

I. Einleitung

Die Diskussion um Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, die (spätestens) seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts die erziehungswissenschaftliche Forschung in der Bundesrepublik entscheidend geprägt hat, zeigt gerade in Bezug auf *regionale* Ungleichverteilung von Bildung recht gegensätzliche Züge. So scheint es allgemein akzeptiert, dass jenes Sinnbild der Kategorien von Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem, das katholische Arbeitermädchen vom Lande, heute neben weiteren Veränderungen eben auch nicht mehr so bestimmt wie zu Peiserts Zeiten vom Lande kommt. Dennoch, aktuelle Untersuchungen zeigen immer wieder regionale Disparitäten verschiedener Ebenen auf und konstatieren auch in diesem Faktor von Benachteiligung ein Versagen der Bemühungen der letzten Jahrzehnte – ein Widerspruch?

Ausgangspunkt bundesdeutscher (empirischer) Forschung zu regionalen Disparitäten im Bildungszugang war die Arbeit PEISERTS², in der markante Gegensätze zwischen Stadt und Land dokumentiert wurden. Als bestimmende Faktoren für die Benachteiligung der Landbevölkerung beim Zugang zu Bildung benannte er vor allem „bäuerliche Bevölkerung, kleine Gemeinden, schlechte Verkehrslage, niedrige Steuerkraft, wenig gegliederte Volksschulen, keine weiterführenden Schulen“³. In einer Betrachtung der Bildungsverteilung in den größeren Städten Deutschlands konnte er jedoch Gegensätze feststellen, die mit keiner der oben genannten Kategorien zu beschreiben waren, hier vermutete er zunehmende Segregation als Ursache der Ungleichverteilungen.⁴

Im Zuge der auf die Problematisierung von allgemeinen Bildungsungerechtigkeiten Mitte der 60er Jahre folgenden starken Bildungsexpansion, die unter anderem von einem Ausbau der schulischen Infrastruktur begleitet wurde, gelangte das Problem regionaler Disparitäten aus dem Fokus der Ungleichheitsforschung und wurde teilweise als bereits gelöst angesehen. Die Hoffnung, durch die Erhöhung der Beteiligung innerhalb des Systems Schule insgesamt Gerechtigkeit herstellen zu können, prägte auch die Beurteilung des Regionalfaktors in dieser Zeit.

Tatsächlich konnten durch die Erhöhung der Schulnetzdicke ebenso wie durch den Ausbau der (öffentlichen) Verkehrsinfrastruktur grundlegende Rahmenbedingungen geschaffen werden, die diese optimistische Haltung stützten. Deutlich ließ sich das an der Entwicklung der wenig gegliederten Landschulen nachweisen, die, im stetigen Aufbau begriffen, bereits Mitte der 70er Jahre nahezu flächendeckend zu gegliederten Grundschulen ausgebaut worden waren. Eine kontinuierliche empirische Begleitung dieser Entwicklungen schien dabei unnötig, zu offensichtlich waren wohl die Veränderungen.

² Peisert 1967, vgl. dazu auch nochmals Abschnitt II.2.

³ Ebd., S. 69.

⁴ Ebd., S. 79.

Aktuelle empirische Studien, die auf regionale Defizite im Bildungssystem hinweisen, können darum nur selten an bereits vorliegende Forschungsergebnisse anschließen. Zusätzlich verwirrend erweist sich, dass unter regionaler Benachteiligung keineswegs ein der oft akribischen empirischen Forschung entsprechender exakter Sachverhalt spezifiziert wurde. So kann ein Vergleich auf recht unterschiedlichen Ebenen ansetzen und unter dem Titel regionaler Ungleichheit Äußerungen zu Unterschieden zwischen Bundesländern (bzw. Bezirken) ebenso beinhalten wie Differenzierungen nach Kreisen, Gemeinden oder Stadtteilen. Die theoretische Unschärfe des Regionenbegriffs überträgt sich hierbei jedoch adäquat auf die Ergebnisse der Untersuchungen und steht damit allgemeingültigen Urteilen über Veränderungen regionaler Disparitäten entgegen.

