

### Schulentwicklung in der BRD und der DDR in soziologischer Perspektive

Lenhardt, Gero; Stock, Manfred

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lenhardt, G., & Stock, M. (1995). Schulentwicklung in der BRD und der DDR in soziologischer Perspektive. In H. Sahner, & S. Schwendtner (Hrsg.), *27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie - Gesellschaften im Umbruch: Sektionen und Arbeitsgruppen* (S. 17-21). Opladen: Westdt. Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-137814>

#### Nutzungsbedingungen:

*Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.*

*Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.*

#### Terms of use:

*This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.*

*By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.*

# I. Sektion Bildung und Erziehung

Leitung: Ursula Rabe-Kleberg und Wolff-Dietrich Webler

## Neue Schwerpunkte der Bildungssoziologie

### 1. Schulentwicklung in der BRD und der DDR in soziologischer Perspektive

Gero Lenhardt und Manfred Stock

Die Schulentwicklung der BRD und der DDR soll anhand der Bildungsbegriffe untersucht werden, die in den Schulen beider Gesellschaftssysteme zum Ausdruck kommen. Greifbar werden sie in den Curricula, aber eingelassen sind sie auch in die Organisationsstruktur der Bildungssysteme. Diese Begriffe implizieren Vorstellungen vom Individuum und der Gesellschaft, von ihrer Geschichte und Zukunft und von der Natur. Das Bildungssystem der DDR stimmte mit dem der BRD darin überein, daß die Rolle der Schüler zum einen konzipiert war als diejenige zukünftiger Bürger; zugleich wurden die jungen Leute aber auch als zukünftige Arbeitskräfte behandelt. Unter ständischen Verhältnissen, die in Resten während der Nachkriegszeit noch beachtliche Autorität hatten, bilden berufliche und außerberufliche Lebensverhältnisse eine Einheit. Dieser Einheit entsprach im Bildungswesen, daß die Bildung des Bürgers und die Bildung der Arbeitskraft in einem gewissen Grad noch ungeschieden sind. Eine wichtige Differenz der west- und ostdeutschen Schulentwicklung besteht darin, daß im Bildungssystem der BRD Elemente der Bildung der Bürger einen größeren Autoritätszuwachs erlangt haben als in der DDR.

In der BRD hatten Bildungsideen ständischen Charakters in den 1950er Jahren noch ein sehr viel größeres Gewicht als heute. Zwar verstand sich die westdeutsche Gesellschaft von Anfang an als sozial-liberaler Rechtsstaat, und formal waren die einzelnen auch damals schon Bürger. Aber der Durchsetzung dieser Ordnung im Alltagsleben und im Schulwesen standen noch beachtliche Widerstände entgegen. Ständische Elemente zeigten sich in den Curricula, in den Schulformen und in der Allokation der Bildungschancen. Die *Inhalte der Curricula* waren material definiert und unterschieden sich je nach dem Schultypus des dreigliedrigen Bildungssystems. Das Curriculum der Volksschule sah die volkstümliche Bildung vor mit Disziplin und allgemeinen Kulturtechniken. Die Mittelschulen sollten auf die Realien in Wirtschaft und Verwaltung vorbereiten. Das Gymnasium schließlich sollte die Bestände einer Kultur pflegen, die als reine Geisteskultur konzipiert war; hinzu traten die wissenschaftlichen Propädeutika. Die *Form des dreigliedrigen Bildungssystems* schien verbreiteter Auffassung zufolge der Struktur der Arbeitswelt zu entsprechen. Man unterstellte die Existenz von drei Berufsständen, einem geistigen, einem praktischen und einem, der dazwischen liege. Der Dreigliedrigkeit von Schule und Arbeitswelt schienen wiederum die Begabungen der Schüler zu entsprechen. *Statusvererbung* galt deswegen als natürlich-harmonischer und leistungsgerechter Mechanismus der Zuweisung von Bildungsmöglichkeiten.

Diesen ständischen Elementen im Bildungswesen entsprachen wichtige Elemente der außerschulischen Sozialverhältnisse. Sie wurden während der 1960er Jahre zum bildungspolitischen Thema im damals sprichwörtlichen Sozialcharakter des katholischen Arbeitermädchens aus der süddeutschen Provinz.

