

Herrlitz, Hans-Georg

Die mühsamen Fortschritte der Schulreform. Thesen zur Interpretation der deutschen Schulgeschichte

Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 266-276



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg: Die mühsamen Fortschritte der Schulreform. Thesen zur Interpretation der deutschen Schulgeschichte - In: *Die Deutsche Schule* 92 (2000) 3, S. 266-276 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276128 - DOI: 10.25656/01:27612

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276128>

<https://doi.org/10.25656/01:27612>

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

Die mühsamen Fortschritte der Schulreform

Thesen zur Interpretation der deutschen Schulgeschichte

Vorbemerkung: Im Wintersemester 1999/2000 habe ich mich mit einer Vorlesung über „Zweihundert Jahre Schulreform in Deutschland“ aus dem aktiven Hochschuldienst an der Universität Göttingen verabschiedet. Ziel dieser Vorlesung war es nicht, flächendeckendes Überblickswissen zu vermitteln, sondern exemplarisch auf diejenigen Konstellationen und Kontroversen einzugehen, die seit der Französischen Revolution den Aufbau des preußisch-deutschen Schulsystems maßgeblich bestimmt und vorangetrieben haben. Diese Entwicklungsdynamik sollte möglichst quellennah, also durch die Erläuterung von theoretischen und politischen Texten, von Stundentafeln und Statistiken, vermittelt werden. Der folgende Text ist die gekürzte Fassung meiner Schlussvorlesung, die in bilanzierender Absicht darauf angelegt war, der historischen Darstellung einige systematische Einsichten im Sinne elementarer Orientierungshilfen abzugewinnen. Dabei bediene ich mich dreier unterschiedlicher Betrachtungsweisen, die jeweils andere Akzente setzen und zu jeweils anderen Urteilen über den historischen Gesamtprozess führen. Erst im Vergleich dieser drei Betrachtungsweisen – so denke ich – ist eine einigermaßen sachgerechte Bilanzierung des Reformprozesses möglich. Den gelehrten Fachkollegen (beiderlei Geschlechts) wird übrigens nicht lange verborgen bleiben, dass dieser Bilanzierungsversuch nicht für sie, sondern für ein breiteres Publikum verfasst worden ist.

These 1: Ideengeschichtlich betrachtet lässt sich die deutsche Schulgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts als eine regelmäßige Abfolge gescheiterter Reformversuche interpretieren (W. v. Humboldts Schulpläne 1809/10, Märzrevolution 1848/49, Novemberrevolution 1918, „Umerziehung“ 1945/46, Deutscher Bildungsrat 1969/70). Eine solche Negativbilanz bleibt aber historisch unzulänglich, insofern sie sich damit begnügt, der „schlechten“ Wirklichkeit die „guten“ Absichtserklärungen der Reformer entgegenzuhalten.

In dieser These werden fünf historische Daten erwähnt, an denen auffällt, dass vier von ihnen in unmittelbarem Zusammenhang mit militärischen Niederlagen und/oder revolutionären Umbruchsituationen stehen:

- Humboldts „Schulpläne“ als bildungspolitischer Beitrag zu einer umfassenden Liberalisierung der preußischen Gesellschaftsordnung nach der verheerenden Niederlage gegen die napoleonische Revolutionsarmee (Jena und Auerstedt 1806);
- die Wiederbelebung jener Liberalisierungstendenzen in den Schulforderungen des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins von 1848 und die Emanzipationsbewegung der Volksschullehrerschaft (F. A. Diesterweg);

- der Zusammenbruch der preußisch-deutschen Monarchie am Ende des 1. Weltkriegs, als die parlamentarische Demokratie in Deutschland ihren mühsamen Anfang nahm, die Sozialdemokratie für kurze Zeit zur stärksten Kraft in der Weimarer Koalition wurde und sie einige ihrer Schulforderungen in den Verfassungskompromiss des Art. 146 WRV einbringen konnte;
- die insgesamt wenig erfolgreichen Bemühungen der westalliierten Besatzungsmächte, insbesondere der Amerikaner, in Westdeutschland ein reformiertes Schulsystem zu installieren und damit eine, wie sie meinten, wesentliche Grundlage für die „anti-faschistische“ Erneuerung Deutschlands zu leisten.

Alle diese Reformansätze, auch die Strukturplanung des Deutschen Bildungsrats 1970, waren mehr oder weniger von der (euphorischen) Überzeugung getragen, ...

- dass die Pädagogik grundlegende Voraussetzungen für eine langfristige Veränderung der Gesellschaft schaffen könne und
- dass insbesondere die öffentliche Schulerziehung ein wirksames Allheilmittel gegen gesellschaftliche Krisenerscheinungen sei.