In der Folge all dieser Probleme belassen es die meisten Untersuchungen bezüglich regionaler Ungleichheiten daher dabei, auf einer eigens gewählten Elementarisierungsebene (die verständlicherweise häufig von der begrenzten Verfügbarkeit empirischer Daten vorgegeben wird) die festzustellenden Disparitäten für einen Einzelzeitpunkt zu dokumentieren, oder wenden ihre Aufmerksamkeit recht schnell anderen Ursachen der Benachteiligungen im Bildungssystem zu.⁵

Auch für die Beurteilung der regionalen Bildungsverteilung in der DDR liegen bisher nur wenige Arbeiten vor. Wie sinnvoll und aussagekräftig ein größere Zeiträume umfassender Vergleich von regionalen Disparitäten sein kann, zeigt SCHREIER in seiner Untersuchung der regionalen Bildungsbeteiligung in der DDR.⁶ Er untersucht die Zugänge zu weiterführenden Bildungseinrichtungen zwischen 1955 und 1990 und konstatiert eine starke Angleichung, allerdings kann auch er nur sehr begrenzt auf eine Differenzierungsebene unterhalb der Bezirksdimension eingehen.⁷

Außerdem kann er keine Aussagen über die Entwicklung des gesamten allgemeinbildenden Schulsystems der DDR in der regionalen Verteilung treffen, die Systemkonstruktion wird somit der vorhandenen Schulrealität nur begrenzt gerecht.⁸ Andere Untersuchungen beschränken sich gar nur auf die Betrachtung der Bildungsbeteiligung der 17- bis 19-jährigen oder der Verteilung der Studierenden nach Kreisen⁹ zu Einzelzeitpunkten und konstatieren trotz der damit verbundenen methodischen Probleme ein ‚Beharrungsvermögen‘ der Disparitäten.¹⁰

⁵ Vgl. Bargel/Kuthe 1992: untersuchen Einzelzeitraum, teils mit grobem Vergleich zu Peisert 1967; Kramer 1998: nutzt keine historische Vergleichsebene; Müller-Hartmann 2001: hat keine Vergleichsebene für die Bildungsdichte, lediglich Geburtskohorten; von Below 2002: historische Vergleichsebene lediglich pauschal als Ausgangspunkt DDR.

⁶ Schreier 1990; siehe auch Schreier 1996.

⁷ Für die Bezirke Karl-Marx-Stadt und Erfurt untersucht Schreier die Unterschiede zwischen Stadt- und Landkreisen. Damit erzeugt er allerdings wiederum künstlich sehr hoch aggregierte Einheiten und verwischt somit tatsächlich vorhandene Unterschiede. Vgl. Schreier 1990, S. 91f., siehe auch Abschnitt II.2.3.

⁸ Diesen Anspruch erhebt Schreier im Übrigen auch nicht. Vgl. zu Problemen quantifizierender Strukturanalysen auch Tenorth 2001.

⁹ Bargel/Kuthe 1992; Müller-Hartmann 2001.

¹⁰ Müller-Hartmann 2001. Ihre Ergebnisse sind mit denen von Schreier empirisch nicht in Übereinstimmung zu bringen, vgl. auch Abschnitt II.2.3.

Der in der empirischen Bildungsforschung schon oft beklagte Mangel an längere Zeiträume umfassenden, ja auch an systemübergreifenden Analysen¹¹ trifft somit ebenfalls in Bezug auf die Untersuchung (binnen-)regionaler Differenzierungen. Derartige Ansätze können jedoch nur dann wirklich fruchtbar sein, wenn eine zeitlich oder örtlich verschiedene Vergleichsregion in die Untersuchung eingebracht wird.¹² Erst die Berücksichtigung langfristiger Entwicklungen kann dann ein derart in soziale Prozesse eingebettetes System wie Schule in seiner (langsamen) Veränderung adäquat beschreiben. Der Ansatz, Kategorien der Benachteiligung wie regionale Ungleichheiten hingegen durch einzelne Querschnittsuntersuchungen zu beurteilen, muss völlig versagen – es sei denn, es werden bereits von Anfang an Zielmarken jenseits absoluter Gleichheit gesetzt. Ansonsten muss das Ergebnis der Untersuchung von Unterscheidbarem immer auch bei der Bestätigung von Unterschieden verharren.

