

Zymek, Bernd

## Nur was anschlussfähig ist, setzt sich auch durch. Was man aus der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts (gerade auch der der DDR und der ostdeutschen Bundesländer) lernen kann

*Die Deutsche Schule 102 (2010) 3, S. 193-208*



Quellenangabe/ Reference:

Zymek, Bernd: Nur was anschlussfähig ist, setzt sich auch durch. Was man aus der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts (gerade auch der der DDR und der ostdeutschen Bundesländer) lernen kann - In: Die Deutsche Schule 102 (2010) 3, S. 193-208 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256596 - DOI: 10.25656/01:25659

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256596>

<https://doi.org/10.25656/01:25659>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### 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)

# SCHULEN IN DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN – VON NACHAHMERN ZU VORREITERN?

DDS – Die Deutsche Schule  
102. Jahrgang 2010, Heft 3, S. 193-208  
© 2010 Waxmann

---

Bernd Zymek

## **Nur was anschlussfähig ist, setzt sich auch durch** **Was man aus der deutschen Schulgeschichte des** **20. Jahrhunderts (gerade auch der der DDR und der** **ostdeutschen Bundesländer) lernen kann**

---

### **Zusammenfassung**

*Der Artikel versteht sich als ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts und zu den aktuellen Kontroversen über die Weiterentwicklung des deutschen Sekundarschulsystems. Ausgehend von Ergebnissen der empirischen historischen Bildungsforschung wird die immer bestehende Diskrepanz zwischen dem jeweils amtlichen Schulstrukturschema und den konkreten lokalen und regionalen Schulangebotsstrukturen in den Mittelpunkt der Argumentation gestellt. In dieser Perspektive zeigt sich das dreigliedrige Sekundarschulsystem als ein Schulreformprojekt, das bis in die Nachkriegsjahre vielerorts nicht die Realität der lokalen und regionalen Schulangebotsstrukturen prägte und heute als schulhistorische Episode ausläuft. Insbesondere der „Mittelbau“ des Sekundarschulwesens war lange Zeit nur schwer durchzusetzen und von regionalen Traditionen und vielfältigen Strukturvarianten in den deutschen Ländern bestimmt. Es wird gezeigt, dass die integrierte, aber sehr differenzierte und flexible Schulstruktur der SBZ/DDR anschlussfähig an regionale Strukturtraditionen war und dass das dreigliedrige Schulsystem in den ostdeutschen Bundesländern nach der Wende nur kurzfristig und „auf dem Papier“ eingeführt wurde. Ein zweigliedriges Sekundarschulwesen zeigt sich heute als die pragmatische und anschlussfähige Antwort auf den Zwang zu einem Rück- und Umbau des deutschen Schulwesens, der durch den demografischen und sozialen Wandel erzwungen wird – und in den ostdeutschen Bundesländern früher als in den westdeutschen bewältigt werden musste.*

*Schlüsselwörter: deutsche Schulgeschichte, Schulentwicklung, Schulstrukturen*

## Only Connectable Things Prevail

What We Can Learn from the German School History of the 20th Century  
(Especially with Regard to the GDR and to the New Laender)

### Abstract

*This article contributes to the history of German schools in the 20th century and to the current debate about the further development of the system of secondary education. Based on the results of empirical historical education research it focuses on the always existing discrepancy between the official school structure scheme and the respective local and regional school offerings. From this perspective, the tripartite secondary school system emerges as a reform project, which did not shape the reality of the local and regional school offerings at many places up to the postwar period and which is draining off these days as an episode of school history. Especially the „middle layer“ of the secondary school system was hard to implement for a long time and was determined by regional traditions and structural varieties in the German Laender. It can be shown that the integrated, but very differentiated and flexible school structure of the GDR was connectable to regional structural traditions and that the introduction of the tripartite secondary school system in the New Laender after the political turnaround was only short term and „on paper“. A bipartite secondary school system appears today to be a pragmatic and connectable answer to the necessity to rebuild the German school system, which is enforced by the demographic and social changes, which had to be coped with in the Eastern Laender earlier than in the Western ones.*

*Keywords: German school history, school development, school structure*

Die aktuellen Diskussionen über die Weiterentwicklung der Struktur des deutschen Sekundarschulwesens sind ein Musterbeispiel dafür, mit welchen argumentativen Brüchen und Widersprüchen gerechnet werden muss, wenn über Schulentwicklung ohne Kenntnis der historischen Prozesse gesprochen wird: Nach der Wende wurde in den 1990er-Jahren die Suggestion verbreitet, den ostdeutschen Bundesländern seien die Strukturen ihrer westdeutschen „Patenländer“ – auch im Schulwesen – aufgezwungen worden. Heute, fünfzehn Jahre später, schlägt die Einschätzung um; nun sehen sich ostdeutsche Bildungspolitikern selbstbewusst als „Vorreiter“ auf dem Weg zu dem deutschen Schulsystem der Zukunft. Diese Einschätzung erfolgt nicht zuletzt auch mit Verweis auf die frühe Weichenstellung aller ostdeutschen Bundesländer, die Dreigliedrigkeit als amtliches Gliederungsprinzip der Sekundarstufe I aufzugeben und neben den Gymnasien nur noch eine zweite – unterschiedlich genannte – Schulform vorzusehen (Mecklenburg-Vorpommern: *Regionalschule*, Thüringen: *Regelschule*, Sachsen: *Mittelschule*, Sachsen-Anhalt: *Sekundarschule*, Brandenburg: *Oberschule*).

Es ist naheliegend, dass Politiker/innen (überall) den Eindruck aufrechterhalten wollen, als seien die Geschichte und die Zukunft der Gliederung des Schulsystems das Ergebnis pädagogisch motivierter politischer Entscheidungen und entspre-

chender Schulgesetze. Es ist aber bedenklich, dass auch in den wissenschaftlichen Fachdiskursen diese politische Präention oft unkritisch übernommen wird. Das liegt wohl daran, dass auch Erziehungswissenschaftler/innen und Pädagog/inn/en immer in Versuchung sind, die eigene professionelle Motiv- und Interessenlage zu verabsolutieren, dass bei der Schulentwicklung pädagogische Argumente und Gesichtspunkte (oder neuerdings die Ergebnisse von *Large Scale Studies*) leitend sein sollten. Dabei zeigt die – seit Jahren absehbare, aber nun nicht mehr zu verleugnende – Krise des dreigliedrigen Schulsystems augenfällig, dass der Strukturwandel des Schulsystems nicht nur von politischen und pädagogischen Motiven bestimmt wird, sondern vor allem auch von langfristigen sozialen und institutionellen Prozessen, die sich aus der Verflechtung des Schulsystems mit dem gesellschaftlichen Wandel sowie der institutionellen Beharrungskraft und Eigendynamik des Schulsystems ergeben.

