

IX. Untersuchungsergebnisse und weiterführende Thesen zur Regionalen Schulentwicklung in Berlin-Brandenburg

Abschließend sollen die Erkenntnisse, die die vorhergehende Untersuchung der Entwicklung des Schulwesens in Berlin und Brandenburg erbringen konnte, nochmals zusammengefasst werden. Während dabei in Abschnitt IX.1 theoretische Erkenntnisse zur Untersuchung selbst im Zentrum stehen sollen, wird in Abschnitt IX.2 vor allem auf den empirischen Ertrag im Sinne einer Bilanzierung der Entwicklung binnenregionaler Disparitäten eingegangen. Daran anschließend werden die aus der vorliegenden Arbeit resultierenden theoretischen Erkenntnisse zu Prozessen der regionalen Schulentwicklung in der Region Berlin-Brandenburg diskutiert (Abschnitt IX.3). Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit sollen dann Grenzen und mögliche weitergehende Forschungsfragen erläutert werden.

IX.1. Thesen zur Untersuchung regionaler Bildungsungleichheiten

So aussagekräftig eine Untersuchung der Entwicklung des Schulwesens auf aggregierter Ebene sein mag, die tatsächlichen Bedingungen, unter denen sich Veränderungen der Schulstruktur vollzogen haben, lassen sich nur auf differenzierter Ebene nachweisen und validieren. Bereits die Berücksichtigung disaggregierter Daten zur Entwicklung der Zahl der Schulen oder der Verteilung der Schüler/-innen auf die einzelnen Klassenstufen konnte die Abhängigkeit der Entwicklungen vor Ort vom lokalen Milieu ebenso wie von anderen lokalen Einflussfaktoren, wie beispielsweise der Gesamtzahl der um die Schulplätze des weiterführenden Systems konkurrierenden Schüler/-innen und damit der vorhandenen Nachfrage, zeigen.

Gerade wenn in dieser Arbeit festgestellt werden konnte, dass eine wesentliche Antriebskraft der Bildungsexpansion, zumindest in der Region Berlin-Brandenburg, durch die starke Dynamik der Schülerjahrgänge gegeben war, fordert dies weitere Konsequenzen für historische Forschungsansätze. Zwar kann die aggregierte Beschreibung der Veränderungen durchaus die Situation vor Ort treffen, dies ist allerdings keineswegs zwingend. Die Differenziertheit der sozialen Räume spiegelt sich selbstverständlich auch auf der Ebene der geographischen Räume wider, erst die Trennung der geographischen Räume in im Idealfall der lokalen sozialräumlichen Teilung entsprechende Bereiche zeigt somit, wie Peisert bereits eindringlich nachgewiesen hat, die tatsächlichen Segregationen in anderenfalls künstlich homogenisierten Untersuchungseinheiten auf.⁴⁹¹

⁴⁹¹ Vgl. Peisert 1967.

IX.1.1. Die Persistenz regionaler Disparitäten

Für die untersuchte Region Berlin-Brandenburg konnte dabei gezeigt werden, dass bereits zum Untersuchungsbeginn Anfang der 20er Jahre auf schulstruktureller Ebene deutliche Unterschiede zwischen Stadt und Land existierten. Die äußerlich gleich benannten Volksschulen unterschieden sich beispielsweise zwischen Berlin und Brandenburg Anfang der 30er Jahre ganz wesentlich in ihrem Ausbaustand. War die Volksschule in der Provinz Brandenburg meist einstufig (62,4%), waren die meisten Volksschulen Berlins (85%) mit acht Klassenstufen voll ausgebaut (vgl. Tabelle 10, Seite 93). Ebenso zeigte die Schuldichte, also der Anteil der ‚Höheren Schulen‘ an allen Schulen in der Untersuchungseinheit, markante Unterschiede. Dies konnte für die Stadtbezirke Groß-Berlins belegt werden, wo sich 1921 Friedrichshain mit 6% und Wilmersdorf mit 52% Schuldichte der Höheren Schulen gegenüberstanden. Für die Region Brandenburg lagen hingegen keine Daten für eine Betrachtung der infrastrukturellen Disparitäten vor, allerdings muss gerade zwischen dem direkten Umfeld Berlins und den eher dünn besiedelten Gegenden im nordwestlichen und östlichen Bereich der Region von ebensolchen, wenn nicht noch deutlicheren Gegensätzen ausgegangen werden.⁴⁹² Zumindest für die direkte Nachkriegszeit konnte auch dies dokumentiert werden (siehe Abschnitt V.7.2).

Derartige Disparitäten konnten in der Folge für die Schulangebote der westlichen Bezirke Berlins über den gesamten Zeitraum nachgewiesen werden, während sich eine Berechnung von Schuldichten für die östlichen Bezirke nicht anbot. Hier befand sich nach 1959 in jedem Stadtbezirk eine Erweiterte Oberschule, allerdings waren den Bezirken Prenzlauer Berg und Pankow zum Ende des Untersuchungszeitraums hin zwei Erweiterte Oberschulen zugeordnet. Auch für die brandenburgischen Kreise konnte gezeigt werden, dass meist je eine erweiterte Bildungseinrichtung im Kreis existierte. Auch hier fielen einige Stadtkreise (Cottbus, Potsdam) mit mehr als einer EOS auf, andererseits wurde in den Kreisen Forst, Jessen und Luckau bei zurückgehenden Übergangszahlen Anfang der 80er Jahre das weiterführende Schulangebot im Kreis nicht weiter aufrecht erhalten. Diese Kreise wiesen 1989 keine EOS mehr auf, die Schüler/-innen waren somit auf Angebote der benachbarten Kreise angewiesen (siehe Abschnitt V.7).

Neben den Disparitäten auf Schulangebotsseite waren auch in den Nachfrage- bzw. Nutzungsindikatoren deutliche regionale Unterschiede erkennbar. Ebenso wie sich bei der Entwicklung der Schülerpopulationen sowohl zwischen den Bezirken Berlins als auch zwischen den Kreisen Brandenburgs Disparitäten zeigten, hatten auf aggregierter Ebene die Dynamiken zwischen Ost-Berlin und den Bezirken Brandenburgs einerseits und Berlin-West andererseits unterschiedliche Verlaufsformen. Besonders vor 1945 fiel bei der Untersuchung der Stufen-

⁴⁹² Neugebauer verweist entgegen der allgemeinen Betrachtung der preußischen Könige als Schulgründer auf die regionalisierten Ursprünge des Schulwesens in Preußen bereits im 18. Jahrhundert (Neugebauer 1992, S. 627f.). Auch Herrmann kann für die preußische Provinz Westfalen eine starke Differenzierung im Höheren Schulangebot im 19. Jahrhundert nachweisen (Herrmann 1991). Die Arbeiten von Tosch (Tosch 2001) und Drewek (Drewek 1996) können ein Fortbestehen historischer Disparitäten in Brandenburg bis zur Mitte des 20. Jahrhundert aufzeigen.

gruppenentwicklung auf Stadtbezirksebene in Groß-Berlin auf, dass eine Beschreibung auf aggregiertem Niveau keineswegs für die Tendenzen in den einzelnen Verwaltungseinheiten stehen konnte – hier standen sich selbst in der Eingangstufengruppe 1-4 Bezirke mit einer Zunahme der Zahl der Schüler/-innen zwischen 1925 und 1937 und solche mit einer Abnahme im selben Zeitraum gegenüber (siehe Abschnitt VI.1.2).

Die Untersuchung der Schulerfolgsindikatoren zeigte das gleiche, durch Disparitäten geprägte Bild innerhalb der Regionen, aber auch zwischen diesen. Hier markierten, ähnlich wie bei den Ergebnissen zur Verteilung der Schulen in dieser Zeit, die Bezirke Friedrichshain mit nur 7% aller Schüler/-innen der Einschulungsjahrgänge 1926 bis 1930, welche die Stufe 9 erreichten und Zehlendorf, in dem dies 84% aller Schüler/-innen derselben Jahrgänge schafften, die Extrema. Nach 1945 konnte für die östlichen Bezirke Berlins ebenso wie für die Kreise der brandenburgischen Bezirke zu verschiedenen Zeitpunkten gezeigt werden, dass die Disparitäten keineswegs beseitigt waren. Auch die relativen Schulbesuchsquotienten bestätigten die ermittelten Differenzen zwischen den Untersuchungseinheiten (siehe Abschnitt VII).

Die abschließende Fokussierung auf die Übergangentscheidungen, die anhand von Berechnungen der Übergangsquoten, aber auch der Verhältnisse zwischen Schüler/-innen unterschiedlicher Schularten direkt nach dem ersten schulischen Übergang erfolgte, zeigte ähnliche Ergebnisse. So ließen sich Unterschiede zwischen den Übergangsquoten in Berlin-Ost, Berlin-West und den brandenburgischen Bezirken ebenso nachweisen wie zwischen den Stadtbezirken Berlins oder den Kreisen Brandenburgs (siehe Abschnitt VIII).

Eine Untersuchung regional differenzierter Untersuchungseinheiten, so hat diese Arbeit zeigen können, kann über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg Disparitäten feststellen. Die Persistenz regionaler Disparitäten bestätigt die Ergebnisse von Peisert, der für statistische Erfassungseinheiten der Bundesrepublik genauso wie für Berlin-West den enormen Einfluss der geographischen Herkunft für den Schulerfolg feststellen konnte. Wenn auch die Untersuchung Peiserts erstmalig für die Bundesrepublik und Berlin-West die Unterschiede im Bildungswesen zwischen Stadt und Land, aber auch zwischen einzelnen statistischen Untersuchungseinheiten ähnlicher Urbanisierung aufzeigte, verharren wesentliche Folgeuntersuchungen in der Feststellung von Disparitäten in den Bildungsindikatoren.⁴⁹³ Jedoch lebt man „[i]n einer Gesellschaft [...] nicht nur zusammen, sondern [...] gleichzeitig auch getrennt, und menschliche Beziehungen können immer, mit mehr oder weniger großer Genauigkeit, auch durch den Begriff der Distanz bestimmt werden.“⁴⁹⁴ Ursache für das häufige Beharren auf dem Konstatieren regionaler Disparitäten ist vermutlich die tatsächlich problematische Quellenbasis, auf der weiterge-

⁴⁹³ Vgl. bspw. Bargel/Kuthe 1992, Kramer 1998.

⁴⁹⁴ Park 1983, S. 309, zitiert nach Kapphan 2002, S. 39.

hende Untersuchungen vorhandener regionaler Disparitäten oft nicht oder nur schwer realisierbar sind.

IX.1.2. Die Veränderung regionaler Disparitäten als Untersuchungsfokus

Eine Möglichkeit der Beurteilung von binnenregionalen Disparitäten ergibt sich erst durch die Festlegung von Zielen, welche einerseits die immer vorhandenen, ja gerade die Regionen konstituierenden Differenzen im Auge behalten und andererseits Maßgaben zur Beurteilung jenseits absoluter Gleichheit schaffen.⁴⁹⁵ In Bezug auf Disparitäten im Bildungswesen, die in der vorliegenden Arbeit zur Diskussion standen, können, wie bereits geschehen, Extrema benannt werden. Allerdings muss die Wertung dieser Extrema an extern aufgestellte Normen angelehnt werden, die nur schwer zu formulieren sind. Da von absoluter Gleichheit zwischen verschiedenen geographischen Einheiten nicht ausgegangen werden kann, muss für diese Einschätzung zumindest ein Toleranzrahmen gegeben werden. Doch wie groß soll dieser sein? Erfüllt ein Variationskoeffizient von 10% bereits die Forderung nach regionaler Gleichheit oder erst einer von 5%? Oder ist die Messung anhand von Variationskoeffizienten gar inadäquat, da hierbei vor allem die durchschnittlichen Abweichungen das Ergebnis bestimmen, Extrema somit durch die Untersuchungseinheiten mit ähnlichen Werten in ihrem Einfluss auf die Ergebnisse beschränkt werden? Sollte die Gewichtung der Standardabweichungen an den Mittelwerten ganz aufgegeben werden, da diese für die Gesamtheit aller Schüler/-innen marginale Bildungsdisparitäten künstlich dramatisiert?⁴⁹⁶

Externe Normen, die als Grenzwerte beispielsweise für Umweltaspekte durchaus auf amtlicher Basis existieren, liegen zur Einschätzung von regionalen Ungleichheiten im Bildungswesen nicht vor. Jedoch war es in der Weimarer Zeit ein ebensolches Ziel, regionale Disparitäten abzubauen, wie nach 1945 in der SBZ/DDR oder in den westlichen Bezirken Berlins (Berlin-West). Ein sinnvoller Ausweg kann daher vorerst nur in der Betrachtung der zeitlichen *Verän-*

⁴⁹⁵ Wie schwer dies in der Praxis ist, zeigen beispielsweise die Arbeiten von Grundmann, der regionale Disparitäten in der DDR untersucht hat. „Räumliche Disparitäten‘ sind in meinem Verständnis eine Sonderform von ‚sozialer Ungleichheit‘ (oder auch: von ‚sozialen Unterschieden‘) und zwar Niveauunterschiede der Lebensbedingungen in verschiedenen Territorien („Räumen“). „Niveauunterschiede‘: d.h. das Besser- oder Schlechter-Sein und nicht das bloße Anderssein der Lebensbedingungen. Die Bewohner einer kleinen ländlichen Siedlung haben immer andere Lebensbedingungen als Großstadtbewohner – angefangen von der Tatsache, dass jeder jeden kennt und grüßt. Die Lebensbedingungen der Ersteren können, müssen aber nicht schlechter sein als die der Großstadtbewohner: schlechter, wenn es sich um ein abgelegenes und infrastrukturell schlecht ausgestattetes Dorf handelt, oftmals besser im Falle einer kleinen Siedlung im Umland der Großstadt.“ (Grundmann 2002, S. 159). Im Bewusstsein dieser den Stadt-Land-Gegensatz begründenden Unterschiede in den Lebensbedingungen ermittelt er für eine Unterscheidung zwischen dem ‚Anderssein der Lebensbedingungen‘ und tatsächlichen ‚Niveauunterschieden‘ auf Basis einer Befragung jene Kategorien, die den befragten Personen am wichtigsten waren und beurteilt anhand dieser, inwieweit in der DDR regionale Disparitäten existierten. Doch auch diese Vorgehensweise bewahrt ihn nicht davor, im Rahmen der untersuchten Faktoren unabhängig von Zielvorgaben lediglich bestehende Unterschiede zu konstatieren. Grundmann untersucht die Faktoren ‚Umwelt‘, ‚Arbeit‘, ‚Wohnen‘ und ‚Wohnort/Infrastruktur/Dienstleistungen‘ und kann sehr deutliche Unterschiede zwischen den Kreisen der DDR feststellen – in seinen Arbeiten kommt er zu dem Schluss, „dass regionale Disparitäten wesentlich zum Zusammenbruch der DDR beigetragen haben.“ (ebd. S. 200).

⁴⁹⁶ Ein Beispiel für diese Dramatisierung der Disparitäten zeigt sich beispielsweise in den unterschiedlichen Variationskoeffizienten zu Tabelle 45, Seite 224 (siehe Fußnote 470).

derung der untersuchten Indikatoren bestehen. Dies setzt allerdings die Betrachtung langer Zeiträume voraus, in denen Veränderungen zwischen binnenregionalen Untersuchungseinheiten überhaupt erst greifen können, „[...] denn sozialräumliche Strukturen bilden sich in einem langen Entwicklungsprozess allmählich heraus“⁴⁹⁷.

Die Beurteilung der tatsächlichen Entwicklung von (binnen-)regionalen Disparitäten muss allerdings auch beim Vergleich zweier Einzelzeitpunkte vorsichtig sein. Hierbei kann ebenso wenig sichergestellt werden, dass die Ergebnisse tatsächlich einen kontinuierlichen Verlauf beschreiben, wie ausgeschlossen werden kann, dass gerade die verglichenen Zeitpunkte untypisch für die lokale Situation waren.⁴⁹⁸ Erst nach der Untersuchung des Entwicklungsverlaufs, der bei fehlenden Daten mit begrenzter Genauigkeit auch auf aggregierter Ebene ansetzen kann, besteht die Möglichkeit, aus einzelnen Messzeitpunkten Entwicklungen zu rekonstruieren. Andere Vorgehensweisen können Unterschiede in und zwischen Regionen nur konstatieren, in ihrer Brisanz und Entwicklungstendenz jedoch nicht weiterführend interpretieren.