Diese Verhältnisse wurden zum einen in bildungsökonomischer Perspektive kritisiert. Das wirtschaftliche Wachstum schien gefährdet, wenn die weiterführenden Schulen nicht expandierten. "Bildungsnotstand ist wirtschaftlicher Notstand", in diesem Diktum faßte Georg Picht eine verbreitete Anschauung zusammen. Die unterstellten bildungsökonomischen Notwendigkeiten setzten sich in der Schulentwicklung nicht durch. Eine bildungsökonomische Planung hatte den Grundrechten widersprochen und wurde dem Staat gerichtlich untersagt. An Autorität gewannen vielmehr die Normen eines liberalen Individualismus. Sie bilden den gemeinsamen Nenner einer großen Zahl von Veränderungen, die die Curricula, die Schulformen und die Mechanismen der Statusallokation betreffen.

Die Schulbildung näherte sich damit der Bildung der Bürger. Die *Curricula* verloren ihre ständisch-konventionalistische Bestimmung. Aus Lehrplänen wurden Rahmenpläne mit wissenschaftlichem Charakter. Diese Vereinheitlichungstendenz zielte nicht auf die Festschreibung von Fachwissen, sondern auf die Vermittlung jener formalen kognitiv-moralischen Kompetenzen, in denen wissenschaftliches Denken und demokratische Tugenden übereinstimmen. In der bildungspolitischen Diskussion werden sie mit Begriffen wie intellektuelle Unabhängigkeit, Mündigkeit, Unvoreingenommenheit, Toleranz usw. bezeichnet. Die Überwindung des ständischen Bildungskanons zeigt sich darüber hinaus in der Freiheit der Fächerwahl. Die materialen Inhalte sollen ihre Begründung im individuellen Interesse finden und nicht in Tradition oder gesellschaftlichen Notwendigkeiten. Mit der Angleichung der Curricula verlieren die *Schulformen* an ständischer Distinktion. Dazu trugen neben der schon genannten Angleichung der Curricula die Erweiterung der Übergänge zwischen den verschiedenen Schulformen bei, die Angleichungstendenzen in Ausbildung und Status der Lehrer und das allmähliche Verschwinden der Hauptschule. Den Normen eines liberalen Individualismus folgen schließlich auch Veränderungen der *Statusallokation*. Die askriptiven Merkmale, die in der Figur des katholischen Arbeitermädchens zusammengefaßt waren, haben an Bedeutung verloren. Allerdings hat die sozio-ökonomische Herkunft ihren diskriminierenden Effekt behalten. Zudem ist es dem Staat verwehrt, die Schüler durch positive Selektion zu bestimmten Bildungsgängen zu delegieren. Negative Selektion ist den Schulen zwar erlaubt, auffällig ist aber, daß sie immer vorsichtiger gehandhabt wird. Das zeigt sich an der Bildungsexpansion ebenso wie an den sinkenden Quoten der Sitzenbleiber und der Schulabsolventen ohne formalen Abschluß. Das liberale Individualrecht der Bildungsfreiheit hat dadurch an Wirksamkeit gewonnen. Die Schulentwicklung, so ergibt sich also, entspricht den Normen der Bürgerrolle: Die Angleichungstendenzen im dreigliedrigen Bildungssystem entsprechen der bürgerlichen Gleichheitsnorm, die Überwindung des konventionalistischen Bildungskanons durch Rahmenpläne entspricht dem Formalismus der liberalen Ordnung und schließlich Bildungsfreiheit als Allokationsform von Bildungschancen entspricht den liberalen Grundrechten.