Die heute in mehr und mehr Bundesländern schon vollzogene oder noch diskutierte Umstellung von einem drei- bzw. viergliedrigen Schulsystem zu einem amtlichen Strukturschema, das nur noch zwei Schulformen kennt, ist ja nirgendwo das Ergebnis einer pädagogisch motivierten Reformoffensive, sondern eine erzwungene Reaktion auf den demografischen Wandel sowie das gestiegene Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung und entsprechend hohe Bildungsaspirationen für die Kinder. Diese langfristigen sozialen Prozesse hatten in den letzten Jahrzehnten längst Struktur und Funktionen des amtlichen Schulsystems ausgehebelt und erzwingen nun die Aufgabe bisher hartnäckig vertretener Prinzipien der Schulstrukturpolitik, insbesondere die Anerkennung der Tatsache, dass die Hauptschule, die noch vor drei Jahrzehnten in den westdeutschen Bundesländern als Pflichtschule (regional unterschiedlich) die große Mehrheit der Kinder integriert hatte, bei den Eltern keine Akzeptanz mehr findet. Dieser Anpassungsprozess an die Realität der Schulentwicklung wurde in den ostdeutschen Bundesländern tatsächlich früher vollzogen als in den westdeutschen. Zu erklären ist allerdings: warum?

Im Folgenden wird an Ergebnisse der empirischen sozialhistorischen Forschung aus den letzten Jahrzehnten zum langfristigen schulstrukturellen Wandel in Deutschland erinnert und vor diesem Hintergrund die aktuelle Transformation des deutschen Schulsystems interpretiert.

Herausgestellt wird der zentrale empirische Befund, dass die amtlichen Reformverläufe und -gesetze der letzten 100 Jahre jeweils einen schulstrukturellen Wandel postuliert haben, der nur zu oft im Widerspruch zur lokalen und regionalen Schulentwicklung stand, weil vor Ort von den amtlichen Bestimmungen nur dasjenige Chancen auf Realisierung hat – so die zentrale These des Aufsatzes –, was bei den jeweils sehr spezifischen lokalen Schulverhältnissen und regionalen Rahmenbedingungen anschlussfähig ist. Diese Spannung zwischen den amtlichen Vorgaben und den konkreten Strukturen vor Ort gilt für alle politische Systeme; sie ist in Diktaturen besonders groß, da deren Regierungen (noch mehr als demokratische) Handlungsmacht und

Durchsetzungsfähigkeit demonstrieren müssen und einen freien Informationsaustausch über die Widersprüche zwischen Anspruch und Realität nicht zulassen (vgl. dazu auch Zymek 1996, 1999).

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich (im Rahmen des Themenschwerpunkts dieses Heftes) auf die besonderen Prozesskonstellationen in den ostdeutschen Bundesländern, die durch ihre 40-jährige DDR-Geschichte einen Sonderfall der deutschen Schulgeschichte darstellen,<sup>1</sup> und beziehen die Entwicklungen in anderen deutschen Ländern nur aspekthaft ein. Sie sind auf fünf Etappen der deutschen Schulgeschichte zugespitzt, die zur besseren Orientierung im Text einleitend thesenartig formuliert und anschließend erläutert werden.

1. Das dreigliedrige Schulsystem war in Deutschland lange nur ein politisches und pädagogisches Schulentwicklungsprogramm, bestimmte aber als Struktur nicht das Schulangebot vor Ort. Es wurde nur in der BRD und erst in den 1960er-Jahren im Zuge des Schulsystemausbaus als flächendeckendes Schulangebot durchgesetzt. Heute zeigt sich das dreigliedrige Schulsystem als eine Episode der deutschen Schulgeschichte, die nun zu Ende geht.
2. Das zentrale Problem des dreigliedrigen Sekundarschulsystems war die Durchsetzung eines „Mittelbaus“. In diesem Bereich des Schulwesens bestanden immer erhebliche regionale Unterschiede. Diese regionalen Traditionen und Sonderentwicklungen, sowie die Interessenlagen lokaler Schulträger, prägen bis heute nachhaltig die Schulentwicklungspolitik.
3. Die Schulpolitik der DDR war in vieler Hinsicht ein Bruch mit allen deutschen Traditionen, aber der amtliche Schulaufbau nach 1946 (Grundschule + Oberschule, dann Polytechnische Oberschule [POS] + Erweiterte Oberschule [EOS]) bot gute Anschlussmöglichkeiten an die regionalen Strukturtraditionen in Mecklenburg, Brandenburg, Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt. Das Schulsystem der DDR war (auch amtlich) keine „Einheitsschule“, sondern ein sehr differenziertes System, das jeweils angepasst an die spezifischen lokalen Traditionen und Rahmenbedingungen sehr verschiedene Ausprägungen erfuhr.
4. In den ostdeutschen Bundesländern wurde nach der Wende das Schulsystem der westdeutschen „Patenländer“ nur „auf dem Papier“ eingeführt. Die konkrete Umsetzung der neuen Schulgesetze knüpfte (wieder) an die lokalen Schulangebotsstrukturen mit Ausnahmeregelungen an, die dann sukzessive in Gesetzesnovellen als Regelschulformen anerkannt wurden. Diese Strukturen bilden

---

1 Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf die Forschungen, die im Zusammenhang der Arbeiten an dem mehrbändigen „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ seit den 1980er-Jahren von den dabei engagierten Forschergruppen durchgeführt wurden (hier: Müller/Zymek 1987; Zymek/Neghabian 2005), und vor allem auch auf zwei Forschungsprojekte, die die Schulentwicklung in Mecklenburg (Zymek 1999) und in Berlin-Brandenburg (Huschner/Drewek/Ejury 2001; Drewek/Huschner/Ejury 2010) während der SBZ/DDR im Kontext der langfristigen Prozesse seit dem Kaiserreich bis nach der Wende empirisch erfassen und interpretieren.

heute die Grundlage der zweigliedrigen Sekundarschulsysteme in den ostdeutschen Bundesländern.