IX.2. Thesen zum Vergleich der binnenregionalen Schulentwicklung in der Region Berlin-Brandenburg

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Untersuchung der (binnen-)regionalen Disparitäten in der Region Berlin-Brandenburg nochmals zusammengefasst werden. Dabei wird anhand der in der theoretischen Einführung (Abschnitt II.2) aufgezeigten Strukturierung auf die Unterschiede zwischen Stadt und Land ebenso wie zwischen der Hauptstadt Berlin-Ost und Brandenburg eingegangen. Darauf folgend wird die Veränderung der binnenregionalen Disparitäten in den Untersuchungsregionen im Zeitverlauf resümiert.

IX.2.1. Stadt-Land Disparitäten in der Region Brandenburg

Die Unterschiede zwischen Stadt und Land blieben in der Region Brandenburg, trotz starker Veränderung der lokalen Situationen, im Untersuchungszeitraum immer nachweisbar. Allerdings hatte sich durch die Einrichtung von Zentralschulen die Situation der Kinder in den Dörfern der Mark nachweisbar verbessert. Diese Idee der Zentralisierung reifte bereits in den 20er Jahren, da die geringe Schülerzahl vor Ort meist nur schwach oder gar nicht gegliederte Schulen zuließ.⁴⁹⁹

Nach 1945 wurde die Umformung der Schulstruktur in Brandenburg schnell angegangen. Die Sonderform der gemeinsamen Grund- und Oberschulen, die SBZ bzw. DDR-weit nur im Land

⁴⁹⁷ Häußermann/Kapphan 2000, S. 2.

⁴⁹⁸ Vgl. Schmitz 1992.

⁴⁹⁹ „So gibt es im Schulaufsichtsbezirk Eberswalde drei einklassige Schulen, deren mittlere von jeder der beiden anderen nur etwa 20 Minuten entfernt ist. An einer anderen Stelle liegt eine einklassige Schule wiederum nur etwa 20 Minuten von einer vierklassigen des Nachbarortes entfernt. [...] Hier böte sich günstige Gelegenheit, Versuche zu machen mit einer Zusammenlegung der Schulen mehrerer Gemeinden, derart etwa, dass in den einzelnen Gemeinden nur die Unterstufen verbleiben, während die Oberstufen zusammengelegt werden und so eine Gesamtschule von reicherer Gliederung und größerer Leistungsfähigkeit entwickelt wird.“ Hylla 1922, S. 94.

Brandenburg eingeführt wurden, ermöglichte eine schnelle strukturelle Verbesserung der bestehenden Bildungsmöglichkeiten. „Schulverbände zwischen mehreren benachbarten Schulen ermöglichten mehr aufsteigende Klassen an vielen weniggegliederten Schulen. Vielerorts begannen lebensfähige Zentralschulen zu arbeiten.“⁵⁰⁰

Die Gründung der neuen zentralen Pflichtschulen erfolgte meist in ebenso zentral gelegenen Orten. Dadurch wurden auch hier historisch überkommene Disparitäten in der Infrastruktur fortgeschrieben, allerdings in wesentlich geringerem Maße, als sich bei einer Betrachtung der Standorte der Hochschulreife vermittelnden Schulen zeigt. Solche Bildungseinrichtungen wurden in Brandenburg bevorzugt in den Städten errichtet, also dort, wo oft schon zuvor Höhere Schulen bestanden hatten. Auch wenn viele OS/EOS über Internate verfügten, konnte die Ferne des städtischen Bildungsmilieus aus Sicht der Landbevölkerung auf diesem Wege nur schwer überwunden werden.

Noch stärkere Disparitäten zeigten sich in der Verteilung der Spezialschulen oder Schulen mit Spezialklassen innerhalb der Region. „Was in Relation zu den Gesamtzahlen als quantitativ unbedeutende Differenzierungsform innerhalb des Schulsystems der DDR erscheint, zeigt sich am Beispiel konkreter Städte als sehr differenzierte lokale Schulangebotsstruktur, die eine Bevorzugung der städtischen Milieus und Berufsgruppen darstellt, auch wenn man berücksichtigt, dass die Erweiterten Oberschulen einen überregionalen Einzugsbereich hatten und in ihren Internaten auch Kinder aus den ländlichen und kleinstädtischen Schulen integrierten. Die differenzierte Schulangebotspalette in den Städten bot den verschiedenen sozialen Milieus mehr Möglichkeiten zur Steuerung der Bildungs- und Berufskarrieren ihrer Kinder als den sozialen Milieus in den Landregionen oder Kleinstädten.“⁵⁰¹

Allerdings waren, besonders in der Nachkriegszeit, „[v]iele Eltern [...] nur schwer davon zu überzeugen, dass trotz längerer Schulwege und noch unzureichender Verkehrswege die Zentralisierung der Schulen auf dem Lande eine entscheidende Voraussetzung dafür war, ihren Kindern ein Bildungsniveau zu vermitteln, das dem der Stadtschule gleichwertig war. Andere sahen nicht einmal die Notwendigkeit ein, daß ihre Kinder mehr lernen sollten, als sie in der dorfeigenen Einklassenschule einmal gelernt hatten.“⁵⁰² Die Abneigung gegenüber den Bildungsangeboten veränderte sich nur langsam, besonders auch im Zuge der zunehmenden Industrialisierung der Landwirtschaft in Folge der Gründung von LPG-en und der allgemeinen Strukturentwicklung innerhalb der Region. Faktoren, die zu einer Verminderung der Bildungsdisparitäten in der Region Brandenburg geführt haben, müssen also auch in besonderer Weise außerhalb des Systems Schule gesucht werden. Die Nivellierung der Bildungsbeteiligungen in Stadt und Land

⁵⁰⁰ Günther/Uhlig 1968.

⁵⁰¹ Zymek 1997, S. 47.

⁵⁰² ebd., S. 43.

erfolgte dabei weniger als schulsysteminterner Veränderungsprozess denn als Resultat gesamtgesellschaftlicher sozialer Ausgleichstendenzen.

Zusammenfassend hat die binnenregionale Analyse gezeigt, dass die Stadt-Land-Unterschiede in Brandenburg in hohem Maße erhalten blieben. Die Besuchszahlen der weiterführenden Schulen waren in den Stadtkreisen fast immer höher als in den Landkreisen. Dennoch sollte nicht verkannt werden, dass wesentliche Ausgleichsmöglichkeiten wie billige öffentliche Verkehrsmittel und Internate an vielen EOS dazu führten, dass Kinder aus den Landkreisen die weiterführenden Bildungseinrichtungen der Stadt besuchen konnten. Die Trennung zwischen Stadt- und Landkreisen, die in dieser Arbeit exemplarisch durchgeführt wurde und die Schreier zur Untersuchung von Stadt-Land-Gegensätzen nutzt, konstruiert so möglicherweise die zu analysierenden Disparitäten im Forschungsprozess selbst.⁵⁰³ Die Berechnung von aggregierten Kenndaten zu zusammengehörigen Landkreisen und kreisfreien Städten zeigte im Rahmen der Analyse, dass zumindest auf dieser Ebene keine wesentlichen Disparitäten zwischen den Untersuchungseinheiten mehr feststellbar waren. Inwieweit diese Zuordnung von Landkreisen zu Stadtkreisen allerdings zu tatsächlich ausgeglichenen Bildungsmöglichkeiten der Stadt- und Landbevölkerung geführt hat oder lediglich ein Artefakt der Bildungsplanung in der DDR, die auf dieser Ebene ansetzte, war, konnte nicht ermittelt werden.⁵⁰⁴

IX.2.2. Binnenregionale Disparitäten in der Region Berlin-Brandenburg

Als sinnvolles Maß zur Beurteilung der binnenregionalen Disparitäten im Bildungswesen hat sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Berechnung von Variationskoeffizienten herausgestellt. Mit dieser Beschreibung der Standardabweichung in Anteilen des Mittelwertes konnten für die betrachteten Indikatoren interregionale Vergleiche genauso wie Untersuchungen der langfristigen Veränderungen binnenregionaler Disparitäten angestellt werden. In Tabelle 49 (Seite 246) sind für ausgewählte Zeiträume und Indikatoren der Untersuchung die jeweiligen Variationskoeffizienten zusammengestellt. Dabei zeigt sich, dass vor 1945, also zu Beginn des Untersuchungszeitraumes der vorliegenden Arbeit, die höchsten Variationskoeffizienten zu finden sind.

Der relative Schulbesuch der 14- bis 17-jährigen, der bereits für 1926 berechnet werden konnte, wies zwischen den östlichen Bezirken Berlins einen Variationskoeffizienten von 59% auf, in den westlichen Bezirken waren die Abweichungen etwas geringer (V=53%). In den Folgejahren zeigen auch die Erfolgsquoten starke Disparitäten, die zwischen den westlichen Bezirken etwas größer als zwischen den östlichen Bezirken waren.

⁵⁰³ Vgl. Schreier 1990, 1996.

⁵⁰⁴ Die Gegensätze zwischen Stadt- und Landkreisen erreichten allerdings, selbst in der Form der wohl unzulässigen Trennung von zusammengehörigen Einheiten, immer noch geringere Dimensionen als die Gegensätze zwischen den Stadtbezirken West-Berlins.

Auffällig ist, dass eine Untersuchung exklusiverer Bereiche des Schulwesens stärkere Gegensätze aufzeigt. Betrug der Variationskoeffizient bei den Anteilen der Schüler/-innen, welche die Stufe 9 erreichten, 1938 in den östlichen Bezirken 50% und in den westlichen Bezirken 59%, erhöhten sich die Disparitäten zwischen den Bezirken bei Betrachtung der Erfolgsquoten Stufe 11. Die Anteile der Schüler/-innen, welche die Stufe 11 erreichten, zeigten in den westlichen Bezirken einen Variationskoeffizient von 82%, in den östlichen von 77% (vgl. Tabelle 49).

Tabelle 49: Variationskoeffizienten verschiedener Indikatoren in der Region Berlin-Brandenburg 1926 bis 1989⁵⁰⁵

	1926	1933	1934	1936	1937	1938	1946	1947	1950	1955	1956	1959	1961	1964	1965	1968	1970	1973	1974	1975	1980	1989	
westl. Bez. Berlins	Erfolgsquote Stufe 9		61%	62%	55%	59%																	
	Erfolgsquote Stufe 11			81%	75%	82%																	
	rel. Schulbesuch 14-17jährige	53%	53%			50%																	
	rel. Schulbesuch 16-18jährige																	33%					36%
	Anteil Schüler in weiterf. Schulen	44%	45%	47%	55%	50%	50%	47%													35%	28%	31%
Übergang in weiterf. Schulen																	37%	38%					33%
östl. Bezirke Berlins	Erfolgsquote Stufe 9		45%	43%	45%	50%																	
	Erfolgsquote Stufe 10									21%	15%	15%		11%	10%	13%		8%	8%	7%			
	Erfolgsquote Stufe 11				61%	71%	77%				25%	17%		9%	14%	29%		24%	23%	22%	21%		
	rel. Schulbesuch 14-17jährige	59%	50%			54%																	
	rel. Schulbesuch 16-17jährige						30%							9%							19%		
Anteil Schüler in weiterf. Schulen	53%	53%	54%	57%	58%	54%	28%													13%	19%	19%	25%
Übergang in weiterf. Schulen								25%												15%			17%
ausgewählte Kreise Brandenburgs (1946 alle Kreise des Landes Brandenburg)	rel. Schulbesuch 16-17jährige					96%																	23%
	Anteil Schüler in weiterf. Schulen																						18%
	Übergang in weiterf. Schulen								21%				29%	29%				23%					21%

Aufgrund dieser Ausgangssituation, die leider für die Kreise Brandenburgs nicht direkt ermittelt werden kann (wobei als sicher gilt, dass die Unterschiede in der stark regionalisierten Provinz deutlich größer waren), besteht nun die Möglichkeit, Veränderungen der binnenregionalen Disparitäten im Bildungswesen in den unterschiedlichen Regionen zu beurteilen.

IX.2.2.1. Binnenregionale Disparitäten in den östlichen Bezirken Berlins

Der Ausbau des allgemeinbildenden Schulwesens in Ost-Berlin lief parallel mit einem Abbau der Unterschiede in den Bildungsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Stadtbezirken. Die im Variationskoeffizienten der Erfolgsquoten Stufe 10 gemessenen Abweichungen betragen 1955 21% und verringerten sich kontinuierlich, um 1974 einen Wert von nur noch 7% zu erreichen.⁵⁰⁶ Darin zeigt sich, zumindest für die Hauptstadt, dass die Orientierung an zentralen Zielsetzungen durchaus binnenregional angleichend wirken konnte. Richter schrieb dazu 1973:

⁵⁰⁵ Die Erfolgsquoten wurden in dieser Tabelle und auch im aktuellen Abschnitt IX.2.1 entgegen der Diskussion im Abschnitt VII auf das Jahr des Erreichens der Zielstufe abgebildet.

Als weiterführende Schulen (weiterf.) wurden in dieser Tabelle nur Schulen berücksichtigt, die eine Hochschulreife verliehen. Für die östlichen und westlichen Bezirke Berlins waren dies bis 1945 die Höheren Schulen. Nach 1945 wurden für die westlichen Bezirke Berlins die Oberschulen wissenschaftlicher Zweig sowie die Gymnasien berücksichtigt, für die östlichen Bezirke Berlins sowie für die Region Brandenburg die OS, EOS und VK (vgl. auch Abschnitt VIII).

Die Angaben von 1980 für Berlin-Ost sind ohne die Spezialschulen Friedrichshains berechnet worden, die trotz der Verwaltung auf Stadtbezirksebene einen überbezirklichen Einzugsbereich hatten. Mit diesen Schulen erhöhen sich die Variationskoeffizienten auf 28% (Anteil Schüler an weiterf. Schulen, hier in VK) bzw. 29% (Übergang in weiterf. Schulen, hier in VK).

Zum Variationskoeffizient (auch Variabilitätskoeffizient) siehe bspw. Bamberg/Baur 1987, S. 21; zur Verwendung in der Bildungsforschung vgl. Kämpfe/Wunberg, S. 883.

⁵⁰⁶ In den Folgejahren sind keine binnenregional differenzierten Erfolgsquoten mehr zu berechnen, da die neu gegründeten Bezirke Ost-Berlins die erfassten Daten unvergleichbar machen.

„Die Sicherung der proportionalen Oberschulentwicklung ist vor allem eine Aufgabe der örtlichen Organe der Staatsmacht. Sie setzt die ständige Beachtung und den Vergleich des Entwicklungsstandes der Oberschulen voraus. Maßstab für die Bewertung des territorial erreichten Entwicklungsstandes und Orientierungswert sind dabei immer die zentralen Zielsetzungen und die im Untersuchungsbereich vorliegenden Bestwerte.“⁵⁰⁷

Diese externe Zielfestschreibung der lokalen Schulentwicklung führte, das konnte empirisch nachgewiesen werden, ebenso wie die lokale Orientierung an den umliegenden ‚Bestwerten‘ der Umsetzung der zehnklassigen Allgemeinbildung zu einer kontinuierlichen Angleichung der Kennwerte der Bezirke. Das Netzwerk von einzelnen Planungseinheiten, allesamt bedacht darauf, einerseits die Planaufgaben zu erfüllen und andererseits nicht oder zumindest nicht negativ aus dem Rahmen der Vergleichseinheiten zu fallen, bewirkte fast zwangsläufig eine Annäherung der bezirklichen Werte.⁵⁰⁸ Dieses Ergebnis trifft jedoch vor allem für den Pflichtschulbereich zu, in dem so die Unterschiede zwischen den Stadtbezirken nahezu beseitigt wurden. Im kleinen Teil des weiterführenden Schulwesens, der in bisherigen Untersuchungen meist im Zentrum der Aufmerksamkeit stand⁵⁰⁹, zeigt sich hingegen eine etwas andere Entwicklung.

Für Berlin-Ost muss, das lässt sich durch die Entwicklungen der Erfolgsquoten Stufe 11, der relativen Schulbesuchsquoten der 16- bis 17-jährigen aber auch durch die Variationskoeffizienten der Anteile der Schüler/-innen an OS, EOS bzw. VK und den Übergängern und Übergängerinnen zu diesen Schulen zeigen, ein deutlicher Rückgang der binnenregionalen Disparitäten bis zur Mitte der 60er Jahre festgestellt werden. In der Folgezeit erhöhten sich die Unterschiede zwischen den Stadtbezirken dann wieder etwas, ohne jedoch Werte wie im Westteil der Stadt zu erreichen.