Wenn auch die allgemeinbildenden Schulen dem Typus der Bildung der Bürger nähergekommen sind, so weichen sie davon in wichtigen Hinsichten jedoch immer noch ab. Ständische Elemente sind noch nicht gänzlich überwunden. Die Schultypen des dreigliedrigen Bildungssystems bringen immer noch unterschiedliche Bildungsideen zum Ausdruck. Sie sind immer noch mit ei-

nem Berechtigungswesen verbunden, das diese Differenzen mit unterschiedlichen innerschulischen und außerschulischen Teilhabechancen sanktioniert. Veränderungen der Schülerrolle haben ihren Inhabern zwar einen Autonomiegewinn verschafft, jedoch unterliegen sie immer noch den Zwängen des Berechtigungswesens und anderen Abhängigkeiten. Und schließlich wird die Wirksamkeit des liberalen Grundrechts der Bildungsfreiheit immer noch durch berufsständische Bildungsbarrieren eingeschränkt.

Die Trennung der Rolle von Bürger und Arbeitskraft ermöglicht es, den Individuen als Bürgern die liberalen Freiheitsrechte zugänglich zu machen, sie als Arbeitskräfte zugleich aber Verhältnissen der Ungleichheit und Fremdbestimmung zu unterwerfen. Dieser Widerspruch ist Gegenstand der Marxschen Kapitalismuskritik. Marx sah in der republikanischen Staatsbürgerrolle ein Element der Emanzipation. Er kritisierte aber, daß sie lediglich politischer Natur ist. Das heißt, sie bleibt dem Arbeitsprozeß äußerlich, jenem Bereich also, in dem sich die Individuen zusammen mit ihren Lebensverhältnissen selbst produzieren. In diesem Sinne hatte Marx darauf spekuliert, daß die Überwindung der entfremdeten Arbeit sich vollziehen würde auch als Aufhebung der Unterscheidung von Bürger- und Arbeitskraftrolle. Diese Aufhebung war gedacht im Begriff der "assozierten Produzenten", die gemeinschaftlich die Kontrolle über die Produktion ausüben. Die Ausübung der Kontrolle sollte sich dabei herstellen im Medium einer praktischen Intersubjektivität. Auch der frühe Engels beschrieb sie noch unter dem Stichwort der "gemeinsamen Übereinkunft". In seinem Spätwerk löste er sie objektivistisch auf: "Freiheit besteht (in der Zukunftsgesellschaft - d.A.)...in der auf Erkenntnis der Naturnotwendigkeiten gegründeten Herrschaft über uns selbst und über die äußere Natur" (MEW, Bd.20, S.106) "Die Gesetze ihres eigenen gesellschaftlichen Tuns, die ihnen als fremde, sie beherrschende Naturgesetze gegenüberstanden, werden dann von den Menschen mit voller Sachkenntnis angewandt und damit beherrscht. ... (Sie) treten unter die Kontrolle der Menschen selbst" (S.226). An diesen Gedanken schloß der Marxismus-Leninismus der DDR an. Er ersetzt den Begriff "praktischer Intersubjektivität" durch den objektivistischen Begriff der Gesetzeseseinsicht und durch instrumentelle Rationalität. Dabei war mitgedacht, daß die Entwicklung der Produktivkräfte nicht nur die Arbeitsteilung bestimmte, sondern auch den Bereich des Politischen in ihren Wirkungsbereich einbezöge. Dem entsprach, daß die Rollen des Bürgers und die der Arbeitskraft weniger ausdifferenziert waren als im Westen. Ihre Konvergenz zeigte sich darin, daß die bürgerlichen Individualrechte im Osten nur mit erheblichen Einschränkungen galten und daß andererseits aber mit der Rolle der Arbeitskraft Ansprüche auf Lebenschancen administrativ verknüpft waren. Über sie konnte der einzelne nicht kraft freier Entscheidung verfügen, wie im Westen die Marktteilnehmer, sondern sie wurden vielmehr nach Maßgabe vermeintlich objektiver Notwendigkeiten und Möglichkeiten administrativ zuteilt.