5. In den westdeutschen Bundesländern muss heute ein „Rück- und Umbau“ der Schulsysteme konfliktreich durchgesetzt werden, den die ostdeutschen Bundesländer schon nach der Wende zu bewältigen hatten. Die regionalen und DDR-Traditionen der ostdeutschen Bundesländer boten dafür mehr Anschlussmöglichkeiten als die Strukturen und Mentalitäten der alten Bundesrepublik.

## 1. Das dreigliedrige Schulsystem als Programm und historische Episode

Traditionell war das deutsche Schulsystem nicht von drei Sekundarschulformen geprägt, sondern von dem Gegensatz zwischen dem System der so genannten *höheren Lehranstalten* und dem *niederen Schulwesen*. Schulen, die als *höhere Lehranstalten* anerkannt werden wollten, mussten sicherstellen, dass der Unterricht – zumindest in der Oberstufe und in den „wissenschaftlichen Fächern“ – von akademisch gebildeten Lehrkräften erteilt wurde, den amtlichen Lehrplan eines höheren Schultyps übernehmen (*Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule*) und entweder den vollen Kursus als neun Klassenstufen umfassende *Vollanstalt* bis zum Abitur oder einen sechs Klassenstufen umfassenden Kurs als *Nichtvollanstalt* (*Progymnasium, Pro-Realgymnasium, Realschule*) anbieten. Allein solche (höheren) Schulen durften die begehrten *Berechtigungen* verleihen: nach *Untersekunda* (heute Klasse 10) die Berechtigung zum verkürzten *einjährig-freiwilligen Militärdienst* und zum Eintritt in mittlere bzw. gehobene Laufbahnen im Staatsdienst sowie nach Absolvierung des vollen Kursus und erfolgreicher Abiturprüfung die Berechtigung der *allgemeinen Hochschulreife* (vgl. Müller/Zymek 1987, S. 21ff.). Dieses System stand zunächst nur Knaben offen; erst seit den Jahren vor dem ersten Weltkrieg konnten auch an (entsprechend ausgebauten) Mädchenschulen zur Hochschulreife führende Kurse angeboten werden (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 33ff.).

Zum *niederen Schulwesen* zählten alle anderen Schulen, in erster Linie alle (lokal unterschiedlich ausdifferenzierten) *Volksschulen* als schulgeldfreie Pflichtschulen der großen Mehrheit der Bevölkerung, aber auch alle traditionellen Mädchenschulen und hunderte von unregulierten, oft privaten Schulen, die ein Unterrichtsangebot über dem Niveau der Volksschulen vorsahen (z.B. Fremdsprachenunterricht), Schulgeld verlangten und oft auf einen späteren Übergang an eine ausgebaute höhere Lehranstalt vorbereiteten (so genannte *Bürgerschulen, höhere Töchterschulen, Rektoratsschulen* usw.). In der amtlichen Statistik wurde dieses vielgestaltige Konglomerat von Schulen zwischen den höheren Lehranstalten und dem Volksschulwesen unter der statistischen Restkategorie „mittlere Schulen“ subsumiert; dem entsprach aber keine amtliche Schulform.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts versuchte das preußische Unterrichtsministerium in einer Reihe von Erlassen (1873, 1910, 1924, 1938), das diffuse Spektrum der „mittleren Schulen“ zu ordnen und die Schulträger zu veranlassen, ihre Schulen zu dem neuen amtlichen Typus der *Mittelschule* umzugestalten (vgl. ebd., S. 95ff.). Diese schulpolitische Strategie wurde von der akademischen Pädagogik und den interessierten Lehrerverbänden durch soziologische und begabungstheoretische Begründungsmuster unterstützt, die – obwohl vielfach widerlegt – bis heute in der Verteidigungsstrategie für das dreigliederige Schulsystem eine Rolle spielen (vgl. z.B. Paulsen 1912; Philologenverband NRW 1977; Aktionsbündnis gegliedertes Schulwesen 2010). Aber der Politik zur Schaffung eines neuen „Mittelbaus“ im deutschen Schulwesen war zunächst nur ein sehr begrenzter Erfolg beschieden, da das Konzept der – von den höheren Schulen curricular abgegrenzten und auf einen eigenen Abschluss unterhalb der Berechtigungen der höheren Schulen ausgerichteten – *Mittelschule* für viele Schulträger keine den örtlichen Konstellationen und Bedürfnissen angemessenen Entwicklungsperspektiven bot. Ihre „mittleren Schulen“ lebten gerade von der Multifunktionalität als „Rumpf-höhere Schulen“ (z.T. mit *Vorschulen*), d.h. dass an ihnen (separiert von den Unterschichtkindern) sowohl die Schulpflicht absolviert werden konnte als auch (eventuell) ein späterer Übergang an eine höhere Lehranstalt ermöglicht wurde. 1921 gab es in dem großen Bereich der mittleren Schulen Preußens, der damals noch 656 öffentliche und 743 private Schulen umfasste (!), nur 453 Mittelschulen neuen Typs; bis 1931 stieg ihre Zahl auf immerhin 613 Schulen an (vgl. Müller/Zymek 1987, S. 137).

Während der NS-Diktatur wurde das traditionelle mittlere Schulwesen (v.a. das in privater und in kirchlicher Trägerschaft) verstaatlicht oder eliminiert und auf diese Weise ein wichtiges Hindernis auf dem Weg zur strukturellen „Vereinheitlichung“ des mittleren Sektors im deutschen Schulwesen beseitigt (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 103ff.). Aber noch nach dem Krieg war das Mittelschulwesen als Mittelbau des (west-)deutschen Sekundarschulwesens vielerorts nicht vorhanden. Selbst in NRW mit seinen schulhistorischen Traditionsbeständen als ehemalige preußische Provinzen Rheinland und Westfalen und einem relativ hohen Urbanisierungsgrad gab es 1950 zwar 423 höhere Schulen, aber erst 177 Mittelschulen. Erst in den 1960er- und 1970er-Jahren wurde hier diese Schulform als flächendeckendes Schulangebot ausgebaut (1960: 278 Schulen, 1970: 519, 1980: 559) (vgl. Drewek 1985; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, Tabellen 2.23 und 2.26).