„Während im ersten Jahrzehnt der SED-Herrschaft gesellschaftspolitische Zielstellungen zur Veränderung der Sozialstruktur im Vordergrund standen, begannen zum Ende der 50er Jahre die Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft stärker ins Gewicht zu fallen. Besonders seit Anfang der 60er Jahre war die Konzentration auf Leistungsprinzipien und ökonomische Erfordernisse weit wichtiger geworden.“⁵¹⁰ Gerade die Beschränkung der Zahl der Schüler/-innen an VK/EOS in den 70er Jahren schied dabei jene Bezirke mit einem nur geringen Rückgang der Zahl der Schüler/-innen in Stufe 9 der VK von solchen, die einen deutlichen Rückbau zu verzeichnen hatten. Während die Gestaltungsspielräume zum Ausgleich binnenregionaler Disparitäten während der Expansionsphase des weiterführenden Schulwesens zugenommen hatten und die Angleichung schwächerer Bezirke an jene mit Spitzenwerten programmatische Zielsetzung war, etablierte die Leistungsorientierung und die folgende Begrenzung der Hochschulzugänge neue Gegensätze, da ‚bildungsferne‘ Milieus nun nicht mehr gezielt moti-

⁵⁰⁷ Richter 1973, S. 12.

⁵⁰⁸ Zum Zusammenhang zwischen zentraler Steuerung und Selbstregulierung siehe auch Anweiler 1986.

⁵⁰⁹ Vgl. Schreier 1990, Müller-Hartmann 2001.

⁵¹⁰ Häder 1994, S. 186.

viert wurden, ein Hochschulstudium aufzunehmen.⁵¹¹ Die neuen Eliten konnten hingegen, eben auch in ihrer binnenregional unterschiedlichen Verteilung, die weiterführenden Bildungswege für ihre Statusreproduktion nutzen.

Allerdings waren die allgemeinen sozialstrukturellen Gegensätze zwischen den Bezirken Ost-Berlins, genauso wie jene im Bildungssystem, vergleichsweise gering. „Die Segregationsmaße für Ost-Berlin sind ein Beleg für die (nahe liegende) These deutscher Stadtsoziologen, dass ein vergleichsweise geringes Ausmaß sozialräumlicher Segregation als *spezifisches* Strukturmerkmal ostdeutscher Städte während der staatssozialistischen Ära zu begreifen sei. Die Überwindung der sozialen Segregation in den Städten war ein ausdrückliches Ziel der Wohnungs- und Stadtpolitik der DDR und konnte auch zu einem gewissen Grade erreicht werden.“⁵¹² Diese geringe soziale Segregation führte dann selbst in jenen Phasen, in denen die Beseitigung binnenregionaler Disparitäten nicht mehr ganz oben auf der Agenda der Bildungsplanung stand, zur Etablierung lediglich schwacher neuer Gegensätze in der binnenregionalen Verteilung der Bildungsmöglichkeiten.

IX.2.2.2. Binnenregionale Disparitäten in der Region Brandenburg

In der Untersuchung der binnenregionalen Disparitäten zwischen den (nach 1951 ausgewählten) Kreisen der Region Brandenburg zeigte sich hingegen ein etwas anderes Bild der Entwicklung. Bis Mitte der 50er Jahre wurden die Gegensätze deutlich verringert, was anhand der Werte in Tabelle 49 (Seite 246) lediglich in Bezug auf das weiterführende Schulwesen (hier OS/EOS/VK) abgeschätzt werden kann. Allerdings führte die Einrichtung von Zentralschulen mit Sicherheit zu einem ebensolchen Ausgleich der Bildungsmöglichkeiten im Pflichtschulbereich zwischen den Kreisen.

Der Ausbau der Schulstruktur wurde in der jungen SBZ/DDR mit einer Umwandlung der gesellschaftlichen Verhältnisse gleichgesetzt. Als Ursache von regionalen Disparitäten wurden daher von Anfang an nicht zufällige oder gesellschaftlich strukturierte Verteilungen von intelligenten und weniger intelligenten Schüler/-innen im geographischen Raum angenommen, sondern die überkommenen gesellschaftlichen Strukturen, die es zu überwinden galt.⁵¹³ In diesem Kontext setzte darum eine Planung des Bildungssystems sinnvollerweise an der Infrastruktur vor Ort an und veränderte diese, unabhängig von dem tatsächlichen, momentanen lokalen *Nachfragepotential* im Zuge einer Angleichung der lokalen Verhältnisse.

Bei Betrachtung der weiterführenden Schulbereiche nahmen die Unterschiede zwischen den Kreisen vor allem in der Ausbauphase des Hochschulreife vermittelnden Schulbereiches

⁵¹¹ Inwieweit der Begriff ‚bildungsfern‘ bei einer meist zehnklassigen Allgemeinbildung noch treffend ist, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden – hier werden damit Milieus bezeichnet, welche kein Abitur bzw. Hochschulstudium anstrebten.

⁵¹² Krätke/Borst 2000, S. 242.

⁵¹³ „Friedrichs (1983) beschreibt die Segregation als sozialräumliche Organisation der Gesellschaft, woraus sich folgern lässt, dass sich der gesellschaftliche Wandel auch in einer Veränderung von sozialräumlichen Strukturen niederschlägt.“ Kapphan 2002, S. 41 (hier allerdings in Bezug auf die städtische Segregation).

(OS/EOS) ab Mitte der 50er Jahre wieder zu, die Variationskoeffizienten der Übergangsquoten in OS/EOS erhöhten sich von 21% 1955 auf immerhin 29% im Jahr 1961.⁵¹⁴

Zusätzlich fielen die markanten Stadt-Land-Gegensätze ins Auge, die sich bei Berücksichtigung der Planungseinheiten des Schulsystems der DDR, welche oft kreisfreie Städte und umliegende Landkreise miteinander verband, deutlich verringerten. Gerade der späte schulische Übergang verbietet, wie bereits diskutiert, die voreilige Trennung von Stadt- und Landkreisen und die darauf beruhende Feststellung von Disparitäten. Diese zusammengehörigen Planungseinheiten konnten in den in Tabelle 49 (Seite 246) dargestellten Variationskoeffizienten jedoch nicht berücksichtigt werden, da beispielsweise die Schüler/-innen im Landkreis Cottbus durchaus die weiterführenden Schulangebote der Kreisstadt mitnutzten. Angaben zur Zahl der Schüler/-innen im Landkreis Cottbus lagen allerdings nicht vor, darum wurden durch diese verfälschende Zerteilung schulstrukturell zusammengehöriger Einheiten Gegensätze teils erst im Analyseprozess konstruiert (vgl. auch Abschnitt IX.2.1).

Dennoch zeigt sich für die in die Untersuchung aufgenommenen Kreise der Region Brandenburg nach der Limitierung der weiterführenden Bildungswege eine erneute Verringerung der bestehenden Unterschiede. Zusätzlich, das fiel besonders bei der Untersuchung der Erfolgsquoten Stufe 11 für Brandenburg auf, glichen sich die Werte der Hauptstadt zwischen 1971 und 1980 auffällig denen der brandenburgischen Bezirke an (vgl. Abschnitt VII.2.1). Die Beschränkung der Übergänge zu VK hatte somit (auf aggregierter Ebene) in den Bezirken die stärkste Verringerung zur Folge, in denen bisher überdurchschnittliche Bildungsmöglichkeiten bestanden, also vor allem in Ost-Berlin. Dort allerdings, dies wurde bereits erwähnt, war der wesentlich stärkere Rückgang der Anteile der Schüler/-innen, welche die VK bzw. EOS besuchen konnten, von einer Verstärkung der binnenregionalen Disparitäten begleitet.

IX.2.2.3. Binnenregionale Disparitäten in den westlichen Bezirken Berlins

Für das westliche Berlin lassen sich die Gegensätze zwischen den Bezirken beispielsweise anhand der Übergänge auf weiterführende Schulen diskutieren, da diese im gegliederten Schulwesen prägend für die folgende Bildungskarriere sind. Hier zeigten sich zwischen 1964 und 1968 – trotz der an der Entwicklung der Variationskoeffizienten der Verteilung der Schüler/-innen auf die Schularten der Stufe 7 ablesbaren Verringerung der Disparitäten nach 1947 – immer noch recht hohe Variationskoeffizienten zwischen 34% und 38% bei den Übergangsquoten zu Gymnasien. Eine Untersuchung der binnenregionalen Verteilung der Extrema dieser Quoten zeigte dabei ein recht stabiles Bild. Mit Wedding und Kreuzberg wären für den gesamten Zeitraum zwischen 1920 und 1990 jene Bezirke benannt, in denen die Schüler/-innen die geringsten Bil-

⁵¹⁴ Allerdings kann vermutet, jedoch auf Basis der vorliegenden Daten nicht geprüft werden, dass die Ursache hierfür in den geringen absoluten Schülerzahlen in einigen der untersuchten Kreisen lag, die nur einen schrittweisen Ausbau der Klassenzüge ermöglichten.

dungsmöglichkeiten hatten, mit Wilmersdorf und Zehlendorf jene, wo alle Indikatoren überdurchschnittlich hohe Werte aufwiesen.

Ähnlich wie bereits von Peisert für 1961 und von Meulemann/Weishaupt für das Jahr 1970 auf Basis von statistischen Untersuchungseinheiten die Korrelationen von Bildungsdichte und Arbeiteranteilen berechnet wurden, kann die Berechnung auf Ebene der Stadtbezirke erfolgen.⁵¹⁵ Hier ergibt sich für die westlichen Bezirke 1925 eine Korrelation von -0,94, die sich bis 1989 auf -0,86 nur unwesentlich verringert. In einer stadtsoziologischen Betrachtung der Entwicklung West-Berlins nach 1945 müssen Häußermann/Kapphan dann auch feststellen: „Es ist überraschend, wie groß die Kontinuitäten in der räumlichen Abgrenzung spezifischer Milieus sind, und insbesondere erstaunlich ist, wie groß der Anteil politischer Entscheidungen an diesen Strukturen ist.“⁵¹⁶

In Berlin-West gab es nach 1945 einen wesentlich größeren Einflussspielraum der öffentlichen Hand auf Entwicklungen der sozialräumlichen Struktur als in den Ballungsgebieten der Bundesrepublik, da die meisten Investitionen durch öffentliche Mittel gestützt werden mussten. Die Spielräume, Segregationstendenzen in der Stadt aufzuhalten, wurden dabei allerdings nicht genutzt. Die Stabilität in den Verteilungen und die (gemessen am Variationskoeffizienten) nur geringe Veränderung der Dimension der Disparitäten im Schulwesen hat dann auch ihre wesentliche Ursache in der Schulentwicklungsplanung vor Ort. Ähnlich wie in der Weimarer Republik wurde in West-Berlin an einer Schulplanung auf Stadtbezirksebene festgehalten. Die Wege, die dabei zum Ausgleich der zwischenbezirklichen Disparitäten beschritten wurden, waren allerdings, dies zeigt beispielsweise ein Blick in den Schulentwicklungsplan 1970-75, wenig sachgemäß.

„Es genügt nicht, das Bildungsgefälle innerhalb der Stadt mit dem Hinweis auf die unterschiedliche Sozialstruktur der Bezirke zu erklären. Ziel einer auf Angleichung der Bildungschancen gerichteten Bildungspolitik Berlins muß es sein, die niedrigere Schulerfolgsquote einzelner Bezirke anzuheben. Das kann nicht heißen, die schulische Weiterentwicklung in einzelnen Bezirken zu bremsen, um anderen Bezirken ein Aufholen bzw. Annähern zu erleichtern. Es wird daher nötig sein, den Schülern in den einzelnen Bezirken besondere Chancen einzuräumen, indem durch Bereitstellung zusätzlicher Mittel folgende Maßnahmen angestrebt werden:

- Erhöhung des Angebots an Kindergartenplätzen auch für Drei- und Vierjährige,
- Verbesserung und Erweiterung des Verbrauchsmaterials in den Kindergärten,
- Beschleunigte Einrichtung von Vorklassen,
- Vorschulisches Sprach- und Intelligenztraining,
- Schularbeitszirkel,
- Kompensatorische Förderkurse bzw. -programme,
- Erweiterung der Schulpsychologischen Beratungsstelle
 - o um ein Therapiezentrum für lern- und verhaltensgestörte Kinder,
 - o um einen Schullaufbahnberatungsdienst.⁵¹⁷

Die Bearbeitung der strukturellen Disparitäten setzt hierbei bei den Schüler/-innen selbst an und verschiebt damit, durchaus in positiver Absicht und mit für sich genommen sinnvollen

⁵¹⁵ Vgl. auch Abschnitt II.2.4, S. 56f.

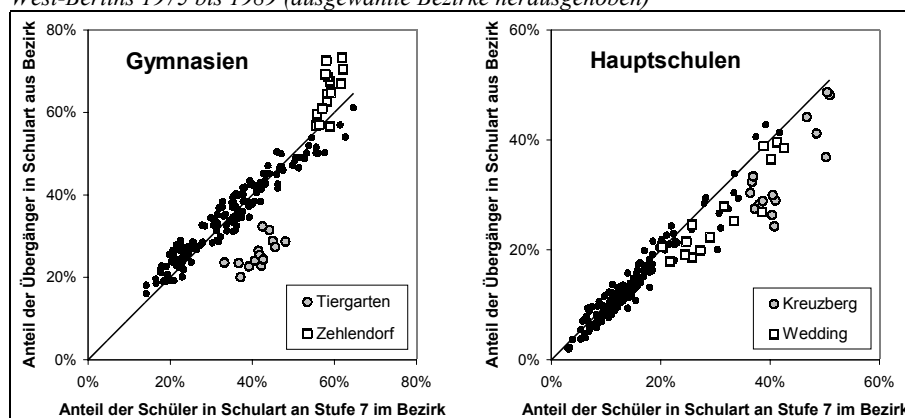
⁵¹⁶ Häußermann/Kapphan 2000, S. 3.

⁵¹⁷ Senator für Schulwesen 1970, S. 15.

Maßnahmen, die Aufgabe der Beseitigung dieser Disparitäten zu den Opfern der Bildungsungleichheiten. Die am stärksten Benachteiligten wurden also gefördert und ihnen wurden, so scheint es zumindest, alle Möglichkeiten geboten, die Gegensätze zu überwinden.

Was es allerdings bedeutete, dass die Weiterentwicklung in den anderen Bezirken nicht behindert werden sollte, zeigt sich bei einer genaueren Betrachtung der Schulplanung. Diese extrapolierte die benötigten Schulplätze vor Ort auf Basis der tatsächlichen Schülerzahlen und der erwarteten Entwicklung und Verteilung dieser anhand des bisherigen Schulwahlverhaltens der Eltern. Problematisch ist dabei, dass beispielsweise der Neubau von 15 Klassenräumen in Gymnasien in Zehlendorf Anfang der 70er Jahre zwar durchaus eine ‚schulische Weiterentwicklung in einzelnen Bezirken‘ nicht ‚bremste‘, allerdings den Schüler/-innen in Kreuzberg auch nicht sonderlich beim ‚Aufholen‘ half. Dort wurden für den gleichen Zeitraum keine Erweiterungen der Gymnasialkapazität geplant, die bestehenden Gegensätze wurden also lediglich in der existierenden Form fortgeschrieben. Wie eine derartige Schulplanung innerstädtische Disparitäten tatsächlich beseitigen wollte, bleibt unklar.⁵¹⁸

Grafik 30: Beziehung zwischen dem Anteil der Schüler/-innen in Stufe 7 einer Schulart an allen Schüler/-innen in Stufe 7 und den Übergangsquoten auf diese Schulart in allen Stadtbezirken West-Berlins 1975 bis 1989 (ausgewählte Bezirke herausgehoben)⁵¹⁹



Lediglich unter der Vermutung, dass die lokal vorhandene Schulinfrastruktur durch das Schulwahlrecht der Eltern keinen Einfluss auf die Bildungswege der Kinder mehr hat, könnten derartige Lösungsansätze als sinnvoll erachtet werden. Allerdings zeigt ein Vergleich der auf Basis der Absichtserklärungen der Erziehungsberechtigten ermittelten Übergänge zu Gymnasien oder auch zu Hauptschulen mit den tatsächlichen Anteilen der Schüler/-innen an diesen Schularten im Stadtbezirk einen unübersehbaren Zusammenhang (vgl. Grafik 30).⁵²⁰

⁵¹⁸ Wie groß die Spielräume des Senats tatsächlich waren, Vorschläge zur Schulentwicklungsplanung aus den Bezirken, die eingeschränkte kommunale Selbstverwaltung haben, abzulehnen, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden. Vgl. zur Kompetenzverteilung bei der Schulplanung in Berlin-West und den Bundesländern Anfang der 70er Jahre auch Schulbauinstitut der Länder 1974.

⁵¹⁹ In der Grafik wurden Bezirke gesondert gekennzeichnet, welche kein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage zeigen.

⁵²⁰ Die hohe Zahl von Pendler/-innen (vgl. Abschnitt III.3.2) wirkt also keineswegs ausgleichend zwischen den Angeboten der Bezirke. So war die Differenz zwischen den Übergangsquoten (auf Basis der Elternentscheidungen) und den tatsächlichen Anteilen von Gymnasialschüler/-innen an allen Schüler/-innen im Stadtbezirk le-

Im Ergebnis konnten, dies zeigen die Untersuchungen dieser Arbeit, die vorhandenen Möglichkeiten der öffentlichen Hand, die vor allem in einem gezielten Ausbau der Schulinfrastruktur lagen, nicht zur Beseitigung von Ungleichheiten genutzt werden. Durchaus vorhandene Potentiale der Veränderung innerstädtischer Bildungsdisparitäten wurden in West-Berlin vernachlässigt.⁵²¹ So konnte es, wie für den Bereich der Bildung deutlich gezeigt wurde, nicht gelingen, die bereits seit Ende des letzten Jahrhunderts segregierten Sozialräume Berlins aktiv zu verändern. „Die heutige sozialräumliche Struktur der Stadt Berlin beruht in ihren Grundzügen auf Entwicklungen, die sich in der Zeit der Industrialisierung und des stärksten Bevölkerungswachstums zwischen 1860 und 1914 vollzogen haben.“⁵²² Gerade die derzeit schwierige Haushaltslage bietet in Verbindung mit den weiter zurückgehenden Schülerzahlen jedoch im Moment nur wenige Ansatzpunkte, strukturelle binnenregionale Disparitäten im Bildungswesen abzubauen.

Wie könnten nun unter Marktverhältnissen und dem Elternrecht der freien Schulwahl Maßnahmen aussehen, die eine Verringerung der Disparitäten zur Folge hätten? Einleuchtend und ebenso trivial ist die Feststellung, dass eine Beseitigung dieser Disparitäten an den Ursachen der, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau, kontinuierlichen Reproduktion vorhandener Ungleichheiten ansetzen muss. Diese wurden anfangs bereits in ökonomischen und kulturellen Aspekten gesehen, welche im Moment der Schulwahl die Weichen für oder gegen eine bestimmte Bildungsrichtung stellen (vgl. Abschnitt II.1.3).

Deutlich ist, dass die schulische Infrastruktur einen wesentlichen Einfluss auf die Schulwahl vor Ort hat. Je mehr ein Gymnasialbesuch Teil der Biographie des eigenen sozialen und damit geographischen Umfelds ist, desto eher wird auch dieselbe Oberschulrichtung gewählt (vgl. Grafik 30, Seite 251). Die ökonomischen Kosten werden geringer eingeschätzt, genauso wie der eigene Habitus Elemente desselben der Gymnasialschüler/-innen und auch der Lehrer/-innen

diglich in Tiergarten mit etwa -15 Prozentpunkten (=Angebot höher als Nachfrage vor Ort) und in Zehlendorf mit 5 bis 10 Prozentpunkten (=Nachfrage höher als Angebot vor Ort, steigende Tendenz) auffällig hoch, in den anderen Bezirken lagen diese Werte bei maximal 5 Prozentpunkten Differenz. Das lokale Schulangebot bzw. die lokale Verteilung der Schüler/-innen auf die Schularten spiegelt also mit geringen Toleranzen die Übergangsquoten Berlins wider. Dies ist sicherlich auch Ergebnis der Zuteilung der Schülerinnen an die Oberschulen anhand der geographischen Herkunft der Schüler/-innen. So steht in den „Ausführungsvorschriften über den Übergang in die Oberschule“: „Die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Oberschulen soll nicht nach der Reihenfolge der Anmeldungen oder nach Leistungsgesichtspunkten, sondern unter Berücksichtigung der örtlichen Nähe, der gewünschten Sprachenfolge sowie pädagogischer und sozialer Bedingungen (z. B. Geschwisterkinder) erfolgen.“ (vgl. ABl./ 1986 S. 520 - DBI. III/ 1986 Nr. 4 S. 74) Eine Aufstellung über die Einzugsbereiche der Schulen in den Bezirken Wedding und Tiergarten, die diese Begrenzung bestätigt, findet sich auch in Schulbauinstitut der Länder 1970.

Vgl. im Gegensatz dazu bspw. Achterberg 1999, S. 66: „Gymnasien haben kein Einzugsgebiet und sind somit über das unmittelbare Umfeld der Schule keinem direkten Druck ausgesetzt. Ihr Einzugsgebiet ist Stadtteil übergreifend. Die Zusammensetzung der Schülerschaft hängt vielmehr von dem Ruf der Schule und den speziellen Angeboten der Schule ab. Durch die freie Schulwahl der Eltern bzw. Schüler stehen die Gymnasien untereinander in Konkurrenz.“

⁵²¹ In den folgenden Schulentwicklungsplänen spielten binnenregionale Disparitäten dann auch keine Rolle mehr. Vgl. Senator für Schulwesen 1974 und 1982.

⁵²² Häußermann/Kaplan 2000, S. 25.

übernimmt. Entgegen der bisher üblichen bezirklichen Orientierung in Schulplanungsverfahren ist daher ein Ausgleich der fortdauernden Disparitäten durch die lokale Schulinfrastruktur nur dann zu erwarten, wenn die Neuplanung von Schulen nicht weiterhin lediglich den bezirklichen Entwicklungstrend fortschreibt, sondern tatsächlich Minderheitenförderung betreibt. Dies würde beispielsweise für Berlin bedeuten, dass weiterführende Schulen dort gebaut werden müssten, wo deren Kapazität unter dem Berlin-weiten Schnitt liegt.

Von einer Benachteiligung der Schüler/-innen aus den Bezirken des Bildungsmilieus (bspw. Zehlendorf) kann wahrlich nicht gesprochen werden, wenn diese im Zweifelsfall beispielsweise ein Gymnasium in Kreuzberg besuchen müssten. Erkenntnisse der Bildungssoziologie, welche schon früh darauf hingewiesen haben, dass die notwendigen Kosten für den Schulbesuch keineswegs für alle sozialen Milieus gleich groß sind, wurden jedoch nicht berücksichtigt, als Schulstandortentscheidungen getroffen wurden. Der Ansatz, möglichst in nächster Umgebung der entsprechenden Klientel das passende Schulangebot zu platzieren, hat hierbei wesentlich zur bildungsstrukturellen Segregation der Stadt Berlin beigetragen, welche heute auch in Folge der Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Bildungssystem als gesellschaftliches Problem beklagt wird. Die Phase der Bildungsexpansion, die auch in Berlin-West strukturelle Expansion war, wurde nicht genutzt, um öffentliche Mittel sozial ausgleichend zu investieren.

Besonders nachteilig wirkte sich dabei die Etablierung der Gesamtschulen als vierte Schulart im gegliederten System aus. Diese Schulform, „die ersetzende Schule sein müsste, aber nicht sein darf“⁵²³, trug entgegen der eigentlichen Intention in ihrer Rolle als Alternative denn als Ersatz zu einer weiteren Verhärtung der Gegensätze innerhalb Berlins bei. Ohne im Nachhinein davon auszugehen, dass dies bereits in der Etablierungsphase hätte erkannt werden können, erscheint es dennoch kurzsichtig, dass die Frage nach dem Umwandlungsprozess der bestehenden Schulstruktur im Zuge dieser Ergänzung ausgeblendet wurde. Der zu dieser Zeit bereits besondere Status der Gymnasialausbildung im binnenregionalen Bildungsgefüge West-Berlins wurde durch eine ‚billigere‘ Alternative lediglich verstärkt.⁵²⁴

Allerdings ist im Moment nicht gerade eine Entwicklungsphase Berlins gegeben, in der es sinnvoll erscheint, neue Gymnasien zu bauen. Der starke Rückgang der Zahl der Schüler/-innen lässt auch für die nächsten Jahre keinen erneuten Anstieg der Nachfrage nach Plätzen in weiterführenden Schulen erwarten. Darum muss eher von einem Rückbau der Gymnasialkapazitäten ausgegangen werden. Dass dies mit Schwierigkeiten verbunden ist, steht außer Frage. Hier könnte jedoch eine stadtweite Schulplanung, die gezielt um eine Angleichung der Verhältnisse bemüht ist, aktiv in den Veränderungsprozess eingreifen. Gerade solche Schulen, die mit dem öffentlichen Verkehrsnetz der Stadt gut zu erreichen sind, sollten auch dann erhalten bleiben, wenn allein auf bezirklicher Ebene eine Auslastung nicht mehr sichergestellt werden kann. Hin-

⁵²³ Buhren/Rösner 1996, S. 267.

⁵²⁴ Vgl. auch Abschnitt IX.3.1.3.

gegen könnte die Schließung von Schulen in den Bezirken der Bildungsmilieus Ungleichheiten beseitigen – jedoch ist nicht zu erwarten, dass die Entscheidungsträger, die selbst auf Senats-ebene natürlich als Angehörige des Bildungsmilieus mit großer Mehrheit aus eben diesen Bezirken stammen, einer solchen Entscheidung zustimmen würden.⁵²⁵

Darum müsste geprüft werden, inwieweit die aktuelle Verteilung der Oberschulplätze nach dem Wohnort der Schüler/-innen weiterhin beibehalten werden sollte. Dieser Auswahlprozess führt dazu, dass etablierte Gymnasien in den Bezirken der Bildungselite praktisch soziale Segregation auf die Schule übertragen. Dort bleiben, zumindest so lange die Zahl der Schüler/-innen vor Ort ausreicht, um diese Schulen zu füllen, die Kinder der bildungsnahen Milieus unter sich. Die Auswahl der Schüler/-innen nach Leistungsgesichtspunkten würde die vorhandenen Gegensätze zwischen den Bezirken keineswegs weiter verschärfen können, Schüler/-innen aus bildungsfernen Milieus hätten auf diese Weise allerdings größere Chancen, Gymnasien in Bezirken der Bildungsmilieus zu besuchen. Jedoch bestünde dabei die nicht zu unterschätzende Gefahr, dass als Ergebnis die Gymnasien in den bildungsfernen Bezirken zusätzlich und dauerhaft entwertet würden. Die verstärkte Konkurrenz zwischen den Gymnasien könnte dann wiederum genau die Schulen in den benachteiligten Bezirken treffen und in ihrer Existenz bedrohen, ein einfacher Ausweg scheint daher im Moment nicht gegeben.⁵²⁶

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es in den westlichen Bezirken Berlins (Berlin-West) im Verlauf des letzten Jahrhunderts nicht gelang, überkommene binnenregionale Bildungsdisparitäten in wesentlichem Umfang abzubauen. In den östlichen Bezirken Berlins (Berlin-Ost) und Brandenburg wurden hingegen binnenregionale Disparitäten in den Bildungskarrieren von den ersten Jahren der SBZ/DDR an relativ schnell abgebaut. Das Schulsystem in Berlin-Ost und Brandenburg kann dabei (an den in dieser Arbeit untersuchten empirischen Indikatoren gemessen) im Schnitt nach seiner Etablierung etwa 1955 bis für die Einschulungsjahrgänge

⁵²⁵ Auch die Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg sieht für die Verringerung der bildungsstrukturellen Segregation Berlins dringenden Handlungsbedarf: „Zu den direkten und dringenden Handlungsmöglichkeiten der Bildungspolitik gehören selektive Strukturausgleichsmaßnahmen, mit denen – gegebenenfalls durch Umverteilung – die finanziellen und personellen Voraussetzungen für die Verwirklichung der schulischen und sozialen Integration geschaffen werden. Die beschriebenen innerstädtischen Disparitäten zeigen die Dringlichkeit unterschiedlicher Ausgleichsmaßnahmen.“ (Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 151).

⁵²⁶ Im Zuge der mit PISA und PISA-E fortschreitenden immer stärkeren Differenzierung von Schul- bzw. Schülerleistungsvergleichen ist es nun nur noch eine Frage der Zeit, bis Untersuchungen auf Schulebene Leistungsrankings der städtischen Schulen, wie jetzt bereits in anderen Ländern üblich, veröffentlichen. Differenzierung wird dann praktisch, ob wünschenswert oder nicht, über die Profilierung von Einzelschulen laufen. Wenn hierbei die Chance genutzt wird, neben dem Bildungs- auch den Selektionsaspekt von Schule in die Diskussion einzubringen und parallel zu ‚nationalen Bildungsstandards‘ auch einzuhalten ‚Selektionsstandards‘ (als für alle Schulen der Region anzustrebende Übergangsquoten) einzuführen, bestünde vielleicht auch in diesem Prozess die Möglichkeit, binnenregionale Disparitäten im Schulwesen Berlins und damit auch innerstädtische Segregation abzubauen. Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002.

Ende der 60er Jahre größere oder annähernd gleiche und dabei binnenregional homogenere Bildungsmöglichkeiten bieten wie jenes in Berlin-West.⁵²⁷

IX.3. Thesen zur Transformation der Schulsysteme in der Region Berlin-Brandenburg

IX.3.1. Expansion und Differenzierung als übergreifende Systemmerkmale

Die Begriffe von Expansion und Differenzierung, die von Müller/Zymek zur Beschreibung der Entwicklungen des Höheren Schulwesens in der Weimarer Zeit eingeführt und von Drewek systemübergreifend für die Entwicklungen nach 1918 in Deutschland und nach 1945 in der SBZ/DDR zur Kennzeichnung der Eigendynamiken des Systems in Umbruchsituationen genutzt wurden, können ebenso die immer wiederkehrenden Grundmuster der Veränderungen des gesamten allgemeinbildenden Schulwesens in der Region Berlin-Brandenburg zwischen 1920 und

⁵²⁷ Verkürzende Ost-West-Vergleiche, die besonders in Ergebniszusammenfassungen wie dieser aufscheinen, wurden von beiden Gutachtern dieser Arbeit kritisiert.

So kann beispielsweise eingewendet werden, dass die Disparitäten in Berlin, welche auf städtische Strukturen zur Zeit der Hochindustrialisierung Ende des 19. Jahrhunderts zurückweisen, wesentliche Ursache für die gegenwärtige Segmentierung der Stadt waren und sind. Diese war in den westlichen Bezirken ‚schon immer‘ größer als in den östlichen, daher hatte die DDR es in der Folge wesentlich leichter, Unterschiede zwischen den Bezirken abzubauen. Da die traditionell im Westteil stark verwurzelten Gymnasien am massivsten einer Veränderung widerstrebten, kann auch dies als Grund angesehen werden, dass die Disparitäten trotz Anhebung des Gesamtbildungsniveaus in den westlichen Bezirken erhalten blieben. So gesehen hätte Berlin-Ost nach dem Krieg vor einer wesentlich günstigeren Ausgangssituation im Streben um regionale Gleichheit gestanden als Berlin-West.

Auch kann hinterfragt werden, inwieweit ein Vergleich, welcher nur das allgemeinbildende Schulwesen in den Betrachtungsfokus rückt, überhaupt geeignet ist, Unterschiede zwischen den Bildungsmöglichkeiten in Schulsystemen unterschiedlichen Aufbaus genauer zu benennen. So bestand in Berlin-West zwar seit 1979 die zehnjährige Schulpflicht, diese konnte und kann aber ebenso an einer berufsbildenden Schule absolviert werden. Sofern Schüler/-innen bereits mit Hauptschulabschluss eine Lehre antraten, waren diese also nicht mehr in den untersuchten Klassenstufen mitgezählt. Andererseits ließe sich darüber diskutieren, inwieweit die Schulsysteme in Ost und West vorher, also bei unterschiedlich langer Pflichtschuldauer, überhaupt vergleichbar sind. Letztlich könnte berücksichtigt werden, dass in beiden Staaten die Bildungssysteme in jeweils verschiedene Kontexte eingebettet sind. Während in Berlin-West das Bildungswesen als mobilitätsförderndes System angesehen werden kann, muss in der DDR vielmehr von einem reinen Qualifikationssystem ausgegangen werden. Die Ergebnisse könnten in dieser Hinsicht darauf verweisen, dass Disparitätenabbau im Kontext externer Anforderungen in der DDR leichter zu realisieren war als im Kontext bildungssystemspezifischer Zielsetzungen in Berlin-West.

Wenn hingegen die in den Ergebnissen aufgezeigte Angleichung der untersuchten Kennwerte in Berlin-Ost und Brandenburg direkt auf die Planungsmacht der DDR Schulpolitik zurückgeführt wird, würde dies die Schwierigkeiten, die auch in der DDR einer zentral gesteuerten Transformation der Schulstrukturen durch die Eigendynamik der Schulstrukturen entgegenstanden, übersehen. Im Gegensatz dazu würde ein Verweis auf die Schulwahl-Freiheit in Berlin-West als Hauptursache vermeintlich geringer Einflussmöglichkeiten auf die bildungsstrukturelle Segregation der Stadt die Rolle, die Schulentwicklungsplanung in der Fortschreibung der Disparitäten gespielt hat, verkennen.

