, K.-P.: *Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945–1954*. Düsseldorf 1987.
- EIGLER, H./HANSEN, R./KLEMM, K.: *Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genützt?* In: ROLFF, H. G. u. a.: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 1. Weinheim/Basel 1980, S. 45–71.
- FRESE, M./KERSTING, F.-W./PRINZ, M./ROUETTE, S./TEPPE, K.: *Gesellschaft in Westfalen. Kontinuität und Wandel 1930–1960. Ein Forschungsprojekt des Westfälischen Instituts für Regionalgeschichte*. In: *Westfälische Forschungen* 41 (1991), S. 444–467.
- GEBAUER, H./HEILMANN, F./KRAHN, H./KURZ, O. E.: *Schulrecht und Schulverwaltung in der Deutschen Demokratischen Republik. Allgemeinbildende Schulen*. Berlin 1956.

- GEISSLER, G.: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1992.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. Vom Mai und Juni 1946. In: *Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen*. Stand vom 1. März 1948. Berlin/Leipzig 1948, S. 14–17; abgedruckt in: UHLIG, G.: *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 1: 1945–1955. Berlin 1970, S. 207–210.
- GRAMS, W.: *Kontinuität und Diskontinuität der bildungspolitischen und pädagogischen Planungen aus Widerstand und Exil im Bildungswesen der BRD und DDR. Eine vergleichende Studie*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1990.
- HALBRITTER, M.: *Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949*. Weinheim/Basel 1979.
- HEARNDEN, A.: *Bildungspolitik in der BRD und DDR*. Düsseldorf, 2. Auflage 1977.
- HEARNDEN, A.: *Education in the British Zone*. In: DERS. (Ed.): *The British in Germany. Educational Reconstructions after 1945*. London 1978, S. 11–45.
- HECKEL, H.: *Deutsches Privatschulrecht*. Berlin/Köln 1955.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*. Stuttgart, 1. Auflage 1981.
- HEUMANN, G.: *Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen (1945/46–1958)*. Frankfurt a.M. 1989.
- HUELSZ, I.: *Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945–1950*. Hamburg 1970.
- HURRELMANN, K.: *Zwei Schulen für das eine Deutschland. Offener Brief an die Konferenz der Kultusminister: Schafft eine einheitliche Schulstruktur für die Bundesrepublik*. In: *Die Zeit*, 1. November 1991.
- KERSHAW, I.: *Der NS-Staat. Geschichtsinterpretation und Kontroversen im Überblick*. Hamburg 1988.
- KLAMROTH, K.: *Der Abbau der privaten Vorschulen und Vorschulklassen*. In: *DWEV 1936*. Nichtamtlicher Teil, S. 82*–83*.
- KLEWITZ, M.: *Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48*. Berlin 1971.
- KÖHLER, H.: *Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952–1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 13*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1978.
- KÖHLER, H./SCHREIER, G.: *Statistische Grunddaten zum Bildungswesen*. In: ANWEILER, O./MITTER, W./PEISERT, H./SCHÄFER, H.-P./STRATENWERTH, W.: *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln 1990, S. 112–155.
- KROPAT, W.-A.: *Hessen in der Stunde Null 1945/47. Politik, Wirtschaft und Bildungswesen in Dokumenten*. Wiesbaden 1979.
- KÜPPER, H.: *Bildungspolitik im Saarland 1945–1955*. Saarbrücken 1984.
- KUHLMANN, C.: *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik*. In: ROBINSON, S. B. u. a.: *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich*. Band I: *Bundesrepublik Deutschland, Deutsche Demokratische Republik, Sowjetunion*. Stuttgart 1970, S. 1/7–1/206.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Neuordnung des ländlichen Volks- und Sonderschulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen unter Einbeziehung des ländlichen berufsbildenden Schulwesens*. August 1964. Ratingen 1965.

- LANGEWELLPOTT, CHR.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945–1952). Düsseldorf 1973.
- LÖFFLER, E.: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. Berlin 1931.
- MOHR, K./RÜCKRIEM, G. M.: Zur zeitgerechten Form der Schule auf dem Lande. Münster 1965.
- MOMMSEN, H.: Der Nationalsozialismus und die deutsche Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze. Zum 60. Geburtstag herausgegeben von L. NIETHAMMER und B. WEISBROD. Hamburg 1991.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B.: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Göttingen 1987.
- MÜLLER, J./DREFENSTEDT, E./BEYER, U.: Die Landschule in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Schwelm 1957.
- MÜLLER, J.: Ländliche Schul- und Bildungspolitik im Zeichen der technisch-wissenschaftlichen Revolution. Schwelm 1965.
- MÜLLER, W./MAYER, K. U.: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. (Deutscher Bildungsrat. Bildungscommission. Gutachten und Studien, Band 42.) Stuttgart 1976.
- NEGHBANIAN, G.: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1974). (Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 49.) Köln/Wien 1992.
- OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a. M. 1975; zit. als 1975 a.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D.: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Stuttgart 1975, Teil 1, S. 215–252; zit. als 1975 b.
- OTTWEILER, O.: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1979.
- PAKSCHIES, G.: Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949. Weinheim/Basel 1979.
- RATZKE, E.: Die Stellung des Lehrerverbandes Niedersachsen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) in der niedersächsischen Schulpolitik 1946–54. Frankfurt a. M./Bern 1981.
- REICHSSTELLE FÜR SCHULWESEN (Bearb.): Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1936. Berlin, 2 (1937).
- REICHSSTELLE FÜR SCHULWESEN (Bearb.): Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1938. Berlin, 4 (1939).
- REICHSSTELLE FÜR SCHULWESEN (Bearb.): Wegweiser durch das mittlere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1937. Langensalza/Berlin/Leipzig 1938.
- REICHSSTELLE FÜR SCHULWESEN (Bearb.): Wegweiser durch das mittlere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1940. Langensalza/Berlin/Leipzig, 2 (1942).
- RICHTER, I.: Bildungsverfassungsrecht. Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen. Stuttgart 1973.
- Richtlinien zur Durchführung der Schulreform auf dem Lande. Vom 21. Juni 1946. In: Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Stand vom 1. März 1948. Berlin/Leipzig 1948, S. 18–20; abgedruckt in: UHLIG, G.: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945–1955. Berlin 1970, S. 214–216.
- RÜCKRIEM, G. M.: Die Situation der Volksschule auf dem Lande. Soziologische Studien und pädagogische Überlegungen. München 1965.