Insgesamt muss darum die *Schulentwicklung* in Ost wie West in ihrer *subregionalen*¹³ Differenzierung als blinder Fleck der historischen Bildungsforschung aufgefasst werden. Für einen (system-)übergreifenden, längeren Zeitraum des letzten Jahrhunderts liegen für keine Region der BRD und ebenso wenig für die DDR Untersuchungen vor, die Entwicklungen des Schulsystems in ihrer binnenregionalen Differenzierung beleuchten.¹⁴ Lediglich für Baden-Württemberg kann innerhalb der vorliegenden empirischen Arbeiten eine gewisse Kontinuität der Erforschung regionaler Differenzierungen behauptet werden.¹⁵

Diesen Mangel an empirischer Forschung, zumindest in Ansätzen, zu beheben und besonders die Beurteilung der Veränderung von binnenregionalen Disparitäten in der Region Berlin-Brandenburg auf etwas solidere Fundamente zu stellen, hat sich diese Arbeit zur Aufgabe gestellt. Sie soll eine erste Analyse schulstatistischer Daten bieten, die im Rahmen des DFG-Projektes „Regionale Schulentwicklung im Ost-West-Vergleich 1920/45-1995“ erschlossen und bearbeitet worden sind.¹⁶ Der Verfasser war von 1998 bis 2000 an dem Projekt als wissenschaftlicher Mitarbeiter beteiligt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollen auch in das aus diesem Projekt hervorgehende „Datenhandbuch Regionale Schulentwicklung Berlin-Brandenburg 1920/45-1995“ (im Folgenden zitiert Datenhandbuch Regionale Schulentwicklung), herausgegeben von Drewek/Huschner/Ejury, welches sich in der Vorbereitung zur Publikation befindet, eingehen.¹⁷

¹¹ Vgl. bspw. Drewek 1996, Tenorth 2001.

¹² Vgl. bspw. Herrmann 1991, Schreier 1990, teilw. Bargel/Kuthe 1992.

¹³ Dieser Begriff soll hier die zu betrachtende Ebene der Kreise bzw. Stadtbezirke verdeutlichen, vgl. zum Begriff der Subregion auch Abschnitt IV.1.

¹⁴ Die Abkürzung ‚BRD‘ wird an dieser Stelle und im Folgenden wertfrei für die amtliche Bezeichnung ‚Bundesrepublik Deutschland‘ verwendet, die Abkürzung ‚DDR‘ für die offizielle Bezeichnung ‚Deutsche Demokratische Republik‘.

¹⁵ Vgl. bspw. Bargel/Kuthe 1992, Hauf 2001.

¹⁶ Vgl. Drewek 1996; Drewek 2001, S. 12; Benner/Merkens 2001; Drewek/Huschner/Ejury 2001.

¹⁷ Vgl. Huschner 2001a.

Besonderes Augenmerk soll in der Untersuchung auf die binnenregional differenzierte Schulentwicklung in Berlin gerichtet werden, da es hier die vorhandene höhere Datendichte erlaubt, Entwicklungen über einen Großteil des letzten Jahrhunderts (beginnend 1920) empirisch nachzuzeichnen. Erst nach 1945 besteht die Möglichkeit, die Analyse der binnenregionalen Verteilungen in Berlin durch jene in Brandenburg bzw. den brandenburgischen Bezirken zu ergänzen.¹⁸

Durch die Wahl dieser Untersuchungsregion im oben beschriebenen Zeitraum kann Schulentwicklung auf vergleichbarer historischer schulstruktureller Basis mit unterschiedlicher Zielsetzung im Einfluss auf regionale und subregionale Bildungsunterschiede direkt betrachtet werden. Der Fokus soll hierbei keineswegs auf dem höheren bzw. weiterführenden Schulwesen liegen. Besonders die späten Übergangszeitpunkte zu weiterführender Bildung im Schulsystem der DDR bestätigen die Notwendigkeit, den Blick auf weitere Bereiche des Gesamtsystems zu lenken. Darum sollen möglichst umfassend alle Bereiche des allgemeinbildenden Schulwesens in Berlin und Brandenburg zwischen 1920 und 1989 in ihrer subregionalen Differenzierung dokumentiert und anhand verschiedener Systemindikatoren analysiert werden.¹⁹

Struktur der Arbeit

Zuerst muss im Rahmen der geplanten Untersuchung natürlich der theoretische Rahmen fixiert werden, innerhalb dessen Ungleichheiten in der Bildungsverteilung der Gesellschaft erklärt und untersucht werden können. Darum sollen Erklärungsmodelle für die Ursachen der Statusvererbung über das Bildungssystem vorgestellt werden. Daran anschließend wird versucht, einen kurzen Überblick über vorliegende *empirische* Arbeiten zu regionalen und subregionalen Disparitäten in den unterschiedlichen, die Untersuchung betreffenden Bildungssystemen zu geben (Abschnitt II).

Die Ergebnisse des Forschungsüberblicks werden den in der Einleitung bereits festgestellten Mangel an Untersuchungen binnenregionaler Disparitäten nochmals erhärten. Darum kann der übliche Weg, Thesen zur binnenregionalen Entwicklung vor die Untersuchung zu stellen, in dieser Arbeit nicht eingeschlagen werden. Erst aus der Analyse selbst lassen sich empirisch fundiert Thesen formulieren und gegebenenfalls nochmals prüfen. Die Arbeit muss jedoch zuerst den Untersuchungsgegenstand beleuchten, was in den folgenden Abschnitten getan werden soll.

Vor der eigentlichen Untersuchung muss allerdings auf grundsätzliche Begriffe, Methoden und Strukturen eingegangen werden. In Abschnitt III werden Indikatoren vorgestellt und entwickelt, an welchen ein Vergleich zwischen Entwicklungen unterschiedlicher Untersuchungseinheiten

¹⁸ Nach 1952 wurde in den Bezirken Brandenburgs lediglich eine Auswahl von Kreisen berücksichtigt, vgl. Abschnitt IV.2.4.

¹⁹ Siehe Abschnitt III.2. Schulen ohne empirisch relevanten Einfluss wurden teilweise vernachlässigt, dies wird an den entsprechenden Stellen der Arbeit angemerkt.

ansetzen kann. Grenzen dieser Indikatoren sollen hierbei ebenso erwähnt werden wie besondere Vorzüge in Bezug auf regionale Vergleiche. Weiterhin erscheint es wichtig, den Begriff der Region ebenso theoretisch wie praktisch nochmals zu präzisieren. Der lange Untersuchungszeitraum verlangt auch, geographische Veränderungen in den Begrenzungen der Untersuchungseinheiten zu dokumentieren (Abschnitt IV).

Eine Schwierigkeit in der Umsetzung der Untersuchung lag unter anderem darin, dass es keine empirische Beschreibung der Schulentwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Berlin und Brandenburg im letzten Jahrhundert gibt. Die bekannten Dokumentationen beschränken sich entweder auf ausgewählte Teile der Gesamtsystems oder wählen für einen übergreifenden Untersuchungsansatz zu stark eingeeengte zeitliche Bereiche aus.²⁰ Darum soll ein eigener Abschnitt die Entwicklung der Schulsysteme in ihrer Struktur in der Region Berlin-Brandenburg beschreiben, soweit dies für die folgenden Untersuchungen notwendig scheint. Gleichzeitig soll der Ausbau der Schulstruktur in diesem Teil der Arbeit dokumentiert werden. Binnenregionale Disparitäten in der schulischen Infrastruktur werden dabei am Ende der Strukturbeschreibung diskutiert (Abschnitt V).

In den folgenden Abschnitten werden Entwicklungen im Schulsystem sowie ausgewählte Indikatoren, die bestimmte Aspekte des Schulwesens konzentrierter wiedergegeben, dokumentiert, diskutiert und im direkten Vergleich zueinander beurteilt. Dies stellt den Kern der Untersuchung binnenregionaler Differenzierungen in der Region dar. Dabei werden zuerst die Entwicklungen in absoluten Dimensionen beschrieben (Abschnitt VI), bevor auf Schulerfolge (Abschnitt VII) und schulische Übergänge (Abschnitt VIII) in ihrer binnenregionalen Differenzierung eingegangen wird.

Nach dieser Untersuchung besteht dann die Möglichkeit, Thesen zur (binnen-)regionalen Schulentwicklung in der Region Berlin-Brandenburg zu formulieren. Dabei wird einerseits direkt auf empirische Ergebnisse eingegangen – die Veränderungen in den Teilregionen Berlin-Brandenburgs sollen dabei nochmals übergreifend zusammengefasst werden. Andererseits werden aus den vorangehenden Entwicklungsbetrachtungen theoretische Ergebnisse binnenregionaler Entwicklungsmechanismen extrahiert und in ihrer Relevanz für die verschiedenen untersuchten Teilregionen kritisch hinterfragt. Abschließend sollen Grenzen der Arbeit sowie weiterführende Forschungsfragen erläutert werden (Abschnitt IX).

²⁰ Vgl. bspw. Müller/Zymek 1987, Tosch 2001, Müller 1977.