Unterschiedliches miteinander in Vergleich zu setzen, birgt gleichfalls immer die Gefahr, maßgebliche Differenzen auszublenden. Der in einer langfristigen Betrachtung von Schulentwicklung im letzten Jahrhundert in dieser Region nicht zu umgehende implizite oder gar explizite Ost-West-Vergleich, der in der vorliegenden Arbeit vor allem in einer parallelen Entwicklungsbeschreibung für die ‚östlichen‘ und ‚westlichen‘ Bezirke Berlins nach 1945 seinen Ausdruck fand, stellt allerdings auch ein besonders spannendes Feld historischer Forschung dar. Wenn somit die hier herausgestellten Ergebnisse zur Entwicklung regionaler Disparitäten in der DDR ein zu harmonisches Bild zeichnen, so muss diese scheinbare Harmonie für eine Gesamtbetrachtung immer im Kontext der hier nicht untersuchten Aspekte des Schulwesens und der Gesellschaft insgesamt diskutiert werden. Fokussiert auf die Entwicklung regionaler Disparitäten zeigen sich aber die konstatierten Ergebnisse, die auch aktuell Handlungsbedarf für Berlin anmelden.

1995 beschreiben.⁵²⁸ Hierbei muss jedoch zwischen der langfristigen Expansion der allgemeinbildenden Schulsysteme und der im präziseren zeitlichen Ablauf mehrmals wiederkehrenden kurzfristigen Expansionsschübe ebenso wie zwischen der inneren Differenzierung der Schulangebote und der äußeren Differenzierung der verliehenen Abschlüsse (bzw. der Veränderung der Wege zu diesen Abschlüssen) unterschieden werden.

Während die kurzfristigen Expansionsschübe in Folge der beiden Kriege und zusätzlicher demographischer Effekte zyklisch verliefen, können äußere Differenzierungen der Schulangebote, dies hat Drewek gezeigt, als systemtypische Reaktionen auf kurzfristig gestiegene Bildungsbeteiligungen gewertet werden.⁵²⁹ Der langfristige Aspekt der Bildungsexpansion, der aus Sicht der Kinder in einer zunehmenden Verschulung ihres Alltags vor dem Eintritt ins Berufsleben seinen Ausdruck fand, war für die westlichen Bezirke Berlins aus Sicht des Bildungssystems selbst durch eine Regression der Zahl der integrierten Schüler/-innen gekennzeichnet. Verursacht durch die systemexternen Bedingungen der ‚Insellage‘ West-Berlins, verbunden mit einer starken Bevölkerungsabwanderung, führte der andauernde Regressionsdruck zu völlig anderen Rahmenbedingungen der Systementwicklung als in der DDR. Während in Berlin-Ost und den Bezirken Brandenburgs die langfristige Expansion des allgemeinbildenden Schulwesens mit den Vor- und Nachteilen eines notwendigen Ausbaus der Bildungskapazitäten verbunden war, stand das Schulwesen in West-Berlin vor der zum Eigenerhalt des Systems notwendigen Ausdehnung auf immer weitere Bereiche des Kindesalltags sowie vor den geringen Gestaltungsspielräumen bei insgesamt rückläufigen Besuchszahlen der Schulen. Gemeinsam ist den Entwicklungen dabei, dass in Berlin-Ost und der Region Brandenburg ebenso wie in Berlin-West die langfristige Expansion der allgemeinbildenden Schulwesen von einer inneren Differenzierung begleitet war, welche den Schüler/-innen immer spezifischere Bildungswege bot.

Ebenso, wie die kurzfristige Expansion der Bildungsbeteiligung durch äußere Differenzierung systemspezifisch abgewehrt wurde, wird der Prozess der langfristigen Bildungsexpansion von einer zunehmenden inneren Differenzierung der Bildungsangebote begleitet. In ihrer zweifachen Kopplung können Expansion und Differenzierung daher als systemspezifische Einheit betrachtet werden.

IX.3.1.1. Expansion und Differenzierung in der Region Berlin-Brandenburg vor 1945

Die innere Differenzierung der Systeme zeigt sich dabei in ganz unterschiedlichen Aspekten der Schulstruktur. Vor 1945 drückte sie sich besonders in einer Vielfalt von Formen der Höheren Bildungseinrichtungen aus, welche auch die zeitgenössische Statistik gerade im Knabenschulwesen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Bildungsangebote unterschied. Bei genauerer

⁵²⁸ Vgl. Müller/Zymek 1987, Drewek 2001.

⁵²⁹ Vgl. Drewek 2001.

Betrachtung wird jedoch deutlich, dass sich eine ebensolche, wenn nicht noch größere Differenzierung der Bildungsangebote hinter dem Begriff der Mittleren Schulen verbarg, welche praktisch in Art und Umfang der Bildungsmöglichkeiten lediglich dadurch beschrieben wurden, dass sie ein über die Volksschulen hinaus gehendes, nicht den Höheren Schulen gleichgestelltes Bildungsangebot vorhielten. Ebenso wiesen die Volksschulen, an denen Aufbauzüge genauso wie Förder- und Hilfsklassen eingerichtet wurden, ein wesentlich weiteres Spektrum auf, als sich zuallererst hinter der einheitlichen Bezeichnung in den Quellen vermuten lässt.⁵³⁰

Entgegen dieser inneren Differenzierung der Schulangebote muss die äußere Differenzierung der Schulabschlüsse unterhalb des Berechtigungsniveaus, also vor allem die Anerkennung der Abschlüsse der mittleren Schulen nach 1927 in Preußen und die mit der Anerkennung in ganz Deutschland zunehmende Akzeptanz dieser Abschlüsse in den 30er Jahren als Weg gesehen werden, die in der Phase des Schülermangels (vgl. Abschnitt IX.3.2) aufstrebenden und bildungsmotivierten, jedoch bis zu dieser Zeit bildungsfernen Schichten in den Folgejahren durch zusätzliche Angebote vom Ziel einer höheren Bildung abzulenken.

Auf ökonomischer Basis argumentierende Erklärungen der Bildungsentscheidungen sind dabei besonders geeignet, die erwarteten Effekte dieser zusätzlichen äußeren Differenzierung der Bildungsabschlüsse abzuschätzen.⁵³¹ Ein weiterer, mittlerer Bildungsabschluss brachte aus Sicht der bildungsnahen Milieus das Risiko einer Erhöhung von Interessenten und Interessentinnen an einer über die Volksschule hinausgehenden Bildung mit sich, schließlich verringerten sich die notwendigen (materiellen sowie kulturellen) Investitionen für einen höherwertigen Abschluss. Bereits die Grundschulreform hatte durch die Gleichsetzung der Zugangsvoraussetzungen zu Höheren Schulen einen Expansionsschub ausgelöst, ohne den diese Schulen massive Probleme gehabt hätten, die Phase des Schülermangels in den späten 20er Jahren zu überstehen. Bedeutend war vor allem, dass sich Eltern und Kinder aus dem bildungsfernen Arbeitermilieu dadurch erstmals überhaupt in größerem Maße mit einer Bildungsentscheidung konfrontiert sahen, was gerade nach der Phase des Umbruchs bisher stabile Muster der Verteilung von Bildung in Frage stellte. Direkt nach der Umwälzung der bestehenden gesellschaftlichen, aber auch schulischen Verhältnisse 1918 führte dies, möglicherweise auch in Unterschätzung der notwendigen Investitionen, zu einer starken Erhöhung der Bildungsentscheidungen für Höhere Bildung auch in bisher bildungsfernen Milieus.

⁵³⁰ Leschinsky wies bereits darauf hin, dass gerade die differenzierten Angebote der Volksschulen, die besonderes Merkmal der städtischen Schulen waren, durch zurückgehende Schülerzahlen einem enormen Druck ausgesetzt waren. So war die aus Schülersicht als Expansion beschreibbare Phase der Erhöhung der Übergänge zu weiterführenden Schulen vor 1930 gleichzeitig von einer Begrenzung der inneren Differenzierungsbestrebungen der Volksschulen durch den auftretenden Schülermangel gekennzeichnet. Vgl. Leschinsky 1982.

⁵³¹ Vgl. bspw. Erikson/Johnson 1996. Da der Habitus der Akteure in gesellschaftlichen Umbruchsituationen keineswegs als stabiler Reproduktionsmechanismus seiner selbst betrachtet werden kann, wird an dieser Stelle weitgehend ökonomisch argumentiert (vgl. dazu auch Bourdieu 1982, S. 170f.). Gerade für die Nachkriegszeiträume muss davon ausgegangen werden, dass sich der Habitus der Akteure in Transformation befand.

Die Unwägbarkeit der Folgekosten einer langen, höheren Schulbildung war allerdings enorm. Das neu hinzugekommene alternative Angebot eines weiteren mittleren Bildungsabschlusses⁵³² war daher speziell für aufstrebende Kinder aus bildungsfernen Milieus interessant, da die verkürzte Ausbildung die nötigen Bildungsinvestitionen (und sei es auch nur durch den Ausfall der Arbeitskraft des Kindes) verringerte. Mit Spandau und Weißensee als jenen Stadtbezirken, in denen die mittlere Bildung besonderen Einfluss erlangte, zeigt auch die regionale Verteilung innerhalb Berlins die soziale Zuordnung dieser Schulform zu aufstrebenden Arbeitermilieus auf. Äußere Differenzierung der Schulabschlüsse diente hier also als Mittel, bildungsaspirierte Schülerschichten von dem (direkten) Zugang zur Höheren Bildung abzuhalten und dadurch die Exklusivität des Bildungsstatus der bildungsnahen Milieus in Phasen der akuten Bildungsexpansion zu sichern.

IX.3.1.2. Expansion und Differenzierung in Berlin-Ost und der Region Brandenburg nach 1945

Auch nach 1945 kann für die Region Brandenburg und die östlichen Bezirke Berlins der Prozess der langfristigen Expansion und der inneren Differenzierung als Merkmal der Schulentwicklung weiterverfolgt werden. Ebenso zeigte sich in Folge des akuten Expansionsschubs in der direkten Nachkriegsphase die schulsystemimmanente Reaktion in einer externen Differenzierung der Bildungsangebote. „Resultierte die Einführung achtjähriger Grundschulen zunächst in einer zeitlich vorübergehenden Entlastung der Oberschulen, wurde mit dem Ausbau der Grund- und Mittelschulen strukturell eine Expansion des Oberschulsektors aufgefangen, die – gemessen an den hohen Werten der ersten Hälfte der 1950er Jahre – langfristig soziale Differenzierung durch Bildung infrage gestellt hätte.“⁵³³ Der Ausbau des mittleren Schulsegments hatte auch in der Phase der ersten Expansionsschübe nach dem Zweiten Weltkrieg systemstabilisierende Funktion. Nur durch die Ablenkung eines großen Teils der potentiellen Interessenten und Interessentinnen an weiterführender Bildung konnte der elitäre Status der Hochschulreife vermittelnden Schulbereiche, wenn auch nun unter Aufbrechung bisheriger sozialer Reproduktionsmuster, für tatsächlich neue Arbeitereliten bewahrt bleiben. Die ‚soziale Umprivilegierung‘⁵³⁴ sollte keineswegs in einer vollständigen sozialen Entprivilegierung enden.⁵³⁵

Langfristig verlief jedoch die Differenzierung der Bildungsangebote in der DDR eher verdeckt. Unter dem Label der Einheitsschule⁵³⁶ wurden nach einer erst formalen, dann aber im längeren Zeitraum auch tatsächlichen Angleichung der überkommenen Schulformen Differen-

⁵³² Weiter verbreitet und gesellschaftlich anerkannt war in dieser Zeit der mittlere Schulabschluss der Höheren Schulen, die Obersekundareife.

⁵³³ Drewek 2001, S. 35.

⁵³⁴ Thomas 1975, S.6.

⁵³⁵ Vgl. zur ‚sozialistischen Ständeordnung‘ auch Meier 1990.

⁵³⁶ Mit dem Begriff ‚Einheitsschule‘ war tatsächlich weniger eine eigene Schulart denn ein schulisches Gesamtkonzept gemeint. Vgl. Zymek 1997, S. 35.

zierungsformen zur Leistungsförderung etabliert und weitergeführt, die durchaus einen zumindest teilweise elitären Charakter annahmen.⁵³⁷

Die auf meritokratischer Basis äußerlich legitimierte Einführung von Spezialschulen bzw. Spezialklassen schuf eigene Leistungsmilieus, welche die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen weiterführenden Schulbesuchs wesentlich erhöhten. Der Mangel an äußerer Differenzierung zur Aufrechterhaltung der sozialen Reproduktionsfunktion des Bildungssystems wurde durch die involvierten Individuen zum Anlass genommen, innere Differenzierungen zur Statusreproduktion zu ‚missbrauchen‘. „So entwickelte sich eine schulstufenübergreifende Niveaudifferenzierung im Schulsystem der DDR, die von bildungsbewussten Milieus zur Steuerung der schulischen Karriere ihrer Kinder strategisch genutzt wurde.“⁵³⁸

Wenn diese Sonderwege auch nur für einen geringen Prozentsatz der Schüler/-innen Teil der eigenen Bildungsrealität waren, muss doch festgestellt werden, dass in einem äußerlich horizontal ungegliederten Bildungssystem jegliche Möglichkeit der biographischen Separierung von Kreisen der Bildungsmilieus (also der neuen Eliten) genutzt wurde, um spezielle Zugangskanäle zur Hochschule zu schaffen. Hierbei, davon ist auszugehen, spielte dann weniger die tatsächliche fachliche Ausrichtung der Spezialausbildung, beispielsweise Russisch in den bereits mit Stufe 3 beginnenden R-Klassen, eine Rolle, als die frühe Abgrenzung der eigenen Kinder von denen der bildungsfernen Milieus. „Vielmehr versprach man sich von der Aufnahme in eine solche ‚Leistungsklasse‘ günstigere Bedingungen für den späteren Zugang zur EOS.“⁵³⁹ Der Anteil der Schüler/-innen, welche R-Klassen besuchten, stieg dann auch in der Phase der Limitierung der Zugänge zur VK/EOS in den 70er Jahren von etwa 4% auf 5% aller Schüler/-innen der Stufen 11 und 12 der EOS etwas an.⁵⁴⁰

IX.3.1.3. Expansion und Differenzierung in Berlin-West nach 1945

Der Prozess der Bildungsexpansion war auch in Berlin-West von einer zunehmenden inneren Differenzierung der Bildungsangebote begleitet. Angefangen mit der Möglichkeit der Übergänge zwischen allen Schulformen, die zu einer Differenzierung der Bildungskarrieren führte, bis hin zur Einführung des Kurssystems in der gymnasialen Oberstufe zeigte sich auch hier eine Entwicklung, die von der Idee der zunehmenden Förderung spezifischer Begabungen getragen war.⁵⁴¹

Während im Zuge der Wiederherstellung des dreigliedrigen Schulwesens 1951 offensichtlich eine Differenzierung der Bildungswege reetabliert wurde, die neue Bildungsaspiranten und

⁵³⁷ Einen historischen Blick auf die Diskussionen um Einheitlichkeit und Differenzierung in der DDR liefert Neuner 1997, vgl. dazu unbedingt Huschner 1997b, Drewek 1997 und Geißler 1997, siehe auch Schreier 1996.

⁵³⁸ Zymek 1997, S. 39., vgl. auch Drewek 1997.

⁵³⁹ Huschner 1997a, S. 207.

⁵⁴⁰ Vgl. ebd., Tabelle 5, Seite 224. Hierbei muss angemerkt werden, dass diese Prozesse nur einen sehr geringen Anteil der Schüler/-innen betrafen und somit zwar, wie eben beschrieben, die Funktion der Statusreproduktion auch im Schulsystem der DDR ihren Weg gefunden hatte, dies allerdings keineswegs in den Konsequenzen zu derart umfassenden gesellschaftlichen Statusgegensätzen wie in der Bundesrepublik bzw. Berlin-West führte.

⁵⁴¹ Vgl. zu Übergängen zwischen den Schularten der Sekundarstufe I auch Cortina 2003.

-aspirantinnen ebenso ablenkte wie Karriereoptionen der Bildungselite sicherte, zeigte sich die einzige neue Form äußerer Differenzierung, die Einführung der Gesamtschulen, bisher nur schwer im Rahmen der Systemprinzipien von Expansion und Differenzierung erklärbar. Der in dieser Arbeit festgestellte und ebenso von Leschinsky konstatierte Ausbau der Gesamtschulen auf Kosten der Hauptschulen in West-Berlin spricht zuerst – auch im Rahmen der parallel kontinuierlich verlaufenden Erfolgskarriere der Gymnasien – für eine Aufwertung der schulischen Bildungsmöglichkeiten der Kinder.⁵⁴² Auf binnenregional differenzierter Ebene entwickelte sich jedoch ein Bild, welches in den hier untersuchten westlichen Bezirken Berlins den Prozess der äußeren Differenzierung, der zuerst nicht von Kreisen der Bildungsmilieus getragen wurde, in das systemimmanente Wechselspiel von Expansion und Differenzierung einordnet.

Die Einführung einer integrierten Schulform war dabei zuerst vom Wunsch bestimmt, gerade Kindern aus bildungsfernen Sozialmilieus die mit der bisherigen Übergangsentscheidung verbundene Trennung aus den Herkunftsmilieus, welche eben auch als Ursache der geringen Nutzung der Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schularten angesehen wurde, zu ersparen. Durch eine gezielte Förderung in einem leistungsorientierten integrierten System, so war geplant, sollten Kinder aus den Gesamtschulen den Kreislauf der immer noch präsenten Vererbung des elterlichen Sozialstatus, der besonders durch das Elternrecht der Schulwahl wirksam wurde, einfacher durchbrechen können.

Lang wurde über die Einführung einer integrierten Schulform gestritten, praktikabel wurde sie in West-Berlin erst wieder in einer Phase, in der die herkömmliche statusreproduzierende Funktion der Gymnasien durch steigende Übergangsquoten in Frage gestellt wurde. Die Etablierung der Gesamtschulen als Ergänzung statt als Ersatz herkömmlicher Schulgliederung hatte eine Erweiterung des Schulmarktes zur Folge, die ähnlich wie die Etablierung der Mittelschulen in den 20er Jahren zur Sicherung der Reproduktionsfunktion der ‚Höheren Schulen‘ dienen konnte. Gerade in einer Phase, in der auch in den bildungsfernen Stadtbezirken Berlins die Nachfrage nach Gymnasien auffällig zu wachsen begann, wurden diese an Bildung interessierten Schüler/-innen der bildungsfernen Herkunftsmilieus in Gesamtschulen umgelenkt, die vorzugsweise in den ‚Problembezirken‘ Berlins errichtet wurden.

So wurde die, für die Verhältnisse West-Berlins, elitäre Isolation und Verankerung im bildungsorientierten Sozialmilieu, die bisher Kinder an Gymnasien für die Entwicklung ihres eigenen kulturellen, aber vor allem auch sozialen Kapitals nutzen konnten, den Kindern mit hoher Bildungsaspiration aus den bildungsschwächeren Bezirken der Stadt nicht zuteil. Diese mussten den für die Versorgung von Gesamtschulen notwendigen Anteil leistungsstärkerer Schüler/-innen stellen, ohne die ein Betrieb dieser Schulen überhaupt nicht möglich gewesen wäre. Die Opfer von struktureller Benachteiligung im Bildungssystem West-Berlins waren es nun also ebenfalls, die im Zuge des Gesamtschulprojektes für die Veränderung der gesamten Verhält-

⁵⁴² Vgl. Leschinsky 1997.

nisse in ihrem Herkunftsmilieu eintreten sollten. Diese eingeforderte Solidarität, die mit Sicherheit die soziale Kompetenz dieser Schüler/-innen erhöhte, muss in ihrem Wert auf dem Markt der schulischen Qualifikationen als allenfalls gering eingeschätzt werden.

Wenn auch durch diese Ergänzung der Schullandschaft die Exklusivität von weiterführender Bildung langfristig nicht gesichert werden konnte, so hatte die Vergrößerung der Wahloptionen zwischen den Schularten eine die Verteilungsverhältnisse (zumindest vorübergehend) stabilisierende Wirkung zur Folge. Dieser Prozess der Erweiterung der Wahlmöglichkeiten zwischen den Schularten beeinflusste die zu treffende Entscheidung am Bildungsübergang besonders bei bildungsfernen Milieus.⁵⁴³ Für Kinder aus den bildungsnahen Milieus, deren Eltern möglicherweise ebenfalls ein Gymnasium besucht hatten, stand der Besuch jeglicher Schulform, deren Abschluss unterhalb jenem des Gymnasiums lag, außer Frage. Natürlich werden, in Ausnahmefällen, bei einer eben auch schulpolitisch aufgeladenen Schulform wie den Gesamtschulen die zu treffenden Entscheidungen auch von anderen als nur statusorientierten Faktoren bestimmt. Dennoch, der Besuch dieser Schulart war für die Kinder der Bildungsmilieus mit wesentlich größerer Wahrscheinlichkeit mit dem Risiko des Statusverlusts verbunden als der Besuch des Gymnasiums, an dem das Kind mit etwas Glück auch die für die spätere Karriere notwendigen Sozialkontakte knüpfen konnte. Ebenso verringerte sich für Kinder aus bildungsnahen Milieus durch den Gesamtschulbesuch und den damit verbundenen Kontakt mit leistungsschwächeren oder weniger bildungsorientierten Kindern das potentiell auf Gymnasien erwerbbar soziale Kapital.⁵⁴⁴

Hingegen war es für Eltern bildungsfernerer Schichten immer eine notwendige Überlegung, inwieweit ihr Kind tatsächlich geeignet ist, eine hochschulzugangsberechtigte Bildungslaufbahn einzuschlagen. Im Zuge der (hier rein ökonomisch diskutierten) Bildungsentscheidungen war dann der Gesamtschulbesuch eben der billigere Schulbesuch, der auch die Folgekosten beim Versagen auf dem Weg zum Abitur minimierte. Ebenso wie bereits bei der Einführung der Mittelschule zeigt sich praktisch der Kompromisscharakter dieser Schulform. Bildungsmilieus versprechen sich ebenso eine Verbesserung ihrer eigenen sozialen Reproduktionsmöglichkeiten wie Kindern aus bildungsfernen Milieus eine Verbesserung der aktuellen Bildungssituation geboten wird.

Die differenzierte Untersuchung der Entwicklungen in den Bezirken West-Berlins konnte diese theoretischen Annahmen bestätigen. Während in den südwestlichen Bezirken der Bildungsmilieus (Zehlendorf, Wilmersdorf, Steglitz) die Gesamtschulen lediglich in ‚schlechten Zeiten‘ als Alternative zu Gymnasien genutzt wurden und sich die Übergangsquoten mit zu-

⁵⁴³ Eine mögliche Erklärung dieses Vorgangs liefern Breen/Goldthorpe in ihrem Modell sozialer Reproduktion im Rahmen schulischer Entscheidungen, welches zusätzlich zu den ökonomischen Entscheidungskriterien das Prinzip der maximalen Risikoaversion integriert. Vgl. Breen/Goldthorpe 1997; siehe auch Abschnitt II.1.3.

⁵⁴⁴ Zur Konkurrenz um Schüler/-innen im viergliedrigen Schulsystem vgl. auch Horstkemper/Klemm/Tillmann 1982, Hansen/Rösner/Weißbach 1986.

rückgehenden Schülerzahlen wieder verringerten, waren die Gesamtschulen in Wedding und Kreuzberg Träger der (jedoch deutlich schwächeren) Bildungsexpansion – die Übergangsquoten zu Gymnasien hatten sich in diesen Bezirken nur unterdurchschnittlich erhöht. Gerade die weitergeführte soziale Isolation der bildungsnahen Milieus trug zu einer Stabilisierung der sozialen Reproduktionsfunktionen des Bildungswesens West-Berlins bei.

Expansion und Differenzierung im Bildungswesen sind somit in historischer Perspektive als Einheit zu verstehen und können als systemimmanente und direkt aufeinander bezogene Prozesse der Systementwicklung im 20. Jahrhundert betrachtet werden. Die langfristige Expansion aller Bereiche des Bildungssystems, die praktisch mit einer Erhöhung der Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder beschrieben werden kann, führte in den untersuchten Regionen zu einer inneren Differenzierung der Bildungsangebote. Auf kurzfristige Expansionsschübe, die die Gefahr einer Entwertung der ‚höheren‘ Bildungsabschlüsse mit sich brachten, reagierte das System im Allgemeinen mit äußerer Differenzierung, da nur so die akut bedrohte Funktion der Elitenproduktion weiter aufrechterhalten werden konnte.

Die Begrenzung der offenbar systemimmanenten äußeren Differenzierung resultierte in der späten DDR in einer massiven Überlagerung der internen, leistungsorientierten Differenzierung mit statuserhaltenden Funktionen. Diese Differenzierungen waren zwar in ihrer Gliederung anhand der Schulform offen erkennbar, jedoch nicht als tatsächliche Schulwahloptionen etabliert und wurden erst im Nachhinein zur Selbstrekutierung der neuen Eliten mangels Alternativen genutzt. Im Westteil der Stadt wurde ebenso wie in der Weimarer Zeit in Groß-Berlin die innere Differenzierung als leistungsförderndes Merkmal der Schulen ausgebaut, die äußere Differenzierung hingegen als Mittel der Statussicherung effektiv in Phasen der schubartigen Bildungsexpansion um Angebote erweitert, die elitäre Bildungswege stabilisieren konnten.

Die Verschleierung der tatsächlichen Differenzierung verringerte im Schulsystem der DDR den Legitimationsdruck bezüglich der Reproduktionswege neuer Eliten. Die Diskussion, inwieweit Schule ein Mittel der Statusreproduktion darstellt, die in West-Berlin und der Bundesrepublik seit den 60er Jahren große Bedeutung erlangt hatte, wurde somit trotz ähnlich vorhandener Mechanismen in der DDR vermieden.

Andererseits, und dies wird in der Diskussion um innere vs. äußere Differenzierung häufig vernachlässigt, verringerte gerade die formale Einheitlichkeit der Schulbildung die biographisch frühe Stigmatisierung, die mit dem Besuch einer weniger privilegierenden Schule im Westteil der Stadt einher ging.⁵⁴⁵ Die Schüler/-innen der Hauptschule West-Berlins übernahmen trotz formaler Gleichstellung der Oberschulformen in ihrem Selbstbild die Hierarchie der Schulfor-

⁵⁴⁵ „Der Sinn für die eigene soziale Stellung als Gespür dafür, was man >sich erlauben< darf und was nicht, schließt ein das stillschweigende Akzeptieren der Stellung, einen Sinn für Grenzen (>das ist nichts für uns<), oder, in anderen Worten, aber das gleiche meinent: einen Sinn für Distanz, für Nähe und Ferne, die es zu signalisieren, selber wie von Seiten der anderen einzuhalten und zu respektieren gilt.“ Bourdieu 1985, S.18.

men und akzeptierten damit frühzeitig auch den ihnen zugewiesenen Platz in einer auf ihre Schulausbildung folgenden sozialen Hierarchie – auch und gerade wegen der meritokratischen Legitimation der schulischen Differenzierung.⁵⁴⁶

Demgegenüber besuchten die Kinder in der DDR zum überwiegenden Teil, auch wenn sie lediglich in eine Schule mit empirisch feststellbar geringeren Bildungsmöglichkeiten gingen, formal die gleiche Schulart und waren somit in ihrer intellektuellen Reifungsphase nicht permanent mit dem Bild einer unaufhebbaren gesellschaftlichen Rollenverteilung konfrontiert. Dass diese ‚soziale Desensibilisierung für Differenzierung und Einheitlichkeit‘⁵⁴⁷ verbunden mit einer ‚manifesten Indoktrination‘⁵⁴⁸ jedoch ebenso verhinderte, die Wurzeln des Problems wahrzunehmen und zu kritisieren, steht außer Frage. Die soziale Stigmatisierung, die für Schüler/-innen der Hauptschulen im differenzierten Schulsystem West-Berlins jedoch nach 1970 immer stärker zunahm, blieb Kindern im Bildungssystem der DDR hingegen weitgehend erspart.

IX.3.2. Die Dynamik der Schülerpopulationen als Katalysator der Bildungsexpansion

In der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass für alle Zeiträume und Regionen die Entwicklung der Schülerpopulation einen wesentlichen Rahmenfaktor für die Schulentwicklung darstellt. Wenig überraschend ist hierbei die Feststellung, dass gerade die Zerteilung der Untersuchungsregionen in Binnenregionen, und noch viel mehr wohl die in der vorliegenden Untersuchung leider nicht umsetzbare Betrachtung der einzelnen Schulen die Relevanz der demographischen Einflüsse deutlich erhöht.

IX.3.2.1. Wirkungen demographischer Veränderungen

Der zyklische Wechsel zwischen Überfüllung und Mangel, den Titze bereits bei der Untersuchung akademischer Karrieren feststellte⁵⁴⁹, muss bei Fokussierung auf die Schulentwicklung in urbanen Regionen als eine der wesentlichen Antriebskräfte der Bildungsexpansion verstanden werden. Dabei sind die Einflüsse verschiedener Entwicklungsphasen voneinander zu unterscheiden.

Bei einem Anstieg der Größe der Schülerpopulation wird das Gesamtsystem gefüllt. Gleichzeitig werden die Anteile der Schüler/-innen, welche von weiterführender Bildung profitieren können, zurückgehen, da, zumindest kurzfristig, die Schulinfrastruktur vor Ort die erhöhte

⁵⁴⁶ Heid verweist beispielsweise darauf, „[...] daß die am stärksten von bildungspolitischen Restriktionen Betroffenen diesen Restriktionen tendenziell am stärksten zustimmen. (Mit einer Kritik an den viel zu vielen Gymnasiasten und Studenten, die auf Steuergelder der arbeitenden Bevölkerung studieren, kann man auf weiteren Beifall rechnen und Wahlen gewinnen.)“ (Heid 1986, S. 192). Die Veränderung der bestehenden Rolle der Hauptschulen macht Ipfling im Folgebeitrag davon abhängig, „[...] ob unsere Gesellschaft bereit ist, den jetzigen Auslesebetrieb und Zuteilungsladen gegen ein Bildungsinstitut einzutauschen.“ (Ipfling 1986, S. 220).

⁵⁴⁷ Drewek 1997, S. 655.

⁵⁴⁸ Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 11.

⁵⁴⁹ Vgl. Titze 1990. Zu den Perioden des Bildungswachstums siehe auch Nath 2001 und Nath 2003, zur Diskussion von Zyklusmodellen siehe auch Metz 2002.

Nachfrage nach weiterführenden Bildungswegen nicht decken kann. Allerdings, und dies kann durchaus als die andere Seite der Medaille angesehen werden, besteht in Phasen des Anstiegs der Schülerzahlen die Möglichkeit, durch einen gezielten Ausbau der Schulinfrastruktur Einfluss auf des Gesamtsystem Schule, gerade auch in dessen binnenregionaler Differenziertheit, zu nehmen. Änderungen binnenregionaler Disparitäten würden ohne Ergänzung der Schulinfrastruktur lediglich über die politisch meist wesentlich schwierigere Schließung von Schulen realisierbar sein.

Gegenteilig zeigen sich allerdings Phasen, in denen Schülermangel herrscht. Da die Teilsysteme des Schulsystems bereits aufgrund der Ausstattung mit Räumen und Personal an Selbsterhaltung in bestehendem Umfang interessiert sind, vergrößert sich die Konkurrenz zwischen den Schulen in Zeiten des Rückgangs der Zahl der Schüler/-innen erheblich. Dies hat unterschiedliche Auswirkungen, so werden für die Schülergruppen dieser Jahrgänge zuerst die Übergangsquoten an weiterführende Schulen steigen, da diese sich entgegen den im lokalen Milieu meist schwächer etablierten Pflichtschulen in der Werbung um Schüler/-innen durchsetzen werden. Die Anteile der in ihrer Gesamtstärke zurückgehenden Schülerkohorten, welche hohe Bildungsabschlüsse erreichen können, nehmen also vorübergehend zu.

Weitere ‚Bildungsreserven‘, die in solchen Zeiten durch die weiterführenden Schulen mobilisiert werden, liegen in bisher bildungsfernen Sozialmilieus, was in segregierten urbanen Räumen dazu führt, dass Kinder aus anderen Stadtbezirken nun, zumindest vorübergehend, an einer Schule im Bezirk der Bildungsmilieus willkommen sind. Neben einer intensivierten Werbung um Schüler/-innen im bisherigen Einzugsbereich der Schule, also einer Ausdehnung der Zugangsmöglichkeiten im sozialen Raum, erfolgt in urbanen Regionen gleichfalls eine Ausdehnung der Einzugsbereiche im geographischen Raum.

Die dadurch entstehende oder verschärfte Konkurrenz zwischen den weiterführenden Schulen in den Bezirken der Bildungsmilieus und jenen der bildungsfernen Sozialmilieus führt praktisch zu einer Verlagerung des Problems des Schülermangels auf jene Schulen, die sich auf dem temporär vergrößerten Schulmarkt nun am schlechtesten positionieren können. Dies waren, so konnte die empirische Untersuchung auf binnenregional differenzierter Aggregationsebene besonders für die Jahre zwischen 1926 und 1937 zeigen, die weiterführenden Schulen in jenen Bezirken, in denen der Anteil der Höheren Schüler/-innen an der Gesamtschülerzahl bereits vor diesen Schwankungen unterdurchschnittlich war – in den zentralen Arbeiterbezirken Berlins. Gerade die Bezirke, in denen die Schülerzahlen in Stufe 5 bis Ende der 30er Jahre am stärksten zurückgingen, waren somit längerfristig die Verlierer der Binnendynamik dieser Zeit. Die bildungsstarken Bezirke konnten auf Kosten der bildungsschwächeren Bezirke ihr Höheres Schulwesen erhalten und teilweise sogar weiter ausbauen, den bildungsschwachen Bezirken

wurde allerdings die dauerhafte Möglichkeit zur Etablierung eigener, weiterführender Bildungseinrichtungen deutlich erschwert.⁵⁵⁰

Das kurzfristig stimmige Bild, dass ein Rückgang der Schülerzahlen die Bildungsmöglichkeiten erhöht, ein Anstieg hingegen Bildungswege verschließt, muss darum besonders in binnenregional differenzierter Betrachtung urbaner Räume um eine längerfristige Perspektive ergänzt werden. In dieser übergreifenden Perspektive erhöht sich in Phasen des Schülermangels durch die vorhandene Infrastruktur die Bildungsmotivation der Schüler/-innen, weiterführende Bildung wird, im Sinne ökonomischer Modelle der Entscheidungsfindung, billiger.

Diese Situation verschärft allerdings die binnenregionalen Disparitäten innerhalb der Städte, da mit dem auf den Rückgang folgenden Anwachsen der Schülerzahlen in den Bezirken der Bildungsmilieus genügend Schüler/-innen zur Verfügung stehen, um die vorhandenen Kapazitäten der ausgebauten weiterführenden Schulen auszulasten. Hingegen stehen die bildungsfernen Bezirke vor der prekären Situation, das degenerierte lokale weiterführende Schulwesen nun wieder neu zu entwickeln. Bei gleich bleibender Bildungsaspiration (oder gleich bleibenden Übergangsquoten) können die vorhandenen weiterführenden Schulkapazitäten in den Phasen des Wiederanstiegs der absoluten Schülerzahlen keinesfalls die steigende Nachfrage bedienen.

Da eine Erfüllung dieser Nachfrage eine Neuerrichtung bzw. einen Ausbau der ‚Höheren‘ Schulen verlangen würde und somit Höhere Bildungsabschlüsse in ihrer Exklusivität entwertet würde, mussten systembedingt Bildungserwartungen abgeschwächt werden. Diese Abschwächung der Bildungserwartungen erfolgte in den 30er Jahren durch eine antidemokratische Thematisierung der ‚Überfüllung‘ der Schulen und die Bedienung bildungsfeindlicher Ressentiments. In demokratischen Gesellschaften ist dieser Prozess der Ablenkung, den Clark für die Vereinigten Staaten als ‚Abkühlungsfunktion‘ beschrieben hat, hingegen verträglicher zu gestalten.⁵⁵¹ Hier bietet sich an, diejenigen Milieus, die in Phasen von Schülermangel zur Versorgung der weiterführenden Schulen benötigt und darum an weiterführende Bildung herangeführt wurden, beim Wiederanstieg der Zahl der Schüler/-innen durch Alternativen vom Höheren Bildungsziel abzulenken. Ein Ausbau des Bildungswesens – verbunden mit über das bisherige Pflichtschulniveau hinausgehenden Bildungsangeboten – wird dabei aber unumgänglich. Bildungsexpansion kann darum in langfristiger Perspektive unter anderem als eine direkte Folge der demographischen Dynamiken und systemverträglicher Reaktionen darauf verstanden werden.

⁵⁵⁰ Die Phase der Verringerung der Schülerpopulationen ist aber auch im Blick auf das niedere Schulwesen nur sehr schlecht geeignet, um Schule strukturell zu gestalten. Leschinsky spricht auch im Blick auf die Volksschulen beim Schülerrückgang in den 20er Jahren daher zu Recht von einer ‚Auszehrung‘ der Volksschule in diesen Jahren (Leschinsky 1982). Wenn er schreibt, dass die angestrebte ‚Breitendifferenzierung des Volksschulsystems nach Leistungshöhe und Neigung der Schüler‘ unter den demographischen Bedingungen dieser Zeit nur schwer durchzusetzen war, dann heißt auch dies, dass in regionalisierter Betrachtung besonders die einwohnerstärksten Bezirke, die Arbeiterbezirke Berlins betroffen waren, in denen der Rückgang der Schülerzahlen am stärksten ausfiel und andererseits die Volksschule die anteilig am stärksten besuchte Schule war.

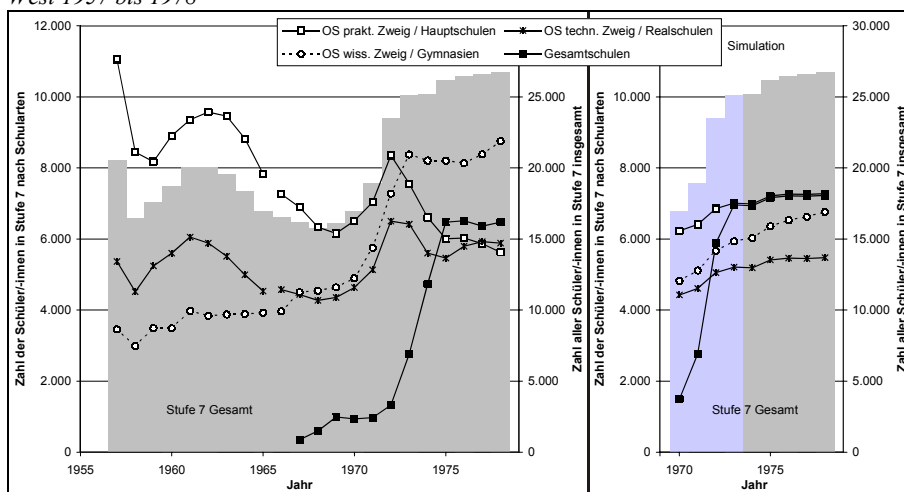
⁵⁵¹ Vgl. Clark 1974.

IX.3.2.2. Schülermangel als Ergebnis schulstruktureller Transformationen

Neben demographischen Faktoren kann jedoch Schülermangel auch durch schulstrukturelle Veränderungen künstlich erzeugt werden. Welche Auswirkungen dies hat, wird in Berlin-West durch die Ergänzung der Schullandschaft mit Gesamtschulen Anfang der 70er Jahre deutlich. In Grafik 31 ist neben der tatsächlichen Entwicklung der Schülerzahlen in Stufe 7 der Schularten (links) für die Zeit zwischen 1970 und 1978 nochmals ein simuliertes Szenario entworfen, welches die Schülerzahlen unter anderen Rahmenbedingungen fortschreibt. Vorerst soll jedoch die tatsächliche Entwicklung betrachtet werden (vgl. auch Abschnitt VIII.1.4).

Im Entwicklungsabschnitt zwischen 1957 und 1969 zeigen sich starke Zusammenhänge in den Veränderungen der Zahl der Schüler/-innen in Stufe 7 insgesamt und jener der Schülerzahl in Stufe 7 der Oberschule praktischer Zweig bzw. Hauptschule ($r=0,92$) und der Oberschule technischer Zweig bzw. Realschule ($r=0,92$). Lediglich die Entwicklung der Zahl der Schüler/-innen in Stufe 7 der Gymnasien ist nahezu unabhängig von der Entwicklung der Gesamtzahl aller Schüler/-innen in Stufe 7 ($r=-0,4$). Die Entwicklung dieser Zahl lässt sich wesentlich deutlicher mit einem linearen Trend beschreiben, welcher bei einem Anstieg von 111,5 Schüler/-innen pro Jahr mit einem Bestimmtheitsmaß von $R^2=0,84$ für diese Betrachtung hinreichend genau die tatsächliche Veränderung approximiert.

Grafik 31: Reale und simulierte Veränderung der Schülerzahlen in Stufe 7 nach Schularten in Berlin-West 1957 bis 1978



Die Eröffnung der ersten Gesamtschulen bis 1972 hatte keinen einschneidenden Einfluss auf die Schülerzahlen der anderen Schularten. Der Anstieg der Zahl der Schüler/-innen in der Aufnahmestufe der etablierten Schulen wurde etwas gebremst, durch die gleichzeitige Erhöhung der Gesamtzahl der Schüler/-innen in Stufe 7 um 50% von 15.764 im Jahr 1968 auf 23.466 im Jahr 1972 konnten und mussten jedoch alle Schularten deutlich mehr Schüler/-innen als zuvor in die Stufe 7 aufnehmen. Gerade den Gymnasien gelang es in dieser Zeit, die vorhandenen Plätze deutlich zu erhöhen, im Zeitraum 1968 bis 1972 vergrößerte sich die *Aufnahmekapazität* der Gymnasien Berlins überdurchschnittlich um knapp 60%.

Etablierung und Aufbau der Gesamtschule als eigenständige Schulform nach dem Ende des Schulversuchs 1972 erzeugten dann zwischen 1972 und 1975, dies ist wesentlich, einen Schülermangel in der Stufe 7 der Berliner Schulen. Wenn auch Leschinsky für den Anfang der 70er Jahre von einer „[...]“ Notwendigkeit, für die außerordentlich anwachsenden Schülerzahlen [...] neue Schulen im Bereich der Sekundarstufe I zu gründen [...]“⁵⁵² spricht, so muss festgestellt werden, dass dieser Schritt für das Auffangen des Schülerberges offensichtlich zu spät umgesetzt wurde.⁵⁵³ Zwar stieg auch in dieser Zeit die Gesamtzahl der Schüler/-innen in Stufe 7 weiter, allerdings zwischen 1972 und 1975 nur noch um lediglich 11%.⁵⁵⁴

Während die Gymnasien ihre Schülerzahl in der Eintrittsstufe vorerst noch steigern und dann annähernd halten konnten, brach diese bei den Realschulen (Verringerung zwischen 1972 und 1975 um 16%) und den Hauptschulen (Verringerung im selben Zeitraum um 28%) stark ein. 1975 zeigte sich dann das Ergebnis: „[D]ie Gesamtschule [hatte] in der Konkurrenz um Schüler, in der sie gegenüber dem Gymnasium im allgemeinen Verlierer blieb, sich jedoch in erster Linie auf Kosten der Hauptschule entwickelt.“⁵⁵⁵ Dieser – auf aggregierter Ebene, jedoch, wie im Abschnitt VIII.1.4 diskutiert, nicht unbedingt lokal erfolgte – Entwertungsprozess der Hauptschule beendete die bis dahin andauernden Versuche der Aufwertung dieser Schulform durch die Ergänzung um weiterführende aufbauende Bildungsmöglichkeiten und innere Differenzierungen 1972 abrupt.

Dass diese Entwicklung auch hätte deutlich anders verlaufen können, soll im Folgenden gezeigt werden. Dabei wird ein lediglich leicht verändertes Szenario entworfen, in dem bei gleicher Entwicklung der Absolutzahlen der Schüler/-innen in Stufe 7 die Gesamtschulen in Berlin bereits zwei Jahre früher eingeführt worden wären. Interessant ist hierbei, dass dies ermöglicht hätte, den Anstieg der Schülerzahlen in Stufe 7 zwischen 1970 und 1972 für die Versorgung der neuen Schulen mit Schüler/-innen zu nutzen.

In Grafik 31 (Seite 266) sind im Simulationsteil (rechts) zwei unterschiedliche Phasen dargestellt. Für den gesamten Zeitraum zwischen 1970 und 1978 wurde den Gymnasien immer ein dem kontinuierlichen Anstieg der Schüler/-innen in Stufe 7 der Oberschulen wissenschaftlicher Zweig bzw. Gymnasien zwischen 1958 und 1969 um jährlich 111,5 Schüler/-innen entsprechender zusätzlicher Aufschlag gewährt. Die restliche Erhöhung der Zahl der Schüler/-innen wurde in der Etablierungsphase der Gesamtschulen zwischen 1970 und 1973 zu 70% den Gesamtschulen und zu jeweils 10% den anderen Schularten zugeschlagen. Zwischen 1974 und

⁵⁵² Leschinsky 1997, S. 35.

⁵⁵³ „Die Schülerprognose des SEP I 1970-1975 ermittelte einen Anstieg der Schülerzahlen der Mittelstufe von 1970/1975 um rd. 50%. Daher galt es, bis zum Jahre 1975 für über 25 000 Schüler Schulraum zur Verfügung zu stellen.“ (Senator für Schulwesen 1974, S. 4).

⁵⁵⁴ Selbstverständlich steht außer Frage, dass die Erhöhung in Folge des Durchlaufes des kompletten Schülerberges durch die Sekundarstufe mit der bestehenden Schulinfrastruktur nur schwerlich zu bewältigen gewesen wäre. Die Erhöhung der Aufnahmekapazitäten war jedoch keineswegs nur vorübergehend, wie sich zeigen wird.

⁵⁵⁵ Leschinsky 1997, S. 44.

1978 wurde davon ausgegangen, dass alle Schularten mit je 25% gleichmäßig von der um den trendgemäßen jährlichen Anstieg der Gymnasien verringerten Erhöhung der Zahl der Schüler/-innen profitieren würden (vgl. Formel 2).

Formel 2: Simulation der Entwicklung der Zahl der Schüler/-innen

$\Delta_{\text{Jahr}} = y_{\text{Jahr}}^{\text{alleSchularten}} - y_{\text{Jahr}-1}^{\text{alleSchularten}} - m_{1958-1969}^{\text{Gym}}$	
1970 bis 1973:	1974 bis 1978:
$y_{\text{Jahr}}^{\text{HS}} = y_{\text{Jahr}-1}^{\text{HS}} + 10\% * \Delta_{\text{Jahr}}$	$y_{\text{Jahr}}^{\text{HS}} = y_{\text{Jahr}-1}^{\text{HS}} + 25\% * \Delta_{\text{Jahr}}$
$y_{\text{Jahr}}^{\text{RS}} = y_{\text{Jahr}-1}^{\text{RS}} + 10\% * \Delta_{\text{Jahr}}$	$y_{\text{Jahr}}^{\text{RS}} = y_{\text{Jahr}-1}^{\text{RS}} + 25\% * \Delta_{\text{Jahr}}$
$y_{\text{Jahr}}^{\text{Gym}} = y_{\text{Jahr}-1}^{\text{Gym}} + 10\% * \Delta_{\text{Jahr}} + m_{1958-1969}^{\text{Gym}}$	$y_{\text{Jahr}}^{\text{Gym}} = y_{\text{Jahr}-1}^{\text{Gym}} + 25\% * \Delta_{\text{Jahr}} + m_{1958-1969}^{\text{Gym}}$
$y_{\text{Jahr}}^{\text{GesS}} = y_{\text{Jahr}-1}^{\text{GesS}} + 70\% * \Delta_{\text{Jahr}}$	$y_{\text{Jahr}}^{\text{GesS}} = y_{\text{Jahr}-1}^{\text{GesS}} + 25\% * \Delta_{\text{Jahr}}$
$m_{1958-1969}^{\text{Gym}}$	Anstieg der Trendgerade der Schüler an OS wiss. Zweig/Gymnasien in Stufe 7 1958 bis 1969
y_B^A	Zahl der Schüler/-innen in Stufe 7 der Schulart A im Jahr B
Δ_B	Änderung der Schülerzahl in Stufe 7 zum Jahr B (abzüglich Trend OS wiss. Zweig/GYM)

Dabei zeigt sich, dass bei einem mit der Veränderung der Zahl der Schüler/-innen harmonisierendem Ausbau, der nur zwei Jahre früher als geplant hätte einsetzen müssen, das Resultat der bedeutendsten Schulstrukturreform in den westlichen Bezirken Berlins wesentlich anders ausgesehen hätte. Die Erhöhung der absoluten Zahl der Schüler/-innen in Stufe 7, die durchaus Jahre vorher bekannt war, hätte für die Einführung der Gesamtschule ein Verfallsdatum setzen müssen, welches nach der Überschreitung eben auch als Ende des Konzeptes der gleichberechtigten Ergänzung des dreigliedrigen Schulwesens durch eine neue Schulform gegolten hätte. Die verspätete Einführung der Gesamtschulen muss darum als ein wesentlicher Grund dafür angesehen werden, dass die versuchte Etablierung einer Schulalternative praktisch zur Infragestellung der Hauptschule als jener Schulart, die von den meisten Schüler/-innen der Stufe 7 besucht wurde, geführt hatte.

Eine Betrachtung dieses Ablaufes auf Stadtbezirksebene verschärft hierbei noch zusätzlich die Dramatik, die durch den Schülermangel im Zuge der Einführung der Gesamtschulen künstlich erzeugt wurde. Wie bei der Analyse der Entwicklungen zwischen 1925 und 1937 gezeigt werden konnte, wirkten sich die zurückgehenden Schülerzahlen besonders auf die vor Ort, abhängig auch vom sozialen Milieu, am schwächsten am Schulmarkt etablierten Schularten aus. Dies mussten nicht unbedingt die zahlenmäßig schwächsten Schularten sein, die weiterführenden Schulen konnten durchaus trotz oder auch wegen geringer Größe einen hohen ‚Marktwert‘ besitzen.

Gerade die in Abschnitt VIII.1.4.2 diskutierten Veränderungen zwischen den Verteilungen der Schüler/-innen der Stufe 7 auf die Schulen in den Bezirken Wedding und Kreuzberg zeigen allerdings deutlich, dass dort die Gymnasien keineswegs, wie in vielen anderen Bezirken der Stadt, zum Zeitpunkt der Einführung der Gesamtschulen den größten Marktwert hatten. Während sich dies im Gesamtverlauf in Wedding änderte und dort insgesamt der Schülermangel

ebenso wie in den anderen Bezirken Berlins auf Kosten der Hauptschulen ausgeglichen wurde, ist Kreuzberg jener Bezirk Berlins, in dem sich die Gesamtschulen eindeutig auf Kosten der Gymnasien und der Realschulen entwickelten. Schülermangel, das zeigt auch diese Betrachtung des ‚künstlich‘ erzeugten Defizits in der Phase der Etablierung der Gesamtschulen, hatte wiederum eine Verstärkung binnenregionaler Gegensätze zur Folge.

IX.3.2.3. Schülermangel in ländlichen Regionen

Wenn Schülermangel und die damit verbundene erhöhte Konkurrenz zwischen den Schulen als Motor von (allerdings nicht egalisierenden) Veränderungen im Schulwesen urbaner Gebiete beschrieben wurde, so mussten die Schulen in ländlichen Regionen, im Untersuchungsfalle in Brandenburg, wesentlich drastischer mit den Problemen der Schwankungen der Schülerpopulationen kämpfen. Im Extrembeispiel Wittstock verringerte sich die Schülerzahl in Stufe 6, wo dieser Prozess anhand der nur zeitlich begrenzt vorliegenden Daten am deutlichsten aufzeigbar ist, von 539 Schüler/-innen 1953 auf nur noch 179 Schüler/-innen 1957. Derart geringe Schülerpopulationen, die zusätzlich enormen Schwankungen unterworfen waren, standen hier einem Aufbau differenzierter Bildungsstrukturen offensichtlich entgegen. Der weiterführende Schulbereich war darum vermutlich lediglich einzügig, in Stufe 11 und 12 befanden sich im gesamten Kreis pro Jahr jeweils nur 20 bis 30 Schüler/-innen.

Unter solchen Bedingungen ist offensichtlich, dass sich einerseits bei zurückgehenden Jahrgangsstärken die relativen Bildungsmöglichkeiten der Schüler/-innen verbessern müssten, dass andererseits jedoch eine weitere Differenzierung des Schulangebots nur schwer zu realisieren war. Der einzige Weg, in solchen Regionen überhaupt ein den Städten vergleichbares Bildungsangebot vorzuhalten, bestand darin in der Etablierung einer zentralisierten Schulstruktur. Schüler/-innen aus verschiedenen Städten und Dörfern wurden gemeinsam und zentral beschult.

In einem solch zentralisierten System ist die Konkurrenz zwischen verschiedenen Schulen etwas geringer, da die Verkehrsinfrastruktur der Region ebenso wie die räumliche Distanz der Schulen meist keine praktische Vergrößerung des geographischen Einzugsgebietes einzelner Schulen ermöglicht. Dass allerdings bereits in Phasen der Schulplanung in den Kreisen Brandenburgs über die lokale (Schul-)Versorgung hinaus durchaus auch an Standortvorteile innerhalb der Region gedacht wurde, zeigt das häufige Bestreben, möglichst große Schulkomplexe lokal zu verorten.⁵⁵⁶ So wird in Lohse/Voigtsberger beklagt, dass im Planungsprozess häufig übertriebene Angaben über die zu erwartenden Schülerzahlen vorgelegt wurden. „Es bedeutet Vergeudung gesellschaftlicher Arbeit, wenn in Reinsdorf bei Wittenberg eine 16klassige Schule für maximal 840 Schüler gebaut wurde, die nur mit 330 Schülern belegt ist.“⁵⁵⁷

⁵⁵⁶ Dabei muss davon ausgegangen werden, dass die Zentralisierung der Schulen regionale Zentren schaffen konnte, die in ihrer Bedeutung über das Bildungswesen hinausgingen.

⁵⁵⁷ Lohse/Voigtsberger 1959, S. 26.

Sind Expansion und Differenzierung also die Prozesse, die Schulentwicklung im letzten Jahrhundert im Verlauf beschreiben, so ist die demographische Entwicklung der Schülerpopulationen der notwendige Katalysator. Erst durch die fortwährenden Dynamiken der Schulstufen wird das System, besonders in urbanen Regionen, in Bewegung gehalten. Der Wechsel zwischen Vergrößerung und Beschränkung der Einzugsbereiche der weiterführenden Schulen, der zualererst einher geht mit einer Erhöhung der Übergangsquoten in den Stadtbezirken der Bildungsmilieus, weckt innerhalb dieses Prozesses Bildungserwartungen, die auch folgende Schülerjahrgänge weiterhin erfüllt haben wollen. Dies führt dazu, dass zwangsläufig immer mehr Schüler/-innen eine immer höhere Bildung genießen, da bisherige Ausschlussmechanismen nur schwerlich lediglich zeitlich begrenzt aufgehoben werden können.

Die Verlagerung der schulischen Übergänge, wie beispielsweise durch die Einführung der achtjährigen Grundschule in der SBZ/DDR, kann diesem Inklusionsprozess und der damit verbundenen Entwertung der Abschlüsse ebenso entgegenwirken wie die Einführung neuer Schularten bzw. neuer Abschlüsse, die geeignet sind, von bisher bildungsfernen Milieus als ‚günstiger‘ wahrgenommen zu werden. Die schubweise Erhöhung der Bildungsansprüche wird dabei zwangsläufig von Schülermangelphasen begleitet. Die Verschärfung der Konkurrenzsituation zwischen den Schulen in den Phasen solcher Nachfrageeinbrüche führt unter Marktbedingungen jedoch zu einer Reduzierung der Angebote und damit einer Festigung etablierter regionaler Bildungsdisparitäten.

Die Feststellung Köhlers, dass der Einfluss von Schwankungen der Schülerpopulation auf die Schulentwicklung der 70er Jahre nur gering war und häufig überschätzt wurde, kann nach dieser Analyse der binnenregionalen Entwicklung in Berlin-West nicht aufrecht erhalten werden.⁵⁵⁸ Vielmehr muss festgestellt werden, dass der Einfluss der Dimension der Schülerpopulation in binnenregional differenzierter Betrachtung (zumindest für Berlin-West) kaum unterschätzt werden kann.

IX.4. Neue Fragen und offene Probleme

Im Folgenden soll nun auf einige offene Fragen und Probleme, die sich aus der Untersuchung ergeben haben, eingegangen werden. Am auffälligsten ist dabei wohl, dass nicht direkt geklärt werden konnte, welche Faktoren für die wiederholte externe Differenzierung der Schulstrukturen verantwortlich sind. Dabei stellt sich die Frage, ob diese Differenzierung, die jeweils eine Ablenkung von Schülerströmen zur Folge hat, vom System selbst induziert wird oder durch externe Rahmenbedingungen an das System Schule herangetragen wird. Im ersten Fall muss Differenzierung als Prozess der Systemerhaltung betrachtet werden, der in der Notwendigkeit, die

⁵⁵⁸ Köhler 1978, S. XVII. Schümer weist schon 1985 darauf hin, dass „[...] die demographischen Veränderungen wahrscheinlich dazu bei[-trugen], daß sich der Prozeß der teils beabsichtigten, teils extern bedingten Umstrukturierung des Schulsystems nicht unbeträchtlich beschleunigte.“ (Schümer 1985, S. 12).

grundlegende Funktion der Statuszuweisung weiterhin innerhalb des Systems stattfinden zu lassen, einer Entwertung der privilegierteren Bildungswege entgegenwirken muss.

Andererseits könnten ebenso externe Gründe für eine fortlaufende Differenzierung verantwortlich gemacht werden. Hierbei wäre dann davon auszugehen, dass aufstrebende, bisher bildungsferne Schichten längerfristig an ‚billigeren‘ Schulalternativen, also ‚kleineren Treppenstufen‘ zum Erfolg interessiert sind. Diesem fortwährenden Druck wird in demokratischen Entscheidungsprozessen allerdings erst nachgegeben, wenn auch die Vertreter/-innen der Bildungselite Vorteile innerhalb einer Ergänzung der Schulstrukturen erkennen können. Die Einführung neuer Treppenstufen erfolgt auch in diesem Szenario jeweils in solchen Momenten, in denen eine Entwertung der höchsten Bildungsabschlüsse durch deren Entprivilegierung droht. Beide Erklärungen wären für die betrachteten Prozesse möglich, eine Entscheidung für oder wider interne oder externe Einflussfaktoren kann allerdings nur auf einer wesentlich weitergehenden Analyse dieser Umbruchprozesse erfolgen, was im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung nicht geleistet werden konnte.

Die Analyse der binnenregionalen Disparitäten hat weiterhin gezeigt, dass klare Zielvorgaben notwendig sind, um über ein bloßes Konstatieren von Unterschieden hinauszugelangen. Allerdings, und dies ist für die weitere Forschung ebenso wie für die Bildungsplanung wichtig, sollten diese Zielvorgaben erlauben, neben der Gleichheit im Bildungswesen genauso Differenzen zu akzeptieren. In welchem Moment allerdings Niveauunterschiede in soziale Ungleichheiten umschlagen, müsste, zumindest für einzelne Querschnittsbetrachtungen, definiert werden. Ab welcher Dimension Bildungsdisparitäten im sozialen Umfeld auf die Bildungsentscheidungen rückwirken muss daher weiterhin untersucht werden. Solange keine Ergebnisse in dieser Hinsicht vorliegen, kann lediglich die Entwicklung der Disparitäten in ihrer zeitlichen Veränderung beschrieben werden.

Die Ergebnisse der Analysen von binnenregionalen Disparitäten in der Region Berlin-Brandenburg werfen auch einige speziellere Fragen auf. Gerade für die Region Brandenburg, wo nur ausgewählte Kreise in ihren zeitlichen Entwicklungsverläufen betrachtet werden konnten, stellt sich die Frage, ob diese Kreise tatsächlich repräsentativ für eine Verallgemeinerung der Ergebnisse sind. Untersuchungen anderer Kreise wären daher nötig, um mit größerer Sicherheit die Behauptung stützen zu können, dass die Entwicklung des Schulsystems in Brandenburg in wesentlichem Umfang binnenregionale Disparitäten abbauen konnte. Ebenso müsste die historische Erforschung binnenregionaler Ungleichheiten im Bildungswesen der DDR die spezifische Rolle der Stadt-Land-Gegensätze genauer prüfen, was wohl am sichersten auf Basis von Einzelschulbetrachtungen erfolgen könnte. Nur so könnte gezeigt werden, ob Trennungen zwischen regional stark verbundenen kreisfreien Städten und Landkreisen tatsächlich angemessen sind oder lediglich Disparitäten künstlich generieren.

Die Konstanz der binnenregionalen Disparitäten in Berlin-West wirft die Frage auf, inwieweit neben der Bemängelung der zwischenbezirklichen Gegensätze tatsächlich Aktivitäten ergriffen wurden, welche geeignet waren, diese Gegensätze abzubauen. Bestand überhaupt unter den Bedingungen der geographischen Stabilität, die die Expansion des Westteils zwischen 1945 und 1990 künstlich und für westliche Großstädte untypisch behinderte, die Möglichkeit, Disparitäten in der Bildungsbeteiligung zu verändern, ohne direkt die im gesamten letzten Jahrhundert nahezu konstante soziale Segregation der Stadt zu verändern? Insofern die Veränderung binnenregionaler Gegensätze unter Marktbedingungen auch immer von Auf- bzw. Abwertungen geographischer Räume begleitet ist und somit binnenregionale Mobilitäten induziert, behinderte möglicherweise gerade die äußere Begrenzung West-Berlins einen solchen dynamischen Umwidmungsprozess geographischer Räume. Vorerst weisen allerdings stadtsoziologische Untersuchungen ebenso wie die vorliegende bildungshistorische Untersuchung darauf hin, dass Potentiale der Veränderung praktisch ungenutzt blieben.

Abschließend zeigen sich die Grenzen der vorliegenden Arbeit vor allem auch in ihrem historisch übergreifenden Forschungszugang. So wichtig dieser Ansatz für die Untersuchung langfristiger Entwicklungen und die Herausarbeitung systemtypischer Verläufe war, musste sich die Analyse jedoch auf Daten stützen, die für genauso lange Zeiträume verlässliche Informationen liefern konnten. Die Sekundäranalyse von schulstatistischen Angaben zur Zahl der Schulen und Schüler/-innen sowie Statistiken der demographischen Entwicklungen zeigt dabei gerade dort ihre Grenzen, wo, wie im Schulsystem der DDR, geplante Gleichheiten in ihrer sozialen Differenzierung nicht weiter hinterfragt werden konnten. So mag binnenregionale Gleichheit herrschen, wenn alle Bezirke den gleichen Prozentsatz an Abiturienten und Abiturientinnen aufweisen, hingegen heißt dies nicht, dass die Kriterien des Übergangs zu weiterführenden Schulen ebenso gleichmäßig angewendet wurden. Auch die notwendige kleinste Aggregationsebene der Kreise kann nicht klären, inwieweit beispielsweise Schüler/-innen bestimmter Ortschaften im Schulbesuch derselben Schule gegenüber anderen Schüler/-innen benachteiligt waren.⁵⁵⁹

Die Untersuchung binnenregionaler Disparitäten im Schulwesen beinhaltet noch viele ungeklärte Fragen. In der Herausforderung, für alle Mitglieder der Gesellschaft gleichmäßige Lebenschancen zu schaffen und soziale Segregation, die eben auch durch öffentliche, in diesem Fall schulstrukturelle Investitionen gefördert oder verringert werden kann, zu mindern, sollte überdacht werden, inwieweit Mechanismen des Marktes geeignet sind, für bildungsferne Milieus gerechtere Ausgangspositionen zu gestalten. Möglicherweise ist ein derart binnenregional

⁵⁵⁹ Zum Übergang auf VK bemerkt Huschner: „Die Umsetzung der offiziellen Vorgaben konnte auch von Schule zu Schule differieren. So wurde seitens des Ministeriums für Volksbildung moniert, dass in einer Reihe von Kreisen der größte Teil der Vorschläge und Anträge immer aus bestimmten Schulen käme, während andere über Jahre nur einzelne, oftmals überhaupt keine Vorschläge einreichten.“ Huschner 2001b, S. 821. Weiss zeigt ebenso einen interessanten Zusammenhang zwischen Einwohnerzahl der Herkunftsgemeinde und Schulleistungen an einer gemeinsam besuchten Schule auf – je größer die Einwohnerzahl, desto besser die durchschnittlichen Schulleistungen der Schüler/-innen. Vgl. Weiss 1995, S. 127.

differenziertes Schulwesen, wie es in der vorliegenden Untersuchung für Berlin-West zu Tage trat, in der offenen Gegensätzlichkeit ja ehrlicher als das Schulsystem der DDR, welches unter dem Deckmantel völliger Gleichheit Differenzierungswege etablierte, die gesellschaftlich nicht legitimiert werden mussten.⁵⁶⁰ Dennoch darf nicht verkannt werden, dass mit dem Verweis auf das Elternrecht bei der Wahl der Schulform in Berlin-West die Verantwortlichkeit für Unterschiede im Bildungswesen gleichfalls verdeckt wurde.⁵⁶¹ Soziale Reproduktion im Bildungswesen wurde dadurch, wohl in wesentlich stärkerem Umfang, als es eine Fokussierung auf Leistungsaspekte ermöglicht hätte, über einen Zeitraum von mehreren Generationen gesichert.

⁵⁶⁰ Vgl. Drewek 1997.

⁵⁶¹ Leschinsky stellt hierbei zur Diskussion, dass die Freigabe der Schulwahl keineswegs einem vollständigen Rückzug des Staates aus den Steuerungsansprüchen gleichkommt. Vgl. Leschinsky 1996, S. 13.