- RÜCKRIEM, G. M.: *Landschulpädagogik 1967? Zur Funktion von „innerer“ und „äußerer“ Schulreform in der Diskussion um die Landschule nach 1945*. Weinheim/Berlin 1967.
- SCHNELLER, W.: *Die deutsche demokratische Schule*. Berlin 1955.
- SCHOLTZ, H.: *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Göttingen 1985.
- SCHREIER, G.: *Zur Entwicklung der regionalen Bildungsbeteiligung in der DDR*. In: *Bildung und Erziehung* 54 (1990), S. 79–96.
- SCHULABTEILUNG DER DEUTSCHEN VERWALTUNG FÜR VOLKSBIKDUNG IN DER SOWJETISCHEN BESATZUNGSZONE (Hrsg.): *Die deutsche demokratische Schule im Aufbau*. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongreß 1949. Anhang: *Statistik des Schulwesens der sowjetischen Besatzungszone*. Bearbeitet vom Referat Statistik der Deutschen Verwaltung für Volksbildung. Berlin/Leipzig 1949.
- STAATLICHE ZENTRALVERWALTUNG FÜR STATISTIK (Hrsg.): *Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik*. 1 (1955), Berlin 1956.
- STATISTISCHES LANDESAMT NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Ergebnisse der schulstatistischen Erhebung vom 15. Mai 1951. Düsseldorf 1952.
- STATISTISCHES LANDESAMT NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Ergebnisse der schulstatistischen Erhebung vom 15. Mai 1959. Düsseldorf 1960.
- STATISTISCHES LANDESAMT NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): *Die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Ergebnisse der schulstatistischen Erhebung vom 15. Mai 1965. Düsseldorf 1966.
- UHLIG, G.: *Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945–1946*. Berlin 1965.
- UHLIG, G.: *Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949–1956*. Berlin 1974.
- WATERKAMP, D.: *Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR*. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung. Köln/Wien 1985.
- WINKELER, R.: *Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952*. Eine Analyse der Auseinandersetzung um die Schule zwischen Parteien, Verbänden und französischer Besatzungsmacht. Stuttgart 1971.
- ZIMMER, H.: *Zweierlei Neubeginn? Zum Deutschunterricht der Nachkriegszeit in West- und Ostdeutschland*. In: ABELS, K. (Hrsg.): *Deutschunterricht in der DDR 1949–1989*. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 8.) Frankfurt 1992.
- ZYMEK, B.: *Expansion und Differenzierung, Perspektive und Enttäuschung*. Strukturwandel und Qualifikationskrisen im höheren Schulsystem Preußens während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. (Habilitationsschrift) Bochum 1981.
- ZYMEK, B.: *Bildungssystem und Bildungstheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Friedrich Paulsen und Eduard Spranger*. In: BAUMGART, FRANZJÖRG u. a. (Hrsg.): *Emendatio rerum humanarum, Erziehung für eine demokratische Gesellschaft*. Festschrift für KLAUS SCHALLER. Frankfurt a. M./Bern/New York 1985, S. 83–96.
- ZYMEK, B.: *Die pragmatische Seite der nationalsozialistischen Schulpolitik*. Der Strukturwandel des höheren und mittleren Schulsystems in Preußen während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und die nationalsozialistische Schulstrukturpolitik. In: HERRMANN, ULRICH (Hrsg.): *„Die Formung des Volksgenossen“*. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985, S. 269–281.
- ZYMEK, B.: *Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen 1908–1941*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 191–203.
- ZYMEK, B.: *Schulen*. In: LANGEWIESCHE, DIETER/TENORTH, HEINZ-ELMAR (Hrsg.):

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 155–208.

ZYMEK, B.: Historisch-vergleichende Anmerkungen zum Strukturwandel des höheren und mittleren Schulwesens in Westfalen und Mecklenburg während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, Gesellschaftswissenschaftliche Reihe, 39 (1990), S. 35–43.

Abstract

So far, the correction of National Socialist school policy and the antagonism between East and West have been the crucial topics not only of the debates on school policy but also of historical and comparative educational research on school development in Germany since 1945. This article, however, focuses on the structural changes in the educational system that occurred in the thirties, on the common starting points, and on regional as well as local peculiarities as factors that determined school development in both parts of Germany until the end of the fifties. This perspective reveals a far greater continuity and congruence in the history of the German school systems than is allowed for in official reports and programmatic outlines. It was not until the sixties that specific features of the educational systems in East and in West Germany generated significant differences and evolved their respective dynamics.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Bernd Zymek, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik,
Universitätsstraße 150, W-4630 Bochum 1.