Sieht man sich diese Reformansätze etwas näher an, so stößt man auf die ideengeschichtliche Tatsache, dass es von W. v. Humboldt bis zum Deutschen Bildungsrat ein erstaunlich hohes Maß an Kontinuität in den schulkonzeptionellen Grundvorstellungen gibt. So findet man bereits in W. v. Humboldts „Schulplänen“ von 1809/10 wesentliche Grundsätze und Begründungsmuster der Schulreformdebatte des 20. Jahrhunderts vorweggenommen:

- die Idee einer allgemeinen obligatorischen Grundschule, wie sie dann erst in der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und im Reichsgrundschulgesetz von 1920 verwirklicht worden ist;
- die Idee einer darauf aufbauenden Mittelstufe (bei Humboldt „Stadt“- oder „Bürgerschule“ genannt), wie sie dann vom Deutschen Bildungsrat 1970 als Sekundarstufe I konzipiert worden ist;
- die Idee eines „Gymnasiums“, das bei Humboldt keineswegs schon mit dem 10. Lebensjahr als ein grundständiger Bildungsgang beginnen sollte, sondern als eine gymnasiale Oberstufe gedacht war.

Seither durchzieht der schultheoretische und bildungspolitische Konflikt zwischen den Anhängern des *Stufenmodells* und den Anhängern des *Säulenmodells* die moderne deutsche Schulgeschichte als ein Dauerthema – mit dem faktischen Ergebnis freilich, dass es den Anhängern des Stufenmodells in keiner Phase der bisherigen deutschen Schulgeschichte gelungen ist, sich auf Dauer und mehrheitsfähig durchzusetzen. Ihre Chance, sich politisch zu behaupten, blieb vornehmlich auf krisenhafte Ausnahmesituationen der deutschen Gesellschaftsgeschichte beschränkt und lässt sich jeweils auf wenige Jahre bemessen (1809 bis 1819, 1848 bis 1849, 1918 bis 1920, 1946 bis 1949, 1965 bis 1973). Die Reformer scheiterten nicht nur an der „natürlichen“ Restaurationsmentalität, dem „guten Alten“ im Zweifelsfalle den Vorrang gegenüber dem „unsicheren Neuen“ zu geben, sondern sie unterschätzten in aller Regel auch die Bedeutung der politischen, insbesondere auch der finanziellen Rahmenbedingungen einer radikalen Schulreform und machten es ihren Opponenten daher immer wieder leicht, das Reformprojekt mit ökonomischen Argumenten zurückzuweisen.

Man kann demnach, so behauptet meine 1. These, die bisherige deutsche Schulgeschichte als eine Geschichte gescheiterter Reformhoffnungen und Reformprojekte interpretieren – aber das kann man nur, solange man den Maßstab einer solchen Negativbilanz ausschließlich aus der Ideenwelt der Reformen bezieht und dabei völlig übersieht, dass Phasen intensiver Reformdiskussion und Reformplanung, wie kurz sie auch gewesen sein mögen, niemals spurlos an der Wirklichkeit vorbeigegangen sind, immer – jedenfalls langfristig – ihre praktischen Konsequenzen hatten und in aller Regel zu Kompromissen führten, die die Schulwirklichkeit eben doch veränderten (z. B. die 4-jährige Grundschule als Kompromiss aus den Einheitsschulforderungen der Sozialdemokratie und des liberalen Bürgertums). Zweitens ist aber auch zu fragen, ob es nicht eine unrealistische Überschätzung pädagogischer Ideen und Konzepte ist, wenn man ihnen eine zentrale, ja maßgebliche Bedeutung für die bildungspolitische Praxis und die tatsächlichen Veränderungsprozesse im Schulwesen unterstellt. Sind andere Faktoren, z. B. politischer, ökonomischer, demographischer Art, nicht viel wichtiger und ist es daher überhaupt angemessen, faktische Veränderungen im Schulwesen, z. B. das Bildungsverhalten der Bevölkerung, jeweils auf planvolles Handeln der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung zurückzuführen?

Bezieht man aus solchen, hier nur angedeuteten Gründen den Maßstab einer Bilanz nicht oder nicht ausschließlich aus der Ideenwelt der Pädagogen und den pädagogisch begründeten Absichtserklärungen der Reformen selbst, sondern wendet man sich den tatsächlichen Strukturveränderungen des Schulwesens im Prozess des 19. und 20. Jahrhunderts zu, so kommt man zu einem ganz anderen Ergebnis, von dem in meiner folgenden These die Rede ist:

These 2: Strukturgeschichtlich betrachtet ist der langfristige und relativ tief greifende Umbau des deutschen Schulwesens unübersehbar. Während sich im Wilhelminischen Kaiserreich die Volksschule und die Höhere Schule zu zwei Teilsystemen verfestigten, die streng gegeneinander abgeschlossen waren, markiert die Novemberrevolution von 1918 einen historischen Wendepunkt: Seit-her findet (unterbrochen durch die 12-jährige Herrschaft der Nationalsozialisten) eine allmähliche Integration der grundständig getrennten Schultypen zu einem verzweigten, aber durchlässigen Schulsystem statt (kombinierte Säulen- und Stufenstruktur der Schulorganisation).

Zur Erläuterung dieser These ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die neuere historische Bildungsforschung in der Beurteilung der preußisch-deutschen Schulgeschichte vor 1914 einen beachtlichen Meinungswandel zeigt: Dominierte in den 70er Jahren noch das Bild eines reaktionären „Klassen-Schulsystems“, das die hierarchische Struktur der wilhelminischen Gesellschaft widerspiegelte und befestigte, so setzt sich neuerdings mehr und mehr ein modernisierungstheoretischer Forschungsansatz durch, der auf die langfristigen Erfolge der staatlichen Bildungspolitik, auf die Fortschritte und die international anerkannte Modernität des preußisch-deutschen Schulwesens verweist. Zu diesen Erfolgen zählt zweifellos, ...

- dass zum Zeitpunkt der Reichsgründung eine fast 100%ige Alphabetisierung der deutschen Bevölkerung erreicht war,
- dass die Volksschule seit 1888 ohne Schulgeld besucht werden konnte, weil die Staatsausgaben besonders für die „niedere Bildung“ kräftig erhöht wurden,

- dass die strukturelle Rückständigkeit der (einklassigen) Landschule gegenüber den städtischen (mehrklassigen) Volksschulen doch immerhin verringert wurde und man daher mit Thomas Nipperdey zumindest für die Stadtschulen feststellen kann,
- dass um 1900 die Mehrklassigkeit Vorrang vor der Konfessionalität des Volksschulwesens gewonnen hat.

Der Position Nipperdeys deutlich angenähert, fasst Hans-Ulrich Wehler den neuen Forschungs- und Meinungsstand folgendermaßen zusammen: „In einer Langzeitperspektive ist die Entwicklung des Bildungssystems im Kaiserreich eine Aufstiegsgeschichte, die zu Erfolgen geführt hat, von denen dieses System zum guten Teil bis in die 1960er Jahre zehren konnte“ (Deutsche Gesellschaftsgeschichte Bd. 3, München 1995, S. 1191).

Doch weder Nipperdey noch Wehler lassen einen Zweifel daran, dass mit solchen Erfolgsmeldungen nur die eine Hälfte der Bilanz fundiert werden kann und es sich insgesamt nur um eine „partielle“, um eine „gebremste“ Modernisierung gehandelt hat. Die andere Hälfte der historischen Wahrheit kommt dann zum Ausdruck, wenn man feststellt, ...

- dass die preußisch-deutsche Volksschule vor 1918 in deutlicher Differenz zum höheren Schulwesen eine konfessionell geprägte, zumal auf dem Lande der klerikalen Schulaufsicht unterworfenen Anstalt für 90% des schulpflichtigen Nachwuchses geblieben ist,
- dass die Volksschullehrerschaft trotz aller sozialen Fortschritte in einer relativ geschlossenen engen Lebenswelt gefangen blieb und es ihr keineswegs gelungen ist, die soziale Distanz zur Statusgruppe der Oberlehrer nennenswert zu vermindern,
- so dass Nipperdey an dem erstaunlich harten Urteil festhält, die Volksschule des 19. Jahrhunderts sei eine „Klassenschule des einfachen Volkes“, eine „Institution der Klassengesellschaft“ gewesen (Deutsche Geschichte 1866 – 1918, Bd. 1, München 1993, S. 542).

Ihr wesentliches Strukturmerkmal bestand eben darin, dass sie keine weiterführende Berechtigung zu vergeben hatte und ihre Absolventen von einem Zugang zu „höherer Bildung“ so gut wie vollständig abgeschnitten waren. Für die übergroße Mehrheit der jungen Generation (für Jungen und Mädchen gleichermaßen) war der Weg aus der Volksschule unmittelbar in ein Lehr- oder Arbeitsverhältnis der normale Fall, die Parole „Aufstieg durch Bildung“ für sie ein gänzlich unrealistisches, leeres Wort.

Demgegenüber weist das Teilsystem der Höheren Schule im Wilhelminischen Kaiserreich völlig andere Merkmale auf: Höhere Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) verfügten teilweise über eigene, kostspielige „Vorschulen“, die in einem 3-jährigen Kurs direkt und ohne Aufnahmeprüfung in die Sexta führten und dadurch vom 6. Lebensjahr ihre eigene besitz- und bildungsbürgerliche Klientel rekrutieren konnten. Sie erfassten im Kaiserreich ungefähr 5% der schulpflichtigen männlichen Jugend und lassen sich als Vorbereitungsanstalten für die spätere Elite kennzeichnen. Das wesentliche Strukturmerkmal der Höheren Schulen bestand aber darin, dass sie ein Monopol auf die Vergabe der wichtigsten Berechtigung besaßen, nämlich die der Allgemeinen Hochschulreife, wobei ich noch einmal daran erinnern

möchte, dass es dem deutschen Bildungsbürgertum bis 1900 erstaunlicherweise gelungen ist, das Hochschulreifemonopol des Humanistischen Gymnasiums gegen die Gleichberechtigungsansprüche der Realgymnasien und der Oberrealschulen, die ihre Klientel vor allem im Besitzbürgertum und im Neuen Mittelstand der westdeutschen Industriestädte besaßen, zu verteidigen.

Lässt sich schon an diesem Streit um das Hochschulreifemonopol des Humanistischen Gymnasiums erkennen, wie stark das Höhere Schulwesen im 19. Jahrhundert durch das Berechtigungsprinzip dominiert war, so wird das noch deutlicher durch einen Blick auf die „Höheren Töchterschulen“. Es ist nicht wahr, dass die Töchter des Bildungs- und Besitzbürgertums nicht auch an „höherer Bildung“ teilgenommen hätten. Vielmehr gab es im 19. Jahrhundert eine ständig steigende Zahl von Höheren Mädchenschulen in privater und kommunaler Trägerschaft, die sich durch Fremdsprachenunterricht und insbesondere durch höheres Schulgeld von den Volksschulen abhoben. Wahr ist allerdings, dass diese Höheren Töchterschulen – ebenso wie die Volksschulen – vollständig vom gymnasialen Berechtigungswesen ausgeschlossen blieben, das bis 1908, bis zur Einrichtung weiblicher „Studienanstalten“ und zur allmählichen Aufhebung des Studienverbots für Frauen auch in Preußen und den norddeutschen Staaten, eine rein männliche Domäne blieb.

Kurzum: Das „Teilsystem“ der Höheren Schulbildung war im Kaiserreich (und auch schon davor) seinen wesentlichen Strukturmerkmalen nach ein männlich dominiertes Berechtigungssystem, orientiert an den männlichen Karrieremustern des „Reserveoffiziers“ und des „Akademikers“, durch elitären Dünkel und Schulgeldforderungen streng gegen die „niederen Schichten“ und ihre Volksschulbildung abgegrenzt, aber auch deutlich unterschieden von den „Emporkömmlingen“ des Kleinbürgertums, seiner Parole „Aufstieg durch Bildung“, seinen Mittel- und Fachschuleinrichtungen.

Fasst man in dieser zugespitzten Form das strukturell Wesentliche der preußisch-deutschen Schullandschaft um 1900 zusammen, so treten im Rückblick die säkularen Veränderungen überdeutlich hervor, und die historische Bilanz fällt entschieden freundlicher als in einer rein ideengeschichtlichen Betrachtungsweise aus:

- Die Novemberrevolution von 1918 bedeutet schulgeschichtlich insofern einen historischen Wendepunkt, als sie mit der Durchsetzung der obligatorischen vierjährigen „Grundschule“ einen schulstrukturellen Integrationsprozess „von unten nach oben“ in Gang gesetzt hat. Der erbitterte Widerstand der konservativsten Teile des Bürgertums gegen dieses „Machwerk“ der sog. „Novemberverbrecher“ mag uns heute, nach 80-jähriger Gewöhnung an diese integrative Grundstufe, unverständlich sein; er zeigt aber, wie tief die Klassenspaltung der wilhelminischen Gesellschaft auch bildungspolitisch gewesen ist und wie groß die Befürchtungen waren, dass mit diesem ersten Integrationsschritt die traditionelle Kluft zwischen „höheren“ und „niederen“ Bildungsanstalten immer weiter eingeebnet werden könnte.
- Die Bemühungen um eine Verlängerung der obligatorischen Grundschule auf 6 bis 8 Jahre in der Besatzungszeit nach 1945 sind zwar kurzfristig fast überall gescheitert, doch seit den 60er Jahren steht dieser Gedanke in Gestalt einer „Förder-“ bzw. „Orientierungsstufe“ wieder auf der bildungspolitischen Tagesordnung.

- Die Integrierte Gesamtschule als der radikalste Versuch einer Mittelstufenreform ist zwar in fast allen Bundesländern weit davon entfernt, das gegliederte Schulwesen ersetzen zu können. Erinnert man sich jedoch daran, dass der Deutsche Bildungsrat 1969 lediglich ein Experimentalprogramm im Umfang von insgesamt 40 Versuchsschulen gefordert hatte, so ist nicht zu übersehen, dass sich auch auf der Stufe des 7. bis 10. Schuljahres die Schul Landschaft erheblich verändert hat. Die amtliche Schulstatistik weist für das Bundesgebiet im Jahre 1997 insgesamt 980 Integrierte Gesamtschulen aus, davon 190 Freie Waldorfschulen. Der Anteil der IGS-Schülerinnen und -Schüler in der Sekundarstufe I hat sich bis 1997 auf 10,3% erhöht (siehe Tabelle 1), wobei die enormen Unterschiede zwischen den Bundesländern zu beachten sind.
- Die gewaltigsten Veränderungen haben sich aber, wie die Tabelle zeigt, im traditionellen Gehäuse des gegliederten Schulwesens selbst abgespielt: der Verlust von 2/3 des Hauptschul-Anteils in der Sekundarstufe I 1960 bis 1997, die Verdoppelung des Realschul-Anteils in demselben Zeitraum, ein mehr als 50%iger Zuwachs bei den Gymnasiasten, woran übrigens die drei Stadtstaaten überdurchschnittlich beteiligt sind.

Diese Daten zeigen eindrucksvoll, wie stark das Berechtigungswesen nach wie vor das deutsche Schulsystem beherrscht, jetzt aber nicht mehr in der hierarchischen Ausprägung der wilhelminischen Gesellschaft, sondern in einer umfassenden, gewissermaßen demokratischen Leistungs- und Aufstiegs Konkurrenz, die sich zunehmend an den aussichtsreichsten Schulabschlüssen orientiert.

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I (ohne Sonderschulen) nach Schularten 1960 bis 1997 in %

Jahr	Unabh. OS	HS	RS	IGS/FWS	G	Anzahl in Td.
1960	–	66,3	13,5	0,1	20,1	3.199,0
1965	–	61,3	16,6	0,1	22,0	3.448,4
1970	–	55,2	20,0	0,1	24,7	4.305,0
1975	–	48,0	22,6	2,8	26,6	5.228,7
1980	6,3	36,4	25,5	3,6	28,2	5.307,1
1985	6,1	34,1	26,8	4,6	28,4	3.909,8
1990	6,4	30,7	25,2	7,0	30,7	3.431,2
1995	8,0	24,0	25,1	9,9	33,0	4.685,2
1996	8,0	23,7	25,4	10,1	32,8	4.736,5
1997	8,3	23,2	25,6	10,3	32,6	4.777,9

Quelle: Grund- und Strukturdaten 1998/99 (BMBF), S. 50/51

Schließlich ein kurzer Blick auf die gymnasiale Oberstufe. Sie stellt immer noch den Königsweg zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife dar, doch hat sie ihre studienpropädeutische Monopolstellung längst verloren (siehe Tabelle 2): Während das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife noch 1965 ausschließlich von Gymnasien vergeben wurde und 1970 erst jeder 25. Studienbewerber dieses Patent auf einer beruflichen Schule erworben hatte, war es 1990 schon jeder 10. Inhaber dieses Zeugnisses. Nimmt man die steigenden Zahlen der Schulabgänger mit Fachhochschulreife hinzu, so ergibt sich, dass

der außer-gymnasiale Bereich der Sekundarstufe II, das berufliche Schulwesen oberhalb der „Mittleren Reife“, in den letzten 30 Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen hat und in beachtlichem Ausmaß dazu beiträgt, dass der Weg zum Abitur erheblich „durchlässiger“ geworden ist und selbst den Absolventen der Hauptschule einen mühsamen, aber erfolgreichen „Aufstieg durch Bildung“ ermöglichen kann. Der traditionelle Zustand, dass höherwertige Berechtigungen streng an bestimmte Schulformen gekoppelt waren und dass aus-

Tabelle 2: Schulabgänger mit Hochschulreife nach Art des Abschlusses 1960 bis 1997

Jahr	Insg. in Td.	In % der 18- bis 20-jährigen	Allg. HSR in Td.	Davon aus allg. berufl.		FHSR in Td.	Davon aus allg. berufl.	
				Sch. %	Sch. %		Sch. %	Sch. %
1960	56,7	6,1	56,7	100,0	0,0	–	–	–
1965	50,5	7,5	50,5	100,0	0,0	–	–	–
1970	91,5	11,3	87,2	95,8	4,2	4,3	–	100,0
1975	175,0	20,2	126,2	91,4	8,6	48,8	8,8	91,2
1980	221,7	21,7	168,5	92,0	8,0	53,2	8,5	91,5
1985	298,9	28,5	230,9	91,0	9,0	68,0	9,0	91,0
1990	274,7	33,5	199,8	89,6	10,4	74,9	7,2	92,8
1995	307,8	35,9	234,9	88,5	11,5	72,9	9,0	91,0
1996	315,3	36,0	242,0	89,2	10,8	73,3	8,9	91,1
1997	323,5	36,8	246,9	88,9	11,1	76,6	8,6	91,4

Quelle: Grund- und Strukturdaten 1998/99 (BMBF), S. 80-85

Tabelle 3: Schulabgänger mit Hochschulreife nach Schulart und erreichtem Abschluss, 1996/97

Schulart	Allgemeine/ Fachgebundene Hochschulreife		Fachhochschulreife		Insgesamt	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Gymnasien	198.977	80,8	4.390	6,6	203.367	65,1
Gesamtschulen	13.946	5,7	1.198	1,8	13.166	4,2
Freie Waldorfschulen					1.978	0,6
Fachgymnasien	22.928	9,3	1.068	1,6	23.996	7,7
Kollegschule NW	778	0,3	3.816	5,8	4.594	1,5
Berufsoberschulen / Technische Oberschulen	1.608	0,7	0	0	1.608	0,5
Kollegs/Abendschulen	6.249	2,5	990	1,5	7.239	2,3
Fachoberschulen	0	0	35.306	53,4	35.306	11,3
Berufsfachschulen	1.921	0,8	19.327	29,2	21.248	6,8
Insgesamt	246.407	100	66.095	100	312.502	100

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 1997/98 sowie Reihe 2, Berufliche Schulen, Schuljahr 1997/98, nach O. Köller u.a. in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1999, S. 388; die Differenz zu den Daten für 1996 und 1997 in Tabelle 2 habe ich nicht aufklären können.

schließlich das Gymnasium automatisch auch für die Vergabe der minderwertigen Berechtigungen zuständig war – dieser Zustand hat sich seit 1970 so stark gelockert, dass heute bereits von einer „Entkoppelung von Bildungsgängen und Schulabschlüssen“ die Rede ist (vgl. dazu Tabelle 3). Zwar ist das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik nach wie vor durch eine „grundständige Versäulung“, d. h. durch den Zwang zu einer frühen Schullaufbahnentscheidung gekennzeichnet. Aber nicht nur hat sich dieser Entscheidungszwang seit der Weimarer Republik um 4 bis 6 Jahre nach oben verschoben, sondern er hat auch seine Endgültigkeit, seine lebenslängliche Wirksamkeit, relativ eingebüßt. Strukturgeschichtlich betrachtet, muss nach wie vor von einem „Säulenmodell“ unterschiedlicher und ungleichwertiger Schullaufbahnen gesprochen werden, aber diese Schullaufbahnen haben sich, von den Abschluss- und Beteiligungsmöglichkeiten her betrachtet, doch inzwischen so weit angenähert, dass ich es für angemessen halte, von einer „kombinierten Säulen- und Stufenstruktur der Schulorganisation“ in der Bundesrepublik zu sprechen.

Ich komme schließlich zu meiner dritten These:

These 3: Sozialgeschichtlich betrachtet ist seit den 60er Jahren an den Schulen und Hochschulen der Bundesrepublik mehr in Bewegung gekommen als in jeder Epoche der deutschen Bildungsgeschichte zuvor. Zwar ist es bislang keineswegs gelungen, die soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung in ihren vier klassischen Ausprägungen (konfessionell, geschlechtsspezifisch, regional, schichtspezifisch) restlos zu beseitigen, doch hat es auf jedem dieser Problemfelder, darüber hinaus auch auf dem der schulischen Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher, unterschiedlich zufrieden stellende Fortschritte gegeben.

Ich kann und will hier nicht noch einmal auf die verspätete Integration der höheren Mädchenbildung in das männlich dominierte Berechtigungswesen sowie auf den späten, aber eindrucksvollen Siegeszug der Mädchen im gymnasial-akademischen Schulsektor der Bundesrepublik eingehen, wobei mir die Grenzen dieses Siegeszugs durchaus bewusst sind. Vernachlässigen muss ich hier auch die regional und die konfessionell bedingte Chancenungleichheit, wobei erstere nach wie vor (nachweisbar vor allem im Stadt-Land-Vergleich der Schulabschlussquoten) eine erhebliche Rolle spielt.

Vielmehr möchte ich meine bilanzierenden Anmerkungen auf das Problem der schichtspezifischen Ungleichheit der Bildungschancen konzentrieren. Sie war bekanntlich das Hauptproblem der Schulreformdiskussion in den 60er und 70er Jahren, ist aber gegenwärtig – erstaunlicherweise – so gut wie kein öffentliches Thema mehr. Ich gehe hier nicht näher auf das schwierige methodische Problem der Konstruktion von Schichtmodellen ein, weiß aber durchaus, wie umstritten es ist, dabei lediglich das Kriterium der sog. „Stellung des Familienvorstands im Beruf“ heranzuziehen, zumal dann, wenn es sich bei dieser Klassifikation nur um ein grobes Schema sog. „Sozialgruppen“ handelt und lediglich „Selbständige“, „Beamte“, „Angestellte“ und „Arbeiter“ voneinander unterschieden werden.