Die Konvergenz der Rollen von Staatsbürger und Arbeitskraft in der DDR hat die bürgerliche Trennung beider nicht im Marxschen Sinne aufgehoben, sondern rückgängig gemacht. Das zeigt sich auch in der ostdeutschen Schulentwicklung. Hier wurden die Bildung der Bürger und die Bildung der Arbeitskräfte objektivistisch kurzgeschlossen. Die Konvergenz von Staatsbürger- und Arbeitskraftrolle zeigt sich in der Entwicklung der Schulform ebenso wie in der der Curricula und der Allokation der Bildungschancen. Im Hinblick auf die *Schulform* hatten sich Einheitschultendenzen in der DDR im Vergleich mit der BRD stärker durchgesetzt. Sie brachten zwei Motive zum Ausdruck: zum einen die republikanische Gleichheitsnorm und zum anderen Vorstel-

lungen gesellschaftlicher Notwendigkeiten - letztere glichen weitgehend dem Arbeitskräftebedarfsansatz der westdeutschen Bildungsökonomie. Der Gleichheitsnorm entsprach jene Bildungsentwicklung, wie sie in der Begründung zum ersten Schulgesetz von 1946 mit der Kritik an der Ungleichheit der Bildungschancen anvisiert war. Es ging, wie es hieß, um die Brechung des bürgerlichen Bildungsmonopols. Der höheren Bildung sollte der exklusive Charakter aber nicht nur deswegen genommen werden. Es gab zugleich ein politisches Interesse: Die Schulen sollten zur Bildung sozialistischer Eliten beitragen, die die sog. bürgerlichen ersetzen sollten. In den folgenden Jahren traten politische Konnotationen zugunsten bildungsökonomischer im Begriff des Kaderbedarfs zurück. Bis in die 60er Jahre hinein galt es als ausgemacht, daß die Gleichheitsnorm und die Notwendigkeiten der wissenschaftlich-technischen Revolution in den Schulen zur Dekung kämen. Kaum anders als viele Theoretiker im Westen ging man davon aus, die technische Entwicklung ließe das durchschnittliche Qualifikationsniveau steigen.

Anfang der 70er Jahre wurde das Verhältnis zwischen der Gleichheitsnorm und den bildungsökonomischen Bedarfvorstellungen neu definiert. Der Bildungsexpansion wurde ein Ende gesetzt. Genauer gesagt, sie wurde einem Bedarf an Ungleichheit geopfert, der in der Arbeitswelt nicht nur objektiv gegeben, sondern auch nützlich zu sein schien. Erst in einer fernerer Zukunft sei mit egalitären sozialen Verhältnissen in der Gesellschaft zu rechnen, und erst dann sei es notwendig und finanziell möglich, der Gleichheitsnorm Geltung zu verschaffen. So verbanden sich in den Schulen der DDR Motive der Bildung der Bürger mit Motiven der Bildung der Arbeitskraft. Aber diese Verbindung bedeutete nicht, daß Ideen individueller Autonomie auf den Bereich der Arbeit ausgeweitet worden wären. Andererseits waren die Schulen aber faktisch nicht auf die Befriedigung des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs festgelegt. Es scheint vielmehr, als wäre die Schulentwicklung über eine lediglich bürokratische Rationalisierung erstmals ständischer Verhältnisse nicht hinausgelangt. Diese Kontinuität mit vorbürgerlichen Verhältnissen, die zunächst auch in Westdeutschland noch Autorität hatten, kann vielleicht den Bestand dieser Ordnung erklären.

Der Vorstellung von den objektiven Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung sollte das *Curriculum* in Form des sog. Lehrplanwerks entsprechen. Es galt als Abbild von Naturverhältnissen, deren Gesetzmäßigkeiten von der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung entdeckt und der Sozialstruktur inkorporiert würden. Objektivität war dementsprechend das Kennzeichen der Begriffe, die der Unterricht den Schülern vermitteln sollte. Aus ihnen sollte nichts als die Sache sprechen. Subjektive Elemente der Wahrnehmung, so ist dabei unterstellt, könnten die objektive Abbildung der Betrachtungsgegenstände nur trüben. Sie seien deswegen auszuschließen. Dieser Wissenschaftsbegriff galt für alle Unterrichtsfächer, darunter auch für Staatsbürgerkunde. Er löste die überkommene Bildungsidee mit ihrem Begriff einer reinen Geisteskultur ab. Aber im Gefolge davon setzte sich nicht die Freiheit wissenschaftlichen Denkens durch, sondern ein Dogmatismus, der im Objektivitätsbegriff impliziert ist. So stellte man der liberalen (und Marxschen) Einsicht in die Offenheit der gesellschaftlichen Entwicklung die Vorstellung vor deren Naturgesetzlichkeit entgegen und der Idee individueller Autonomie einen positiven Pflichtenkatalog aus gesellschaftswissenschaftlichem und naturwissenschaftlichem Fachwissen. Die *Allokation der Bildungschancen* vollzog sich nicht in der gesellschaftlichen Form der liberalen Bürgerrechte. Das zeigt sich in dreierlei Hinsicht: Das Bildungsangebot war, wie schon oben gezeigt, nicht eine Funktion der aggregierten Nachfrage. In der Form von Bedarfsquoten,