## 2. Regionale Traditionen und Sonderentwicklungen im Bereich der Mittelschulen

Das Konzept einer eigenständigen und grundständigen (d.h. auf die vier Grundschuljahre aufbauenden) mittleren Schulform, das von dem preußischen Unterrichtsministerium für den Staat Preußen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts verfolgt, in der Weimarer Republik auch vom Reichsinnenministerium unterstützt und dann auch von der nationalsozialistischen Schulpolitik übernommen wurde, war allerdings keineswegs in allen Ländern und Regionen des Deutschen Reichs das Modell der mittleren Schule:

Bayern kannte zwei Formen der mittleren Schule, einerseits das Netz kleinstädtischer *Lateinschulen und Realschulen für Knaben* (die amtlich zu den höheren Schulen zählten) und den bayerischen Typus der *höheren Töchterschulen*, daneben auch noch die vor allem an katholischen Ordensschulen verankerten *Haustöchterschulen* mit stark berufsbildendem Charakter. Auch in Württemberg gab es ein Netz von kleinstädtischen *Latein- und Realschulen*, die zu einem mittleren Abschluss führten und zugleich einen regionalen Unterbau ausgebauter großstädtischer Gymnasien darstellten; ein Teil wurde zu *Realschulen für Knaben bzw. Mädchen* weiterentwickelt, zählte aber amtlich zu den höheren Schulen; daneben wurden in einer begrenzten Zahl von Volksschulen so genannte *gehobene Klassen* entwickelt, die als die württembergische Form der Mittelschule ausgegeben wurden. In Baden gab es *Bürger- bzw. Mädchen-Bürgerschulen*, die an Grund- und Hauptschulen angeschlossen waren, aber nach dem Lehrplan einer höheren Schule unterrichteten. Am konsequentesten wurden die Mittelschulen als Differenzierungsform der Volksschule nach den Grundschulklassen in Sachsen ausgebaut; sie hießen *höhere Abteilungen an Volksschulen*. Ähnliche Formen der „mittleren Schule“ stellten die *Aufbauzüge an Volksschulen* in Hessen, die *Aufbauzüge bzw. gehobenen Züge* an Volksschulen in Hamburg und die *Volk- und Bürgerschulen* in Mecklenburg dar (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 108ff.). Aber auch im Staat Preußen gab es regionale Sonderformen, wie die westfälischen *Rektoratsschulen*, die sich der amtlichen schulpolitischen Linie zur Vereinheitlichung der Strukturen im mittleren Sektor widersetzten.

Das heißt: Je nach Land waren die Grenzen zwischen den Ansätzen zu einem neuen „Mittelbau“ und den Volksschulen einerseits oder den höheren Schulen andererseits fließend. Diese regionale Strukturvielfalt wurde 1938 auf dem Papier auf etwa drei bis fünf Strukturtypen reduziert: (a) *unvollständige höhere Schulen* (Begrifflichkeit 1938: *Zubringeschulen*), (b) *grundständige Mittelschulen* und (c) *Mittelschulen in Aufbauform*, jeweils auch curricular differenziert als gemischte bzw. reine Knaben- oder Mädchenschulen und als selbstständige oder angeschlossene Schulform (ebd.). An dieser Strukturvielfalt im mittleren Schulwesen änderte sich auch nach dem Krieg in der Bundesrepublik zunächst nicht viel. In dem Düsseldorfer (1955) und

dem Hamburger Abkommen (1964) wiederholten die „Vereinbarungen der Länder zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“ die Strukturprinzipien des Konzepts von 1938.

Das preußische Projekt eines Systems von drei grundständigen und curricular gegeneinander abgeschotteten Schulformen war nur dort anschlussfähig, d.h. es konnte nur dort angenommen werden, wo die Größe sowie die berufsstrukturelle und damit auch soziale Differenzierung des Ortes den Schulträgern eine ausreichende Schülerschaft für den Bestand jeder der drei Schulformen ermöglichte. In kleineren Orten mit einer begrenzten und weniger sozial differenzierten Bevölkerung waren multifunktionale Schulkonzepte und kombinierte Schulen, also Kombinationen aus *Volkschule und Bürgerschule* bzw. *Aufbaumittelschule* eher strukturadäquat und anschlussfähig. Die unterschiedlichen regionalen Traditionen auf dem Gebiet des mittleren Schulwesens in den Ländern Deutschlands resultieren nicht zuletzt aus der Größe und Struktur der Mehrzahl ihrer Städte und Gemeinden. So erscheint es als konsequent, dass das dreigliedrige Schulsystem in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland erst im Zuge der dynamisierten Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren als flächendeckendes Schulangebot durchgesetzt werden konnte, als mit dem Ausbau der Schulangebotsstrukturen auch in kleineren Gemeinden auf die gesteigerte Bildungsnachfrage geantwortet werden musste und eine ausreichende Schülerklientel für mehrere selbstständige und organisatorisch getrennte Schulformen in Aussicht stand.

### 3. Kontinuitäten der Schulstrukturen in der SBZ/DDR

Auf den ersten Blick, d.h. allein mit Blick auf das amtliche Strukturschema, erscheint der Schulaufbau, den das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 in der SBZ vorsah, als Bruch mit den bisherigen Traditionslinien der deutschen Schulgeschichte. Es postulierte die Einführung einer achtjährigen *Grundschule* für alle Kinder und daran anschließend eine vier Klassenstufen umfassende *Oberschule* mit drei Lehrplanvarianten, die aber die traditionellen curricularen Profile des höheren Schultypensystems (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich) fortsetzten (vgl. Anweiler 1988; Geißler 2000; Drewek/Huschner/Ejury 2010). Aber auch für diese Reform galt die generelle historische Beobachtung, dass nur das durchgesetzt werden konnte, was an die vor Ort bestehenden Strukturen anschlussfähig war, oder – anders formuliert – dass das Gesetz bestenfalls als langfristige Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen umgesetzt werden konnte.

Angesichts der schulhistorischen Ausgangslage in der Mitte des 20. Jahrhunderts, da in Deutschland überall für die große Mehrheit der Kinder nur der Besuch der mehr oder weniger ausdifferenzierten *Volksschulen* (darunter viele wenig gegliederte Landschulen) vorgesehen war, bedeutete die Einführung der *achtjährigen*

*Grundschule*, dass die Schule für die große Mehrheit der Kinder nun nicht mehr *Volksschule* hieß, sondern zur achtjährigen *Grundschule* umetikettiert wurde (vgl. Zymek 1992, 1997; Drewek 2001; Drewek/Huschner/Ejury 2010). Ob ein nach Klassenstufen differenzierter Unterricht, ein Fremdsprachenunterricht ab Klasse 5 und ab Klasse 7 wahlfreier Unterricht in einer zweiten Fremdsprache angeboten wurde, hing von dem Schulausbau der nächsten Jahre und einer entsprechenden Versorgung mit Fachlehrer/innen ab, ein Dauerproblem der DDR-Schulpolitik (vgl. Schreier 1990).

Das Konzept der neuen Grundschule entsprach sehr weitgehend dem Strukturtypus einer Kombination aus *Volks- und Bürgerschule* bzw. der *Volksschulen mit höheren Abteilungen*, wie sie z.B. in Mecklenburg, Berlin und Sachsen schon vor dem Krieg bestanden hatten. An Schulstandorten mit solchen Schulen konnte die neue achtjährige Grundschule schnell realisiert werden. Andernorts musste selbstverständlich auch in der DDR mit Zwischen- und Übergangslösungen (*Zentralschulen*) operiert und mit langen Phasen der Umsetzung gerechnet werden. Wie sehr auch die Politiker/innen der DDR in den Strukturen und Konzepten der Vorkriegsjahre dachten und handelten, belegen die in den 1950er-Jahren kurzzeitig verfolgten Versuche mit einer *Mittelschule* oder *Zehnklassenschule*, bis dann mit dem „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ von 1959 die Schulentwicklungsstrategie zu einer zehnjährigen *Polytechnischen Oberschule* für alle Kinder beschränkt wurde. Nach jahrelangen Diskussionen wurde schließlich 1965 das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen“ verabschiedet, dessen Umsetzung aber bis in die 1970er-Jahre dauerte (vgl. Waterkamp 1985; Drewek/Huschner/Ejury 2001, 2010).

Die Problemstellungen und Paradoxien der Umsetzung der Strukturvorgaben der Gesetze von 1946, 1959 und 1965 zeigen, dass das historische Prinzip der Anschlussfähigkeit im Prozess der Durchsetzung von Schulreformgesetzen in zwei Richtungen wirksam wird: Einerseits gibt es schulische Ausgangs- und örtliche Rahmenbedingungen – wie kleine Gemeinden mit wenig gegliederten Volksschulen –, unter denen die neuen Strukturen zunächst nur pro forma oder nur mit erheblichen Abstrichen umgesetzt werden können. Andererseits können aber auch etablierte institutionelle Strukturen gegeben sein – wie etwa in Großstädten mit traditionsreichen höheren Lehranstalten –, die gegenüber den neuen gesetzlichen Vorgaben eine hohe Beharrungskraft und die Macht zur Umgestaltung zeigen: An vielen Schulstandorten – z.B. in Brandenburg – war die Verbindung von Grund- und Oberschule die Regel (vgl. Drewek 2001). Gerade auch viele ehemalige Gymnasien waren dabei erfolgreich, sich zu kombinierten Anstalten aus Grundschule und Oberschule umzuetikettieren (sogenannte *Zwölfklassenschulen*). So kam das Paradox zustande, dass das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ es ehemaligen Gymnasien in der SBZ/DDR ermöglichte, wieder Strukturen wie vor Verabschiedung des Gesetzes zur allgemeinen obligatorischen Grundschule von 1920 zu restituieren, also faktisch wieder

zu *Gymnasien mit Vorschulen* zu werden, dem „versäulten“ System von Schulen, dass die Vertreter der Idee einer nationalen Einheitsschule und alle linken und liberalen Parteien und Verbände im Kaiserreich als „Standesschule“ bekämpft hatten (vgl. ebd.).

Die acht Klassenstufen umfassende *Grundschule* (entsprechend dem Gesetz von 1946) wie auch die zehn Klassenstufen umfassende *Polytechnische Oberschule* (POS) (entsprechend den Gesetzen von 1959 und 1965) und die darauf aufbauende vierjährige *Oberschule* (OS), dann ersetzt durch die zweijährige *Erweiterte Oberschule* (EOS) waren unterschiedlich differenzierte Systeme je nach Ausbaustand und den örtlichen Verhältnissen. Auf Grund von empirischen Regionalanalysen lassen sich unterscheiden:

- wenig gegliederte Landschulen, in denen zunächst kein in acht Klassenstufen differenzierter Grundschulunterricht durchgeführt werden konnte, die dann gelegentlich im Zuge des Schulausbaus mit Schulen anderer Orte zu Verbundsystemen vernetzt wurden. Unterrichtsangebot und Lernniveau dieser Schulen konnten in der Regel mit dem der städtischen Schulen nicht konkurrieren;
- alle Klassenstufen umfassende Grundschulen bzw. POS in größeren Orten, die nur Klassen mit dem Normallehrplan anboten;
- GS bzw. POS mit so genannten *r-Klassen*, die eine interne Differenzierung ihrer Schülerschaft vornahmen und den Schüler/inne/n der *Klassen mit erweitertem Russischunterricht* eine Schullaufbahn in einer ausgelesen homogenen Gruppe, entsprechende Fachlehrer/innen sowie mit hoher Wahrscheinlichkeit die Zulassung zur OS bzw. zur EOS in Aussicht stellten;
- *Zehnklassenschulen, Zentralschulen, Mittelschulen, Teiloberschulen* usw. stellten einen Typus von Schule dar, dessen Stellenwert sich weniger systematisch als prozessual erklärt: Es handelte sich um zehnklassige Schulkomplexe aus der Zeit vor der Gründung der SBZ/DDR (*Mittelschulen, Lyzeen, Progymnasien* usw.), die zunächst nicht in die strukturelle Systematik des amtlichen Schulsystems passten, oder um Versuche, den Schulausbau in den ländlichen Regionen voranzutreiben, oder um Schulkomplexe in der Phase des Ausbaus zu Vollanstalten (*Oberschulen im Aufbau*);
- Oberschulen mit einem oder mehreren Zweigen des A-, B-, C- und K-Systems (A = mathematisch-naturwissenschaftlich, B = neusprachlich, C = altsprachlich, K = curricular kombiniert);
- Schulkomplexe, die – alle oder einige – Klassenstufen der Grundschule und die Oberschule (sog. *Zwölfklassenschule*) bzw. dann der POS und der EOS umfassten, also einen „versäulten“ Bildungsgang anboten und damit – i.d.R. – den Schüler/inne/n ihrer Schule mehr Kontinuität und Übergangschancen in die zur Hochschulreife führenden Klassenstufen vermittelten als Übergängern von anderen und weniger ausgebauten Schulen;
- POS mit *Vorbereitungsklassen*, die damit ihren ambitionierten und befähigten Schüler/inne/n nicht nur Übergänge in Normalklassen der EOS anboten, sondern je nach Typ der Vorbereitungsklassen auf einen Übergang in spezifische EOS-Komplexe vorbereiteten;

- EOS ohne *Vorbereitungsklassen*, die damit i.d.R. nur Normalklassen der EOS anboten;
- EOS mit Vorbereitungsklassen bzw. *Spezialklassen*, die eine mehr oder weniger hohe Typisierung aufwiesen und die Schüler/innen ihrer spezifischen leistungsorientierten Zweige mindestens für vier Jahre betreuen und fördern konnten,
- und schließlich die *Spezialschulen* (Mathematik, Fremdsprachen, Sport, Musik) und die *Arbeiter- und Bauernfakultät* (ABF) II in Halle, die dafür ausgewählte Schüler/innen auf ein Studium im sozialistischen Ausland vorbereitete;
- hinzu kommt das breite Spektrum von berufsbildenden Schulen, auch von Wegen zum Hochschulstudium.

Empirische Analysen zur Schulentwicklung in ausgewählten Städten Mecklenburgs und Brandenburgs ergaben, dass in den Großstädten der DDR immer ein sehr differenziertes Schulangebot vorgehalten wurde (vgl. Zymek 1999; Drewek/Huschner/Ejury 2001) und dass mit den Jahren die Zahl der Schulen der DDR mit spezieller interner Differenzierung und spezifischen Kursangeboten immer mehr zunahm (vgl. Huschner 1997). Das „Einheitliche Sozialistische Bildungssystem“ der DDR wurde im Verlauf seiner Geschichte ein strukturell immer mehr differenziertes System, in dem nicht nur politische Loyalität eingefordert, sondern auch eine systematische Schullaufbahnberatung und Auslese im Hinblick auf die Vorgaben der Planungsbehörden betrieben wurde (vgl. Geißler 2008).

#### 4. Die Wende auf dem Papier

Die Schulpolitik in den ostdeutschen Bundesländern wurde nach 1990 stark davon beeinflusst, dass dort jeweils westdeutsche Bundesländer, die von Regierungen und Parlamentsmehrheiten mit ähnlicher politischer Ausrichtung regiert wurden, eine Art „Patenschaft“ übernahmen und Beamten/innen aus ihren Ministerien und Schulverwaltungsbehörden ganz oder zeitweilig abstellten, die in den ostdeutschen Kultusministerien die schulpolitische Linie prägten. Die Strukturvorgaben zur Gliederung des Sekundarschulwesens in den ersten Schulgesetzen der ostdeutschen Länder entsprachen sehr weitgehend denen ihrer damaligen Patenländer: die Brandenburgs denen Nordrhein-Westfalens, die Thüringens denen Hessens, die Sachsens denen Bayerns und Baden-Württembergs usw. Die ersten Schulgesetze, die Anfang der 1990er-Jahre in den ostdeutschen Bundesländern verabschiedet wurden, negierten zunächst die schulstrukturelle Ausgangslage für eine realistische Schulentwicklungspolitik in den „neuen Bundesländern“; sie nahmen vor allem Rücksicht auf die schulpolitischen Fronten in den westdeutschen Ländern, deren Strukturprobleme zwar Ende der 1980er-Jahre schon offenbar und auch diskutiert wurden (vgl. Hurrelmann 1988), die aber die amtliche Schulpolitik noch nicht anzuerkennen bereit war.

Die Widersprüche zwischen den Prinzipien der ersten Schulgesetze in den ost-deutschen Bundesländern nach der Wende und ihrer Umsetzung in konkrete Organisationsstrukturen vor Ort können beispielhaft an den Prozessen in Mecklenburg-Vorpommern aufgezeigt werden: Die institutionelle Trennung der *vier- bzw. sechsjährigen Grundschule* als institutionell gesonderten Unterbau des Schulsystems war auch schon Anfang der 1990er-Jahre durchsetzbar, da so auch bei zurückgehenden Schülerzahlen eine wohnortnahe Beschulung zumindest der jüngeren Kinder sichergestellt werden konnte. Dennoch war die Entwicklung dieser Schulstufe in den folgenden Jahren von dem dramatischen Geburtenrückgang und dem Prozess der Abwanderung geprägt: In den folgenden fünfzehn Jahren musste ein Drittel der Grundschulen im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern geschlossen werden. Das Schulgesetz vom April 1991 postulierte noch die Dreigliedrigkeit der Schulformen auf der Sekundarstufe I, sah die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule nur in einem Ausnahmeparagrafen vor. Es gab in den 1990er-Jahren aber nur eine kleine Zahl von *Hauptschulen*, davon die meisten *Hauptschulen verbunden mit Grundschulen*, also Reste, die die Strukturtraditionen der alten Volksschule oder der achtklassigen Grundschule fortsetzten. Die große Mehrheit der Schulen waren *verbundene Haupt- und Realschulen* bzw. *verbundene Haupt- und Realschulen mit Grundschulen*. Sie entsprachen damit strukturell sehr weitgehend dem Typus der mecklenburgischen *Volks- und Bürgerschule* aus der Zeit des Kaiserreichs (vgl. Mierau 1999), der Weimarer Republik und der Zeit der NS-Diktatur sowie der achtjährigen Grundschule bzw. der POS aus der Zeit der DDR. Das Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 15. Mai 1996 legitimierte die faktischen Verhältnisse und machte den Verbund von Haupt- und Realschulen zum Haupttypus der Sekundarschule; die Schulformen wurden zu „Bildungsgängen“. In dem Schulgesetz von 2006, geändert durch das Gesetz vom 16.02.2009 wurde die verbundene Haupt- und Realschule zur mecklenburgischen *Regionalschule*, davon weiterhin ein erheblicher Anteil mit Grundschulklassen. Auch dieses Segment des Schulsystems schrumpfte dramatisch, d.h. auf ca. ein Drittel. Die *Gymnasien* wurden zu einem hohen Prozentsatz aus Anstalten entwickelt, die z.T. schon seit dem Kaiserreich Gymnasien und zu DDR-Zeiten Oberschulen und EOS mit angeschlossenen Grundschulen oder Vorklassen gewesen waren (vgl. dazu auch Seemann 1990; Zymek 1999). Aber auch die Zahl der Gymnasien schrumpfte zwischen den Schuljahren 1992/93 und 2009/10 auf etwa die Hälfte. Integrierte und kooperative Gesamtschulen spielten in diesem Bundesland nur eine quantitativ untergeordnete Rolle.<sup>2</sup>

---

2 Vgl. dazu die wertvolle tabellarische Übersicht „Entwicklung der Anzahl der öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern nach der Organisationsstruktur“ (Schuljahre 1992/93-2009/10), die das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultus des Landes Mecklenburg-Vorpommern als PDF-Datei zur Verfügung stellt unter URL: [http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal\\_prod/Regierungsportal/de/bm/Themen/Schule/Schulstatistik/index.jsp](http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Themen/Schule/Schulstatistik/index.jsp); Zugriffsdatum: 28.06.2010.

## 5. Warum die ostdeutschen Bundesländer zu schulpolitischen Vorreitern wurden

Wenn heute die ostdeutschen Bundesländer in so mancher Hinsicht als „Vorreiter“ auf dem Weg zu dem deutschen Schulsystem der Zukunft erscheinen, dann liegt das nicht so sehr an der politischen und pädagogischen Weitsicht ihrer Schulpolitiker/innen, sondern daran, dass der Prozess des „Rück- und Umbaus“ der Schulangebotsstrukturen, der heute in ganz Deutschland nach vielen Jahrzehnten der Bildungsexpansion und des regionalen Schulsystemausbaus durch den demografischen Wandel (Geburtenrückgang, regionale Wanderungsbewegungen, Strukturwandel der Städte, internationale Migrationsbewegungen) erzwungen wird, in den ostdeutschen Ländern nach der Wende, wegen des dramatischen Einbruchs der Geburtenzahlen und der Abwanderung, eher in Angriff genommen und durchgestanden werden musste. Für die unausweichlichen Strukturreformen in den ostdeutschen Bundesländern waren auf Grund ihrer regionalen Traditionen und ihrer DDR-Geschichte Ausgangsbedingungen vorzufinden, die in vielfacher Hinsicht anschlussfähiger waren als die Strukturen in den alten Bundesländern, wo die Schulpolitiker/innen erst neuerdings und zögerlich beginnen, die Folgen des demografischen Wandels für ihre Bildungssysteme zur Kenntnis zu nehmen und sich dem Rück- und Umbau ihrer Bildungssysteme zu stellen.

Ein integriertes, intern und regional differenziertes Schulsystem, wie das der DDR, ließ sich nach der Wende leichter in ein zweigliedriges transformieren als der Rück- und Umbau eines drei- bzw. viergliedrigen in den westdeutschen Bundesländern. Das gilt insbesondere, wenn man das Angebot verschiedener Schulformen in konkreten und immer spezifischen lokalen und regionalen Kontexten betrachtet. Der Geburtenrückgang und die schwindende Akzeptanz der Hauptschule führen dazu, dass in kleineren Gemeinden und auch in Stadtteilen von Großstädten das Pflichtschulangebot auf der Sekundarstufe I nicht mehr aufrechterhalten werden kann, was zu gravierenden Standortnachteilen der Kommunen führen kann. Unter solchen demografischen und lokalen Rahmenbedingungen erweisen sich integrierte Schulmodelle als flexibler und damit anpassungsfähiger.

Aber auch für andere Dimensionen der Schulreform, die heute in den westdeutschen Bundesländern in Angriff genommen und konfliktreich umgesetzt werden (müssen), zeigen sich die regionalen und DDR-Traditionen in den ostdeutschen Bundesländern als anschlussfähiger – und zwar sowohl strukturell als auch mental:

Das gilt z.B. für den Ausbau der Ganztagsangebote an Schulen – ein Prozess, der nun auch in den Ländern der alten Bundesrepublik durch die Notwendigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die junge Generation der Frauen notwendig geworden ist und mit einem konservativen Familienmodell und einer etablierten ver-

bandlichen Jugendfreizeitkultur kollidiert. Für die ostdeutsche Bevölkerung sind das Angebot und die Nutzung von Betreuungsangeboten auf Grund ihrer DDR-Biografien selbstverständlich. Deshalb ist – trotz eines Ab- und Umbaus der DDR-Strukturen in den 90er-Jahren – auch heute noch die Versorgung mit Betreuungsangeboten für Vorschul- und Schulkinder in den ostdeutschen Bundesländern besser als in den westdeutschen.

Das gilt für die Verkürzung des Kursus bis zum Abitur auf zwölf Jahre, die dem Zeitrahmen des Systems der DDR entspricht und schließlich 1995 nach einer KMK-Kompromissregelung („Verdichtung“ der generell geforderten Unterrichtswochenstundenzahl bis zum Abitur auf acht Jahre) in den ostdeutschen Bundesländern beibehalten werden durfte, nun aber bei der Umsetzung in den westdeutschen Bundesländern zu Eltern- und Schülerprotesten führt, da der verkürzte Gymnasialkurs hier mit tief sitzenden Vorstellungen von einer nicht „verschulten“ Kindheit und Jugend kollidiert.

Das gilt vor allem auch wegen der unterschiedlichen Traditionen des Lehrberufs: Die große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer in der DDR kennt keine nach Schulformen differenzierten Lehrämter und kann ein zweigliedriges System akzeptieren. In den westdeutschen Bundesländern wird die Aufgabe der Dreigliedrigkeit der Sekundarschulen von vielen Lehrerinnen und Lehrern als Angriff auf den jeweils besonderen Status ihrer Schulformen, ihre darauf bezogene Ausbildung, Besoldung und Karrierechancen verstanden und massiv bekämpft.

Das gilt schließlich auch für die Lehrertätigkeit: Die neuen Strategien der „Steuerung der Schulentwicklung“ durch Output-Kontrolle und die damit verbundene Ausrichtung des Unterrichts an internationalen und nationalen Standards und zentralen Prüfungsvorgaben bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer in den ostdeutschen Bundesländern vor dem Hintergrund ihrer DDR-Berufsbiografien wohl inhaltlich, aber nicht strukturell einen Bruch ihres Berufsverständnisses. Sie sind es gewohnt, im Hinblick auf differenziert vorgegebene Anforderungen zu arbeiten (und erreichen – wohl nicht zuletzt deshalb – bei den großen empirischen Leistungsvergleichen mit ihren Schülerinnen und Schülern vergleichsweise gute Ergebnisse). Diese neue Professionskultur kollidiert aber mit dem Berufsverständnis von westdeutschen Lehrerinnen und Lehrern, deren Schulleiter/innen bis vor kurzem nicht ihre Dienstvorgesetzten waren, die Lehrer/innen und Prüfungsbeamt/inn/e/n in einer Person waren, damit ein hohes Maß an individueller Unabhängigkeit bei der methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung ihres Unterrichts gewohnt waren und nun erst lernen müssen, sich als *Coach* ihrer Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf extern vorgegebene Standards und Prüfungsvorgaben zu verstehen.

Es gehört zur Ironie der Geschichte, dass diese Reformen heute (zumindest in den westdeutschen Bundesländern) als notwendige Anpassung an internationale

Strukturen und Standards begründet und diskutiert werden, nicht aber als eine Etappe des widersprüchlichen deutschen Einigungsprozesses.

## Literatur

- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.
- Drewek, P. (1985): Zum Strukturwandel des nordrhein-westfälischen Bildungssystems 1946 bis 1982. In: Düwell, K./Köllmann, W. (Hrsg.): Zur Geschichte von Wissenschaft, Kunst und Bildung an Rhein und Ruhr. Wuppertal: Hammer, S. 181-208.
- Drewek, P. (2001): Grenzen der Eigendynamik? In: Ders. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890-1990. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 11-38.
- Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.) (2001): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890-1990. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (2010): Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1918/1945-2008. Göttingen (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. XI) (in Vorbereitung).
- Geißler, G. (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a.M.: Lang.
- Geißler, G. (2008): Auslese im allgemein bildenden Schulwesen der DDR. Eine kleine Betrachtung zur Bildungsgerechtigkeit mit einem Blick auf hundert Jahre deutscher Schulgeschichte. In: Barkleit, G./Kwiatkowski-Celofiga, T. (Hrsg.): Verfolgte Schüler – gebrochene Biographien. Zum Erziehungs- und Bildungssystem der DDR. Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung, S. 59-75.
- Hurrelmann, K. (1988): Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule 80, H. 4, S. 451-461.
- Huschner, A. (1997): Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des DDR-Schulsystems (1967/68-1989/90). In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft, S. 203-225.
- Mierau, K (1999): Von den Gelehrtenschulen zum höheren Schulsystem im Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin, 1871-1918. (Unveröffentlichte Dissertation.) Bochum.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1997): Quantitative Entwicklung des Bildungswesens 1950 bis 1996. Statistische Übersicht Nr. 294. Düsseldorf.
- Müller, D.-K./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, 1. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paulsen, F. (1912): Das moderne Bildungswesen. In: Hinneberg, P./Lexis, W. (Hrsg.): Die Kultur der Gegenwart. Berlin/Leipzig: Teubner, S. 54-85.
- Philologenverband Nordrhein-Westfalen (1977): Plädoyer für das gegliederte Schulwesen. Stellungnahme zur Landtagsdrucksache 8/1470. Kooperative Schule und Schulform unabhängige Orientierungsstufe. Düsseldorf: dphv-Verlagsgesellschaft.
- Schreiber, G. (1990): Zur Entwicklung der regionalen Bildungsbeteiligung in der DDR. In: Bildung und Erziehung 43, H. 1, S. 79-96.
- Seemann, M. (1990): Zu den schulpolitischen Auseinandersetzungen im Mecklenburg-Schwerinschen Landtag über das höhere Schulwesen und dessen Entwicklung während der Weimarer Republik. (Unveröffentlichte Dissertation.) Rostock.
- Waterkamp, D. (1985): Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systematische Untersuchung. Köln/Wien: Böhlau (Bildung und Erziehung, Beiheft 3).

- Zymek, B. (1992): Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, H. 6, S. 941-962.
- Zymek, B. (1996): Der Stellenwert des deutschen Einigungsprozesses in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 29-47.
- Zymek, B. (1997): Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900-1990. In: Häder, S./Tenorth, H.E. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 25-53.
- Zymek, B. (1999): Schule, Schulsystem, Schulentwicklung. In: Baumgart, F./Lange, U. (Hrsg.): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216-223.
- Zymek, B./Neghabian, G. (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, 3. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

*Bernd Zymek*, Prof. Dr., Jg. 1944, em. Prof. für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Sternbusch 24, 48153 Münster

E-Mail: [zymek@uni-muenster.de](mailto:zymek@uni-muenster.de)