Der Vorzug dieser groben Klassifikation ist allerdings für Historiker, dass sie (mit aller Vorsicht hinsichtlich der Kategorisierung!) langfristige Datenvergleiche zulässt und es z. B. erlaubt, die %-Anteile der Arbeitersöhne an den Studierenden der deutschen Universitäten bis weit ins 19. Jahrhundert zu-

rückzuverfolgen. Erst vor diesem langfristigen Hintergrund wird deutlich, warum ich behaupte, dass seit den 60er Jahren an den Schulen und Hochschulen der Bundesrepublik mehr in Bewegung gekommen ist als in jeder Epoche der deutschen Bildungsgeschichte zuvor: Vor dem 1. Weltkrieg stagnierte der durchschnittliche Anteil der „Arbeitersöhne“ bei nicht einmal 0,5% der Studierenden an deutschen Universitäten, steigerte sich aber bis zum Ende der Weimarer Republik auf immerhin 3%. In den 60er Jahren entzündete sich die Reformdiskussion bekanntlich (z. B. bei R. Dahrendorf) an der 5-Prozent-Hürde für „Arbeiterkinder“, und dieser Anteil konnte dann bis 1975 auf immerhin 15% verdreifacht, einschließlich der Fachhochschulen sogar auf 20% bei den Erstsemestern vervierfacht werden.

Dieses positive Entwicklungsbild wird nun allerdings durch zwei Behauptungen stark relativiert, nämlich erstens durch die Behauptung, dass der Arbeiteranteil an den Studierenden seit 1975 wieder rückläufig sei und 1996 nur noch bei ca. 10% der Studienanfänger liege, sowie zweitens, dass die eigentlichen Gewinner der Bildungsexpansion genau diejenigen Sozialgruppen seien, die auch schon im Kaiserreich überproportional am Hochschulbesuch beteiligt waren.

Um diese Behauptungen zu prüfen, brauchen wir offenbar eine Statistik, die nicht nur (wie üblich) die %-Anteile der Sozialgruppen in bestimmten Stufen des Bildungswesens vergleicht, sondern die auch den sich verändernden Anteil dieser Sozialgruppen an der Bevölkerung, wenn möglich nach Alterskohorten aufgeschlüsselt, berücksichtigt. Dieses leisten nun die sog. „Rekrutierungsindizes“ (i), die bei genauer Übereinstimmung von Bevölkerungsanteil und Bildungsbeteiligung den Wert 1,0 ausweisen, während höhere Werte eine überproportionale, niedrigere Werte eine unterproportionale Beteiligung zeigen (siehe Tabelle 4).

Diese Tabelle, die ich einer noch nicht veröffentlichten Arbeit von Peter Lundgreen verdanke, zeigt für den Zeitraum 1911 bis 1987 folgende Ergebnisse:

(1.) Die Rekrutierung der „Arbeiter“-Kinder hat sich im Zeitraum 1911 bis 1959 (gewissermaßen netto) lediglich verdoppelt (0,05 (0,1), ebenso wie der der „mittleren und unteren Angestellten“ (0,4 (0,7), während die „mittleren Beamten“ ebenso wie die „Akademiker“ einen starken Verlust zu beklagen haben (12,0 (4,3); 17,3 (10,0).

(2.) Dennoch war 1959 die Chance von Kindern „mittlerer Beamter“ auf einen Hochschulbesuch 43x größer als die von Arbeiterkindern, die von „Akademiker“-Kindern 15x größer als die von „Nichtakademiker“-Kindern.

(3.) Im Zeitraum 1972 bis 1987 (s. unteren Teil der Tabelle) sind die Chancen von Arbeiter-Söhnen tatsächlich gesunken, die von Arbeiter-Töchtern aber gestiegen ($i = 0,2$ (0,3), während sich der Chancenabstand zu den Beamten-Kindern „mit mittlerem Abschluss“ auf das 4fache (0,3 zu 1,3) verringert hat. Auch der Chancenvorsprung der „Akademiker“-Kinder ist auf das neunfache geschrumpft, was aber nichts an der Tatsache ändert, dass sie gegenüber „Arbeiter“-Kindern immer noch um das 18fache im Vorteil sind (5,4 zu 0,3).

(4.) Unsicher bleiben solche Rechnungen aber auch deswegen, weil der Begriff des „Arbeiters“ unklar ist. Dem hilft eine weitere Tabelle Peter Lundgreens ein wenig ab (siehe Tabelle 5). Daraus wird u. a. ersichtlich, dass Kinder von

Tabelle 4: Chancenungleichheit beim Hochschulbesuch im Deutschen Reich und in der Bundesrepublik Deutschland; 1911 bis 1987

Ausgewählte Sozialgruppen	Studierende an Wissenschaftlichen Hochschulen: Rekrutierungsindizes (i)			
	1911	1934	1951	1959
Kleingewerbetreibende	1,5	1,4	1,2	1,2
mittlere Beamte	12,0	14,0	7,3	4,3
mittlere und untere Angestellte	0,4	0,5	0,8	0,7
Arbeiter	0,05	0,07	0,07	0,1
Akademiker	17,3			10,0
Nichtakademiker	0,8			0,7
Insgesamt	1,0	1,0	1,0	1,0

Sozialgruppen	Studienanfänger an Wissenschaftlichen Hochschulen: Rekrutierungsindizes (i)			
	1972		1987	
	m	w	m	w
Selbständige				
... mit Hochschulabschluss	5,6	7,0	5,1	5,6
... ohne Hochschulabschluss	1,2	1,3	1,0	1,0
Beamte				
... mit Abitur	5,8	7,5	4,1	4,6
... mit mittlerem Abschluss	1,8	1,9	1,3	1,3
... ohne mittleren Abschluss	1,9	1,5	1,0	0,9
Angestellte				
... mit Abitur	4,8	6,0	3,6	4,0
... mit mittlerem Abschluss	1,4	1,5	1,4	1,1
... ohne mittleren Abschluss	1,7	1,4	0,9	0,8
Arbeiter	0,4	0,2	0,3	0,3
Akademiker	5,4	6,9	4,0	5,4
Nichtakademiker	0,8	0,7	0,7	0,6
Insgesamt	1,0	1,0	1,0	1,0

Quelle: P. Lundgreen, Schule im 20. Jahrhundert: Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung (Tab. 8), in: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft (in Vorber.)

„Arbeitern mit Lehrabschluss“ (also „Facharbeiter“) 3- bis 4-mal günstiger dastehen als solche von „Arbeitern ohne Lehrabschluss“, dass aber Kinder von Vätern „mit Hochschulabschluss“ oder mit Abitur immer noch eine vielfach höhere Zugangschance zur Hochschule besitzen, wobei die Töchter offenbar besser dran sind als die Söhne (5,6 zu 5,1; 4,6 zu 4,1; 4,0 zu 3,6).

In der Tat verweisen die sozialstrukturellen Entwicklungsdaten der 80er und 90er Jahre eindeutig auf eine Stagnation im Fortschritt der Bildungsbeteiligung, so dass zu blindem Optimismus wahrlich kein Anlass besteht. In der langen Perspektive einer 200-jährigen Schulreformgeschichte aber lassen sich diese statistischen Befunde durchaus als eine Verminderung von Chancenungleichheit auf historisch noch nie erreichtem Niveau interpretieren.

Tabelle 5: Deutsche Studienanfänger an Hochschulen (ohne Fachhochschulen), 1987/88, nach sozialer Herkunft und Geschlecht

Soziale Gruppen	Sozialstruktur der 20-jährigen		Rekrutierung (Sozialprofil der Hochschulen)			
	m	w	m		w	
	%	%	%	i	%	i
Selbständige						
... mit Hochschulabschluss	1,1	1,1	5,6	5,1	6,2	5,6
... ohne Hochschulabschluss	15,1	15,9	15,5	1,0	16,4	1,0
Beamte						
... mit Abitur	3,5	3,6	14,5	4,1	16,6	4,6
... mit mittlerem Abschluss	3,2	3,2	4,3	1,3	4,3	1,3
... ohne mittleren Abschluss	4,9	4,0	4,0	1,0	3,5	0,9
Angestellte						
... mit Abitur	3,7	3,8	13,4	3,6	15,0	4,0
... mit mittlerem Abschluss	10,1	12,0	14,3	1,4	13,3	1,1
... ohne mittleren Abschluss	18,5	18,3	16,2	0,9	14,4	0,8
Arbeiter						
... mit Lehrabschluss	28,2	26,6	10,6	0,4	9,1	0,3
... ohne Lehrabschluss	12,1	11,6	1,6	0,1	1,3	0,1
Insgesamt %	100	100	100		100	
N	484.900	458.900	82.678		63.669	

Quelle: P. Lundgreen, Schule im 20. Jahrhundert: Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung (Tab. 7), in: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft (in Vorber.)

Als Wulf Hopf, Hartmut Titze und ich vor 20 Jahren an der 1. Auflage unserer „Deutschen Schulgeschichte vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart“ gearbeitet hatten, fassten wir unsere Ergebnisse in folgenden Sätzen zusammen:

„Es war eine unrealistische, gegen alle historischen Erfahrungen unreife und insofern auch naive Hoffnung, wenn man Ende der 60er Jahre die Erwartung hegte, das überkommene Bildungswesen ließe sich innerhalb weniger Jahre grundlegend demokratisieren. Fortschritte im Schulwesen, das zeigt die deutsche Bildungsgeschichte, waren immer nur geringfügig und mussten gegen Interessengruppen mühsam und zäh errungen werden. Es ist eine Illusion, dass die Schulen einer Gesellschaft freier, demokratischer und menschlicher sein könnten als die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge, in die sie notwendig eingebettet sind. Die Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart bestätigen diese alte Einsicht, die ein Grund zur Nüchternheit, nicht zur Mutlosigkeit ist.“

Ich sehe einstweilen keinen zwingenden Grund, an diesen Sätzen etwas Wesentliches zu ändern.

Hans-Georg Herrlitz, geb. 1934, Dr. phil.; Professor am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; Schriftleiter dieser Zeitschrift;
Anschrift: Am Kreuze 53, 37075 Göttingen