die eine bildungökonomisch inspirierte Planung dem Bildungssystem vorgab, sollten Schule und Arbeitswelt kurzgeschlossen werden. Eine Verschränkung der Rollen von Bürger und Arbeitskraft zeigt sich weiterhin in der Delegation der einzelnen Schüler zu diesen Bildungsmöglichkeiten. Bekanntlich sollten Kinder aus Arbeiterfamilien dabei privilegiert werden. Dem lag die Vorstellung zugrunde, den Arbeitern wüchsen aus ihrer Erfahrung als Arbeitskräfte besondere politische Tugenden zu. An ihnen schienen auch ihre Kinder noch teilzuhaben. Dieses Abstammungsprestige (Weber) verschaffte ihnen den Ruf, sie seien für eine Führungsrolle in der Gesellschaft besonders qualifiziert. Staatsbürgerrolle und Arbeiterrolle sowie Arbeitserfahrungen und politisches Bewußtsein wurden identifiziert.

Dieses politische Stereotyp wurde zwar nie ganz aufgegeben, es verlor jedoch an Bedeutung. Ähnlich wie in der Bundesrepublik stellte sich auch in der DDR die ständische Privilegierung der Kinder einer ganz anderen sozialen Schicht her, nämlich derjenigen der oberen Mittelschicht. Damit ging ein Wechsel der Kategorisierung der Kinder einher. An die Stelle der Berufszugehörigkeit der Eltern trat zunehmend der Begriff der Begabung. Auch der Begabungsbegriff hatte Implikationen, die auf vorbürgerliche Verhältnisse hindeuten. Er war Teil einer Vorstellung, nach der die durch natürliche Begabungen festgelegten Fähigkeiten identisch sind mit den ebenfalls naturgegebenen sozialstrukturellen Verhaltensanforderungen. Die Individuen und ihre Lebensverhältnisse schienen insofern identisch zu sein - ganz ähnlich wie die Mitglieder traditionaler Berufsstände mit ihren Lebensbedingungen. Verhältnisse der Entfremdung schienen ausgeschlossen. Die Identität sollte hergestellt werden über Spezialisierung, Selektion und Quotierung der Schüler. Auf diese Weise mußte dem einzelnen die gesellschaftliche Entwicklung und die Position, die ihm darin zukomme, noch einmal als vorgezeichnet erscheinen, und noch einmal schien es möglich, aus unabdingbar geltenden Handlungsnormen letzte Sicherheit zu schöpfen. Der Gedanke liegt nahe, das diese Verwandtschaft mit vorbürgerlichen Ordnungsvorstellungen dem M.-L. eine gewisse Überzeugungskraft verlieh. Freilich unterschied er sich von konservativen Orientierungen auch in einer wichtigen Hinsicht. Auf traditionellen Autoritätsglauben und auf die Würde, die dieser dem individuellen Verhalten verlieh, konnte sich der real existierende Sozialismus immer weniger stützen. Das Verhalten, das dem einzelnen angesonnen wurde, hatte vor allem die Bedeutung eines Mittels. Auf die Sache sollte es ankommen, und möglichst viele Bereiche der sozialen Existenz sollten in ihren Dienst gestellt werden. Der Sozialismus wollte jeweils den "ganzen Menschen". Dies stand der Ausdifferenzierung der Rollen von Bürger und Arbeitskraft ebenso entgegen wie der freien Verfügung über die Lebensbedingungen.

Dr. Gero Lenhard, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin  
Dr. Manfred Stock, FU Berlin, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Soziologie der Erziehung,  
Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin