

Nikolai, Rita; Helbig, Marcel

Article — Accepted Manuscript (Postprint)

Der (alte) Streit um die Grundschulzeit: Von Kontinuitäten und Brüchen der Kaiserzeit bis heute

Zeitschrift für Grundschulforschung

Provided in Cooperation with:
WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Nikolai, Rita; Helbig, Marcel (2019) : Der (alte) Streit um die Grundschulzeit: Von Kontinuitäten und Brüchen der Kaiserzeit bis heute, Zeitschrift für Grundschulforschung, ISSN 2523-3181, Springer VS, Wiesbaden, Vol. 12, Iss. 2, pp. 289-303, <http://dx.doi.org/10.1007/s42278-019-00054-7>

This Version is available at:
<http://hdl.handle.net/10419/225967>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Der (alte) Streit um die Grundschulzeit: Von Kontinuitäten und Brüchen der Kaiserzeit bis heute

Rita Nikolai · Marcel Helbig

Zusammenfassung Der Beitrag analysiert die Auseinandersetzungen, Konfliktlinien und Akteurskonstellationen in den Debatten um die Dauer der Grundschulzeit seit der Weimarer Reichsverfassung. Dabei zeigt sich, dass der mit dem Weimarer Kompromiss eingeschlagene Entwicklungspfad einer vierjährigen Grundschulzeit bis heute relativ resistent ist gegenüber allen Reformversuchen. Vorstöße zur Verlängerung der Grundschulzeit scheiterten in der Vergangenheit häufig daran, dass höhere soziale Schichten sich diesen erfolgreich widersetzen konnten. Die Zunahme sozialer Ungleichheiten in der Gesellschaft in den letzten Jahren führt aus unserer Sicht dazu, dass Ausweichmöglichkeiten und die horizontale Differenzierung im Grundschulbereich an Bedeutung gewinnen und die gemeinsame Grundschule für alle zunehmend unterwandert wird.

Schlüsselwörter Grundschulzeit · Gemeinsames Lernen · Soziale Ungleichheiten · Private Grundschulen · Pfadabhängigkeiten

Im Falle von Rita Nikolai entstand der Beitrag im Rahmen eines Heisenberg-Stipendiums der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Förderkennzeichen: NI 1371/4-1). Wir danken den Gutachtenden für ihre Überarbeitungsvorschläge.

Prof. Dr. R. Nikolai (✉)

Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland

E-Mail: rita.nikolai@hu-berlin.de

Prof. Dr. M. Helbig

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin, Deutschland

E-Mail: Marcel.Helbig@wzb.eu

The (old) battles on the length of primary schooling: stability and ruptures since the imperial period until today

Abstract The article analyses the conflicts and actor constellations in the debates on the length of primary schooling since the Weimar Constitution. The compromise between the political parties in the Weimar Republic led to a development path of four year primary schooling, which is resistant against any reform attempts. Higher socio economic groups were up to date successful in preventing any reform proposals. The model of joint schooling for all pupils is jeopardised by alternatives and private schools, which become more important for parents in times of increasing social inequalities.

Keywords Primary schooling · Joint schooling · Social inequalities · Private primary schools · Path dependencies

1 Einleitung

Die Dauer der Grundschulzeit und die Länge der gemeinsamen Lernzeit gehört zu den ideologisch umstrittensten Regelungen in der deutschen Schulgeschichte (Furck 1994; Helbig und Nikolai 2015; Töller et al. 2011).

Mit der Weimarer Reichsverfassung (WRV) von 1919 wurde eine vierjährige obligatorische Lernzeit für alle Schüler*innen an der Volksschule eingeführt.¹ Private (und auch öffentliche) Vorschulen zur Vorbereitung auf den Gymnasialübergang wurden aufgehoben (Art. 147, Abs. 3 WRV) bzw. im Grundschulgesetz 1920 verboten (Geißler 2013; Herrlitz et al. 2009). Auch wenn deren Abbau sich noch bis weit in die 1930er Jahre hinzog, so setzte sich doch die gemeinsame Beschulung in den ersten vier Klassen als Idee durch. Nach dem 2. Weltkrieg und beim Wiederaufbau der Schulsysteme kam es erneut zu Konflikten um die Grundschulzeit. Versuche die Grundschulzeit auf sechs bzw. acht Schuljahre durchzusetzen scheiterten jedoch in vielen Bundesländern der Bundesrepublik. In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der DDR ab 1949 wurde dagegen eine Verlängerung der gemeinsamen Beschulung auf acht bzw. später zehn Jahre mit der Polytechnischen Oberschule (POS) vorgenommen. Erneut wurde über die Grundschulzeit in den 2010er Jahren im Saarland und in Hamburg gestritten (Edelstein und Nikolai 2013; Helbig und Nikolai 2015; Töller et al. 2011). Bundesweites Aufsehen erregte dabei v. a. der Hamburger Volksentscheid, der die von der CDU und der grünen Partei GAL vereinbarte Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre ablehnte. Fast unbemerkt bei diesen Konflikten um das längere gemeinsame Lernen hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine horizontale Differenzierung im Grundschulsystem herausgebildet. An ausgewählten Beispielen zeigen wir, wie diese dazu führt, dass das gemeinsame Lernen aller Sozialgruppen unterlaufen wird.

¹ Eine Trennung der Volksschule in Grund- und Hauptschule erfolgte in der BRD nach dem Hamburger Abkommen 1964.

Die Auseinandersetzungen und Konfliktlinien um die Dauer der Grundschulzeit stehen im Fokus des Beitrags. Aus Perspektive des Historischen Institutionalismus wird untersucht, welche Interessen die Auseinandersetzungen um die Grundschuldauer seit der WRV prägten, welche Akteure sich durchsetzten und wie sie ihre Positionen begründeten. Die eher politikwissenschaftliche Betrachtung soll um eine sozioökonomische Rahmung ergänzt werden. Wir argumentieren, dass das längere gemeinsame Lernen, welches oftmals mit der Grundschuldauer verknüpft ist, v. a. dann Veränderungen erfuhr, wenn es zu sozialen Neukonfigurationen kam. Speziell das vorherrschende Ausmaß sozialer Ungleichheiten steht häufig im Zusammenhang mit Veränderungen des längeren gemeinsamen Lernens.

Der Beitrag, der mit dem Schulkompromiss in der Weimarer Republik beginnt, wird zeigen, dass die Auseinandersetzungen zwischen schulpolitischen Akteuren zumeist entlang der im Zuge des „Weimarer Kompromisses“ etablierten Konstellationen verlaufen und bis heute die schulpolitischen und auch pädagogischen Debatten um die Grundschuldauer prägen. Reformen für ein längeres gemeinsames Lernen sind eher dann durchsetzbar, wenn Ausnahmen erlaubt werden. Zwar wird damit eine politische Reform ermöglicht, gleichzeitig aber die Reform verwässert. Reformen, ohne „Hintertür“ für bestimmte Schichten scheinen deutlich schwerer umsetzbar, und das Risiko des politischen Scheiterns steigt enorm an.

2 Konfliktlinien, Akteurskonstellationen und Begründungsmuster: Theoretische Perspektive des Historischen Institutionalismus

Um die Konfliktlinien, Akteurskonstellation und Begründungsmuster nachzeichnen zu können, die bis heute die Debatten um die Dauer der Grundschulzeit in Deutschland prägen, bedienen wir uns der theoretischen Perspektive des Historischen Institutionalismus (vgl. hierzu Edelstein 2016).

Das Konzept der Pfadabhängigkeit betont die langanhaltende Stabilität von Institutionen und ihr Beharrungsvermögen. Institutionen werden als historische Hinterlassenschaften von Richtungsentscheidungen an kritischen Weggabelungen verstanden (Mahoney 2000; Pierson 2000). Ereignisse wie z.B. Kriege (in unserem Untersuchungsfall mit der WRV der 1. Weltkrieg) können Akteurskonstellationen verändern, so dass eine Neuordnung von Institutionen möglich wird. Wird ein institutionelles Gefüge im Zuge von Krisen verändert, kann ein Pfad eingeschlagen werden, der weitere Veränderungen erschwert. Institutionen können über einen längeren Zeitraum bestehen, da schulpolitische Akteure dazu neigen, an diesen festzuhalten. Aufgrund von Veränderungsresistenzen einer einmal gefundenen Lösung bzw. auch Kompromissen werden Pfadabweichungen oder -wechsel im Laufe der Zeit immer unwahrscheinlicher (Mahoney 2000; Pierson 2000).

Bei der Erklärung warum Akteure an Institutionen zumeist festhalten, kann auch der Historische Institutionalismus weiterhelfen, indem er den Blick für Machtkonstellationen und auch Ideen der Akteure schärft. Schulstruktur ist immer auch ein „Gegenstand von Interessenpolitik“ (Edelstein 2016, S. 57). Institutionen schaffen ein Muster der Ressourcenverteilung, das bestimmte Akteure begünstigen und die Bildung von Akteurskonstellationen vorantreiben kann. Die durch eine Institution

begünstigten Akteure bzw. Akteurskoalitionen setzen sich für die Aufrechterhaltung einer Institution ein, um ihre Machtposition und Privilegien gegenüber benachteiligten Akteuren erhalten zu können. Zu den Akteuren, die in den Debatten um Aufrechterhaltung oder Verlängerung der vierjährigen Grundschule immer wieder eine Rolle gespielt haben, gehören v. a. Parteien, Lehrkräfteverbände und Interessenvertretungen von Eltern. Zu letzteren gehört auch das gymnasiale Klientel, das als bedeutsamer Teil der Wählerschaft über ein außerordentliches politisches „Drohpotenzial“ verfügt und dessen Abstimmungsverhalten und Stärke in Wahlen und Referenden zu Geltung kommen kann (zu Hamburg vgl. Töller et al. 2011). Politische Parteien – egal welchen Lagers – haben in der deutschen Schulgeschichte zumeist auf die Interessen des gymnasialen Wählerklientels Rücksicht genommen (Helbig und Nikolai 2015).

Schulstrukturelle Entscheidungen werden nicht nur durch die Dynamik der Akteurskonstellationen alleine, sondern auch durch deren jeweiligen Wertevorstellungen und Handlungsorientierungen beeinflusst. Diese werden durch Ideen geprägt, die als eine Art von „Baupläne[n]“ und als „sozial geteilte und historisch gewachsene Wertvorstellungen“ (Sachweh 2011, S. 375), die Präferenzen, Ziele und Handlungsorientierungen von Akteuren prägen. Im Feld der Schulstrukturpolitik gehören zu Ideen die jeweiligen Begabungs- und Gerechtigkeitsverständnisse der Akteure. Die normativen Begabungsverständnisse können entlang der Annahme unterschieden werden, wie Kinder und Jugendliche in einem Schulsystem am besten gefördert werden können. Hierzu gehören die unterschiedlichen Vorstellungen darüber, ob homogene oder heterogene Lerngruppen dafür am besten geeignet sind und auch, ab welchem Zeitpunkt eine Trennung der Schüler*innen auf verschiedene Schulformen sinnvoll ist.

Trotzdem gibt es einschneidende Ereignisse, die Akteurskonstellationen und Machtverhältnisse nachhaltig verändern können, zu denen ökonomische Neuordnungs- und Umverteilungsprozesse gehören. In den letzten 100 Jahren haben wir es in Deutschland mit mindestens drei einschneidenden ökonomischen Neuordnungsprozessen zu tun. Wie Piketty (2014) eindrucksvoll nachweist, waren die ökonomischen Ungleichheiten vor dem Ersten Weltkrieg extrem stark ausgeprägt – stärker als in den darauf folgenden 100 Jahren. Die beiden Weltkriege führten jeweils zu einem deutlichen Rückgang ökonomischer Ungleichheiten in der deutschen Gesellschaft. Wird konflikttheoretisch argumentiert, ist es gerade durch die Schwäche der „alten Eliten“ überhaupt erst möglich geworden, von alten schulpolitischen Pfaden abzuweichen und Reformen hin zu einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder umzusetzen bzw. sogar eine längere gemeinsame Grundschulzeit einzuführen. Das dritte Ereignis, welches ökonomische Ungleichheiten (dieses Mal in die andere Richtung) vor allem in Ostdeutschland beeinflusste, war die Wiedervereinigung 1990. Ferner haben wir es ab den 1970er Jahren mit einer Zunahme ökonomischer Ungleichheiten zu tun, die ab den 1990er Jahren an Dynamik gewinnt. Die Annahme unseres Beitrags ist, dass sich die Debatten um die Dauer der Grundschulzeit, die immer auch Debatten um die Relevanz gemeinsamen Lernens sind, im Kontext der Entwicklung sozialer Ungleichheit bewegen. Wer sich wie mit seinen Interessen und Machtpositionen in schulstrukturellen Debatten durchsetzen kann, das hängt maßgeblich auch von sozioökonomischen Rahmendaten

(Einkommensverhältnisse, soziale Ungleichheit), der Organisationsfähigkeit schulpolitischer Akteure für Demonstrationen und Kampagnen als auch den jeweiligen Machtpositionen ab.

3 Auseinandersetzungen um die Dauer der Grundschulzeit

3.1 Schulkompromiss in der Weimarer Republik

Der 1. Weltkrieg (1914–1918) und die Novemberrevolution von 1918, die die Ablösung der Monarchie und die Umwandlung in eine parlamentarische Demokratie der Weimarer Republik nach sich zog, hatte die Akteurskonstellation in der Schulpolitik nachhaltig verändert. Mit der Wahl zur verfassungsgebenden Nationalversammlung im Januar 1919 gewann die SPD zum ersten Mal in ihrer Geschichte die meisten Stimmen und bildete als stärkste Fraktion zusammen mit dem Zentrum und der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) die Weimarer Koalition. Keine der Parteien in der Weimarer Koalition hatte für sich die Mehrheit, und so waren alle drei Parteien zur Zusammenarbeit gezwungen, damit eine neue Verfassung verabschiedet werden konnte (Friedeburg 1992, S. 213).

Ziel der Sozialdemokraten war in den Verhandlungen zur WRV die Beseitigung von Klassenschranken und Bildungsprivilegien, die durch eine achtjährige koedukative und weltliche Einheitsschule ermöglicht werden sollte. Unterstützt wurde die SPD in ihren Forderungen durch den Deutschen Lehrerverein (DLV) und dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein. In seiner Verbandszeitung begründete der DLV, als Interessenvertretung der Volksschullehrkräfte, dass eine Einheitsschule Chancengleichheit unabhängig vom sozialen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen ermögliche: „Wenn die Einheitsschule der ständischen Zerklüftung entgegenarbeiten, wenn sie sozial versöhnend wirken soll, dann müssen auch alle Kinder auf der gleichen Schulbank sitzen, [...]“ (Pädagogische Zeitung 1919, S. 171).

Die linksliberale DDP trat ebenso für eine säkulare Einheitsschule mit einer vier- bis sechsjährigen Grundschule ein. Die Zentrumspartei lehnte dagegen eine Einheitsschule ab und setzte sich für die Beibehaltung einer Bekenntnisschule im Volksschulbereich ein. Unterstützung fand die katholische Zentrumspartei in ihren schulpolitischen Forderungen bei der katholischen Kirche und auch bei der Interessenvertretung der Gymnasiallehrkräfte. Diese fürchtete um standespolitische Interessen der Gymnasiallehrkräfte, da eine vier-, sechs- oder gar achtjährige Grundschulzeit die Zeit am Gymnasium verkürzt hätte. Sein Eintreten für eine frühe Trennung von Kindern und Jugendlichen begründete der Deutsche Philologenverband (DPhV) damit, dass die unterschiedlichen Schulformen unterschiedlichen Begabungen entsprächen (Friedeburg 1992; Furck 1994, S. 51; Geißler 2013).

In den Verhandlungen zu den Schulartikeln der WRV konnte die SPD ihr schulpolitisches Ziel einer Einheitsschule mit achtjähriger Grundschule nicht durchsetzen, zumal die Reichsregierung unter Philipp Scheidemann im Juni 1919 zurücktrat, da v. a. die DDP ihre Zustimmung zum Versailler Friedensvertrag verweigerte. Die SPD ging eine neue Koalition mit dem Zentrum ein, und ihr fehlte nun ein Bündnispartner im Streit um die Grundschulzeit (Friedeburg 1992, S. 215). Die SPD ließ sich auf den

Kompromiss ein, die Dauer der Grundschule in der WRV noch offenzulassen, da das Zentrum drohte, die Verfassungsverhandlungen ansonsten zu verlassen (Furck 1994, S. 51). Festgehalten wurde in Art. 146 WRV lediglich: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf.“ Ihre Dauer wurde dann im Grundschulgesetz 1920 auf eine vierjährige Grundschulzeit festgelegt. Gegen die konservativen Kräfte konnte sich die SPD nicht durchsetzen, erreichen konnte sie jedoch, dass die öffentlichen wie privaten kostenpflichtigen Vorschulen, die bislang auf den Besuch der Gymnasien vorbereitet und die zumeist von den Kindern aus sozialprivilegierten Schichten besucht wurden, abgeschafft wurden (Friedeburg 1992; Geißler 2013; Herrlitz et al. 2009).

Die Abschaffung der Vorschulen, die für Eltern kostenpflichtig waren, wurde möglich, da durch die ökonomischen Umwälzungen durch den Ersten Weltkrieg und nachfolgend auch durch die Wirtschaftskrisen in den 1920er Jahren, sich Eltern den Besuch von Vorschulen weniger leisten konnten. V. a. die durch die Kriegskosten und auferlegten Reparationsleistungen ausgelöste Inflation 1923 führte zu Massenarbeitslosigkeit und Einbußen bei Löhnen, Gehältern und Sozialleistungen. Die endgültige Abschaffung der Vorschule erfolgte in Deutschland zwar erst in den 1930er Jahren, da sich die Länder zunächst nicht einigen konnten, wie private Vorschulen zu entschädigen sind. Erst ein Reichsgesetz von 1936 regelte die Aufhebung der Entschädigungsfrage. Jedoch nahm die Zahl von privaten Vorschulen bereits in der Weimarer Republik aufgrund zurückgehender Nachfrage ab, denn Eltern schickten ihre Kinder zunehmend an Volksschulen, um sich das Schulgeld an einer schulgeldpflichtigen Vorschule zu sparen (Zymek 1989). Mit der Zerschlagung der massiven sozioökonomischen Ungleichheiten, wie sie noch vor dem 1. Weltkrieg bestanden und die zu einem deutlichen Rückgang des Privatvermögens in Deutschland führte (Piketty 2014, S. 193), wurde die Durchsetzung und auch breite gesellschaftliche Akzeptanz einer vierjährigen gemeinsamen Grundschulzeit überhaupt erst möglich. Das gymnasiale Bildungsklientel, das noch vor und während des 1. Weltkrieges seine Kinder auf private kostenpflichtige Vorschulen schickte, verlor im Zuge der ökonomischen Umwälzungen in den 1920er Jahren an ökonomischer und politischer Macht und war nun bereit, die vierjährige Grundschule und die Abschaffung von Vorschulen zu akzeptieren bzw. hatte nicht mehr die Macht, diese Reformen zu verhindern.

Zum ersten Mal in der deutschen Schulgeschichte gab es eine vierjährige gemeinsame Grundschulzeit und dieser Entwicklungspfad erweist sich bis heute als relativ resistent gegenüber allen Reformversuchen. Der Streit um die Grundschuldauer in den 1920er Jahren war auch prägend für die Ausbildung der Konfliktlinien zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen eines längeren gemeinsamen Lernens. Diese Konfliktlinie beeinflusst bis heute die Akteurskonstellationen. Auf Seiten der Befürworter*innen stand die SPD gemeinsam mit den Lehrkräfteverbänden des DLV und des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, an deren Traditionen nach 1945 die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) anknüpfte. Die Gruppe der Gegner*innen bildeten das Zentrum, dessen Wähler- und Mitgliederbasis nach 1945 in der Christlich Demokratischen Union Deutschlands (CDU) aufging, und der bis heute bestehende DPhV.

3.2 Der Pfad der vierjährigen Grundschuldauer setzt sich fest: Auseinandersetzungen nach dem 2. Weltkrieg bis nach der Wiedervereinigung 1990

Nach dem 2. Weltkrieg und beim Wiederaufbau der Schulsysteme war die Dauer der Grundschule erneut umstritten. So hatten sozialdemokratisch regierte Bundesländer schon vor der Gründung der Bundesrepublik 1949 eine sechsjährige (Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein) bzw. in Berlin sogar eine achtjährige Grundschule eingeführt (Furck 1994; Helbig und Nikolai 2015; Riege 1995). In vielen Kultusministerien der Bundesländer kehrten zahlreiche Schulreformer*innen zurück, die in den 1930er Jahren ins Exil gingen oder aus der Schulverwaltung im 3. Reich entlassen wurden, und die gerade in den sozialdemokratisch regierten Bundesländern die Chance sahen, ein längeres gemeinsames Lernen durchzusetzen. Nach dem 2. Weltkrieg lässt sich nach den Analysen von Piketty (2014) erneut ein deutlicher Rückgang der sozioökonomischen Ungleichheiten feststellen, der gerade deshalb ein Gelegenheitsfenster für ein längeres gemeinsames Lernen eröffnete. Doch relativ schnell konnten konservative Kräfte in der Schulpolitik ihre Machtpositionen ausbauen, da sie in Landtagswahlen beträchtliche Zugewinne verzeichnen konnten. Mit dem Wirtschaftswunder der 1950er Jahre, der Zunahme der Privatvermögen und Beschäftigungszuwächsen schien für weite Teile der Bevölkerung die Durchsetzung eines längeren gemeinsamen Lernens nicht mehr unbedingt notwendig – zumal die Schranken für einen Gymnasialbesuch insbesondere durch die Abschaffung von Schulgeldern fielen (vgl. hierzu auch Sass 2018).

Nach massiven parteipolitischen Auseinandersetzungen (Helbig und Nikolai 2015; Nikolai und Rothe 2017) wurde die Grundschulzeit in Schleswig-Holstein und Hamburg auf vier bzw. in Berlin auf sechs Schuljahre verkürzt. Bremen wie Berlin ermöglichten jedoch auch den Besuch des Gymnasiums nach der 4. Klasse. Alle anderen Bundesländer, die zumeist auch von der CDU regiert wurden, hielten am Pfad einer vierjährigen Grundschulzeit fest. Am Berliner Beispiel lässt sich zeigen, dass der Konflikt um die Einführung einer achtjährigen Grundschule entlang der im Zuge des „Weimarer Kompromisses“ etablierten Konstellationen zwischen der tradierten Gruppe der Befürworter*innen und Gegner*innen einer längeren Grundschuldauer verlief. Eine Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem schien in Berlin zunächst möglich, da bei der Wahl zur ersten Stadtverordnetenversammlung 1946 die SPD in allen vier von den Alliierten Mächten besetzten Sektoren Berlins die absolute Mehrheit gewinnen konnte. Ebenso in die Stadtversammlung gewählt wurden CDU, SED und LDP (später FDP). Das linke Lager mit SPD und SED besaß die Mehrheit im Parlament, und zusammen mit einigen Stimmen der liberalen LDP wurde 1947 beschlossen, eine zwölfklassige Einheitsschule mit einer achtjährigen Grundschule zu implementieren. In den verschiedenen Parlamentsdebatten 1947 zur Verabschiedung dieses Reformvorhabens begründeten SED, SPD (und auch Teile der LDP) ihr Eintreten für eine Einheitsschule damit, dass mit ihr gleiche Bildungschancen für Schüler*innen geschaffen und damit der Dualismus zwischen höherem und niederem Schulwesen und schließlich der gesellschaftlichen Klassen überwunden werden könne. Zudem bezweifelten die Abgeordneten des linken Lagers, dass die Trennung nach der 4. Klasse weniger nach Begabungsunterschieden,

als vielmehr nach sozialen Gründen erfolgen würde (vgl. hierzu Nikolai und Rothe 2017).

Von der CDU wurde die Einheitsschule hingegen als „System der Gleichförmigkeit“ und „Nivellierung“ abgelehnt, die „eine Zwangsjacke für die Begabten“ und „den Totalitätsanspruch der Mittelmässigkeit“ verkörpere (Zitate in Nikolai und Rothe 2017). Zumal es durchaus möglich sei, bereits im Alter von zehn Jahren die Begabungen von Kindern zu erkennen und dementsprechend auf verschiedene Schulformen aufzuteilen: Die CDU kritisierte schließlich, dass mit der Einheitsschule „die Stellung Berlins im neuen Deutschland gefährdet“ und auch ein Anschluss Berlins an West-Deutschland erschwert würde (ebd.).

Die Einheitsschule stieß nicht nur auf erbitterte Kritik seitens CDU und FDP; auch der DPhV, der größte Teil der Berliner Presse, die Kirchen und die West-Berliner Universitäten lehnten die zwölfjährige Einheitsschule ab (Friedeburg 1992; Füssl und Kubina 1983; Klewitz 1971). In Berlin entbrannte ein „Schulkampf“ und die Berliner CDU machte 1950 die Frage der Schulstruktur zum Hauptwahlkampfthema bei der Wahl zum Berliner Abgeordnetenhaus. Mit dem Rückzug der Sowjetunion aus der Vier-Mächte-Verwaltung Berlins 1948 und dem Aufkommen der westlichen Eindämmungs-Politik im Zuge des Kalten Krieges fehlte es der Einheitsschule auch an einer maßgeblichen Stütze seitens der westlichen Alliierten, und die Berliner Einheitsschule geriet in die politischen Auseinandersetzungen zwischen den westlichen Alliierten und der Sowjetunion. Zudem fand die Berliner Einheitsschule keinen Rückhalt bei der SPD in der Westzone, die die Westintegration der Partei vorantrieb und für eine einheitliche Schulentwicklung der Länder in den westlichen Besatzungszonen eintrat. Damit war die Berliner SPD bundespolitisch in einer Außenseiterposition. Die SPD verlor zudem in der Wahl zum Abgeordnetenhaus 1951 die absolute Mehrheit, während CDU und FDP deutlich zulegen konnten. Da keines der Lager eine absolute Mehrheit auf sich vereinen konnte, wurde eine Allparteienkoalition aus SPD, CDU und FDP gebildet. Diese schaffte die Einheitsschule zum Schuljahr 1952/53 ab, und die Grundschulzeit wurde auf sechs Jahre verkürzt (Füssl und Kubina 1983; Nikolai und Rothe 2017). Zudem konnten CDU und FDP ein Schlupfloch mit der Einrichtung von grundständigen Gymnasien ab der 5. Jahrgangsstufe erreichen. Begründet wurde dies damit, dass Berlin mit dieser Möglichkeit attraktiv für Zuzüge von Familien aus den westdeutschen Bundesländern sein sollte.

Einen anderen schulstrukturellen Pfad in der Grundschulzeit schlug die SBZ bzw. die DDR ab 1949 ein. Die dreigliedrige Schulstruktur mit einer vierjährigen Grundschule wurde umgewandelt in eine acht- und später zehnjährige POS, die von allen Kindern und Jugendlichen besucht wurde. An der vier- bzw. ab 1965 zweijährigen Erweiterten Oberschule (EOS) konnte die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden. Doch auch im DDR-Schulsystem gab es eine Vielzahl von Differenzierungsmaßnahmen, die die Idee eines längeren gemeinsamen Lernens durchbrachen. Bereits in den 1950er Jahren wurden im DDR-Schulsystem Kinder- und Jugendsportschulen für sportlich begabte Schüler*innen ab Klasse 5 eingeführt. Daneben bestanden traditionsreiche Musikschulen fort (darunter Leipziger Thomanerchor, Dresdner Kreuzchor), die ihre Klientel z.T. aus Teilen der sogenannten „sozialistischen Intelligenz“ bezogen. Ebenso wurden in den 1950er Jahren auch

an Grundschulen ab der 3. Klasse verstärkter Russischunterricht in sogenannten R-Klassen (Klassen mit „erweitertem Russischunterricht“) eingerichtet. Die Übergangsquoten von Schüler*innen aus R-Klassen an die EOS waren wesentlich höher als von Schüler*innen, die nicht die R-Klassen besuchten (Huschner 1996).

In der Bundesrepublik wurde der schulpolitische Pfad, den das DDR-Schulsystem eingeschlagen hatte, häufig als „rote Einheitsschule“ diskreditiert und als Negativfolie in Debatten um die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit verwendet (Glaser und Miethe 2017). Die SPD, die aus den Traumata der Wahlniederlagen in Bremen, Hamburg, Berlin und Schleswig-Holstein Anfang der 1950er Jahre sich scheute, erneut für eine Verlängerung der Grundschulzeit einzutreten, setzte sich dagegen maximal für die Einführung einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe ein. In Nordrhein-Westfalen verfolgte die SPD in den 1970er Jahren mit der Kooperativen Schule die Idee, in Schulzentren in den 5. und 6. Klassen die Bildungsgänge von Haupt-, Realschule und Gymnasium durch eine schulformunabhängige Orientierungsstufe zu ersetzen. Die CDU, der Philologenverband und die Landeselternschaft der Gymnasien erreichten jedoch, dass in einem Volksbegehren rund 30% der Stimmberechtigten gegen die Kooperative Schule votierten. Die Gegner* innen der Schulreform prangerten diese v. a. als „sozialistische Einheitsschule“ an (Seifert 2013, S. 64). Wie Sass (2018) in ihrer Studie zeigen konnte, fehlte es der SPD an breiter Unterstützung seitens der GEW, die anstelle der Kooperativen Schule die Gesamtschule verstärken wollte. Auch innerhalb der SPD-Fraktion waren nicht alle Mitglieder von der Kooperativen Schule als Reformmodell überzeugt. Die SPD-FDP-Koalition verzichtete in Reaktion auf das erfolgreiche Volksbegehren auf die Einleitung eines Volksentscheids und zog ihren Gesetzesvorschlag 1978 zurück (Rösner 1981; Seifert 2013).

Auch in Niedersachsen und Bremen wurden schulartenunabhängige Orientierungsstufen eingeführt und bestanden bis zum Schuljahr 2003/04. In Niedersachsen erfolgte die Abschaffung der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe infolge parteipolitischer Querelen und einem Regierungswechsel von SPD zur CDU. Bremen folgte dem niedersächsischen Beispiel, da befürchtet wurde, dass Bremer Eltern ihre Kinder an Gymnasien in Niedersachsen anmelden könnten, um der Orientierungsstufe bzw. einem längeren gemeinsamen Lernen zu entgehen. In Hessen konnte die rot-grüne Koalition in den 1980er Jahren ebenso nicht die schulartenunabhängige Orientierungsstufe flächendeckend einführen, nachdem die Koalition in der Landtagswahl 1987 die Mehrheit verlor (Helbig und Nikolai 2015, S. 79f.).

Die Front zwischen SPD und CDU in der Grundschulfrage und Verlängerung des gemeinsamen Lernens führte dazu, dass in den 1980er Jahren keine weiteren Reformanstrengungen seitens der SPD unternommen wurden, da diese um Wahlverluste in den Bundesländern fürchtete. Und auch nach der Wiedervereinigung 1990 entschieden sich fast alle ostdeutschen Bundesländer ebenfalls für eine vierjährige Grundschule. Einzig Brandenburg führte eine sechsjährige Grundschule ein, um anschlussfähig an das Berliner Schulsystem zu sein. Zwar setzte sich die SPD in den Landtagswahlen der neuen Bundesländer im Oktober 1990 für die Einführung sechsjähriger Grundschulen ein, doch konnte die SPD einzig in Brandenburg gemeinsam mit Bündnis 90 und der FDP regieren und ihren Vorschlag einer sechsjährigen Grundschule durchsetzen. Bei der Wiedervereinigung Berlins wurde das

West-Berliner Schulmodell in der Großen Koalition von CDU und SPD auf Ostberlin übertragen. Die SPD war mit dieser Regelung einverstanden, da die sechsjährige Grundschule beibehalten wurde, und die CDU akzeptierte die Fortführung, da das Schlupfloch der grundständigen Gymnasien weiterhin bestand (Nikolai 2018).

Die Frage, ob Schüler*innen besser gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden sollen und damit die Frage nach der Grundschuldauer und Dauer der gemeinsamen Lernzeit gehört zu den häufigsten Streitthemen in schulpolitischen Debatten in der deutschen Schulpolitik. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die SPD und CDU über Jahrzehnte an ihren jeweiligen Positionen festhielten (Hepp 2011). Einen neuen Anlauf in der Grundschuldauer sollte es erst wieder in den 2000er Jahren geben, diesmal initiierte jedoch nicht die SPD einen solchen Vorstoß, sondern in Hamburg die CDU gemeinsam mit Grünen Alternativen Liste (GAL).

3.3 Neuer Anlauf in der Grundschuldauer in den 2000er Jahren

In Hamburg sollte mit der Umwandlung des Schulsystems zu einem Zwei-Säulen-Modell und der Einführung der Stadtteilschule auch die Primarschulzeit zum Schuljahr 2010/11 auf sechs Jahre verlängert werden (Edelstein und Nikolai 2013; Töller et al. 2011).² Diesmal war es allerdings die CDU, die in ihrem Koalitionsvertrag 2008 mit der grünen GAL die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre beschloss. Die CDU war der GAL in den Koalitionsverhandlungen schulpolitisch sehr weit entgegengekommen, da diese auf anderen Feldern Forderungen der CDU akzeptierte. Mit der Stadtteilschule, die die bisherigen Schulformen Haupt-, Realschule und Gesamtschule zusammenführte und der sechsjährigen Grundschule sollte „dem Wunsch vieler Eltern nach längerem gemeinsamem Lernen unter Erhaltung der Gymnasien Rechnung getragen werden“ (CDU/GAL 2008, S. 7). Zu den vehementen Befürworter*innen einer sechsjährigen Grundschule gehörte auch Oberbürgermeister Ole von Beust, der die Koalition von CDU und GAL anführte. Er begründete sein Eintreten für die Primarschule mit einer Erfordernis der Integration und Herstellung des Anschlusses an die Grundschuldauer vieler anderer europäischer Länder: „Diese Integration muss bei den jungen Menschen beginnen, bei den Kindern, weil es sonst nachher zu spät sein wird. Darum ist längeres gemeinsames Lernen vernünftig.“ (Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg 2010, S. 3068). Nicht nur von Beust, auch viele andere CDU-Fraktionsmitglieder in der Bürgerschaft hatten einen beträchtlichen Positionswechsel in der Grundschuldauer vollzogen und waren bereit, ein längeres gemeinsames Lernen durchzusetzen (vgl. weitere Aussagen in Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg 2010).

Gegen die geplante Verlängerung der Grundschulzeit und die damit einhergehende Verkürzung der Gymnasialzeit formierte sich in der Hamburger Stadtbevölkerung jedoch zunehmender Widerstand. Der Hamburger Rechtsanwalt Walter Scheuerl initiierte eine Volksinitiative, die die Primarschulreform ablehnte, und die eine breite Unterstützung bei der Anhängerschaft des Gymnasiums, weiten Teilen der Lehrkräf-

² Im Saarland versuchte 2010 die Jamaika-Koalition aus CDU, FDP und den Grünen, die Grundschulzeit auf fünf Jahre zu verlängern, scheiterte jedoch an der erforderlichen 2/3-Mehrheit im Landtag (Helbig und Nikolai 2015).

te, Wirtschaftsvertreter*innen und auch des Deutschen Lehrerverbands fand (Edelstein und Nikolai 2013). Da mit der Initiative das Quorum für einen verbindlichen Volksentscheid erreicht wurde, kam es 2010 zum Volksentscheid, der die vereinbarte Verlängerung der Grundschulzeit ablehnte (Töller et al. 2011). Analysen zur Stimmverteilung zeigen, dass die Wahlbeteiligung in den Stadtteilen besonders hoch war mit hohem Durchschnittseinkommen und niedriger Arbeitslosigkeit, während sich Bürger*innen aus ärmeren Vierteln mit hoher Arbeitslosigkeit deutlich weniger beteiligten (Schäfer 2015, S. 198). Nach Edelstein und Helbig wurde die sechsjährige Primarschule „im Wesentlichen von sozial Bessergestellten abgelehnt“ (Edelstein und Helbig 2010). Die breite Ablehnung ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass das Hamburger Schulgesetz kein „Schlupfloch“ gewährte. Anders als in Berlin mit den grundständigen Gymnasien oder auch Bremen mit der Möglichkeit des Besuchs des Gymnasiums bereits nach der 4. Klasse, sollten alle Hamburger Schüler*innen verpflichtend die sechsjährige Grundschule besuchen.

Die gescheiterte Volksabstimmung zur Verlängerung der Grundschulzeit zeigt, dass Reformversuche, die das Ziel haben, soziale Ungleichheiten beim Gymnasialübergang zu reduzieren, immer wieder Reaktanzen höherer sozialer Schichten auslösen. So akzeptieren Eltern höherer sozialer Schichten Schulreformen, die auf eine Verringerung sozialer Ungleichheiten zielen, nur dann, wenn sie Ausweichmöglichkeiten für ihre Statusreproduktion gewährt bekommen bzw. haben (vgl. hierzu Solga und Becker 2012). Die Entwicklungen im Grundschulbereich zeigen, dass Eltern in den letzten Jahren in vielen Bundesländern Ausweichmöglichkeiten über den Privatschulbereich nutzten. Gerade im Grundschulbereich nimmt dabei die soziale Spaltung zwischen öffentlichen und privaten Schulen zu. Die Idee der gemeinsamen Grundschule für alle Kinder verliert zunehmend an Bedeutung.

3.4 Entwicklung eines Parallelsystems und Ende der gemeinsamen Grundschule?

Sicherlich auch getrieben durch zunehmende Einkommensungleichheiten in der deutschen Gesellschaft (siehe Piketty 2014) verstärken sich die Symptome zunehmender (sozialer) horizontaler Differenzierung im Grundschulbereich. Dies ist dabei häufig an „Sollbruchstellen“ des Systems zu beobachten und sei an drei Beispielen verdeutlicht.

a. In Nordrhein-Westfalen (auch in Niedersachsen) gibt es seit Gründung der Bundesrepublik im Grundschulbereich ein Parallelsystem von Simultan- und Bekenntnisschulen. Die Bekenntnisschulen sind dabei öffentliche Schulen mit religiöser Ausrichtung. Im Schuljahr 2017/18 existierten in NRW 88 evangelische, 814 katholische, 2 jüdische, eine mennonitische und eine Weltanschauungsschule im öffentlichen Schulsystem. Demgegenüber stehen 1881 „normale“ Gemeinschaftsgrundschulen. Dabei liegt der Anteil von Bekenntnisgrundschulen in Münster bei knapp 70%, in Düsseldorf bei rund 45% und in Köln bei 35%. Die Besonderheit der Bekenntnisgrundschulen ist, dass es keine festen Einzugsgebiete für diese gibt. Über viele Jahre war diese ungewöhnliche Doppelstruktur in NRW unproblematisch und sorgte auch dafür, dass es in NRW besonders wenige private Grund-

schulen gab. Dadurch, dass auch in NRW die soziale Differenzierung entlang der ethnischen Grenzen verläuft, bieten diese Schulen eine Möglichkeiten sich dem gemeinsamen Schulbesuch mit muslimischen Kindern zu entziehen. Trotz einer auch in NRW zunehmenden Säkularisierung, trotz der Möglichkeit, Bekenntnisschulen in „normale“ Simultanschulen umzuwandeln und trotz selbst des Plädoyers einiger Kirchenvertreter*innen, ist es nach unseren Informationen nirgendwo in NRW gelungen, eine Bekenntnisschule in eine Simultanschule umzuwandeln. Sie bieten die Möglichkeit für eine horizontale soziale bzw. ethnische Abgrenzung, was diese Schulen für viele Eltern attraktiv macht.

b. Ein weiteres Merkmal horizontaler Differenzierung im Grundschulsystem ist der Anstieg privater Grundschulen. Auch aufgrund Artikel 7, Abs. 5 GG, der die Gründung von Privatschulen im Grundschulbereich einschränkt, ist der Anteil privater Grundschulen traditionell relativ gering. Allerdings stieg der Anteil privater Grundschulen von 1992 bis 2016 um 345%, während der Anteil aller privaten Schulen im allgemeinbildenden Bereich insgesamt „nur“ um 138% zulegen. Der immense Anstieg ist auch auf eine Privatisierungsnachholung in den ostdeutschen Bundesländern zurückzuführen. Aber auch darüber hinaus kam es zu einer starken Expansion privater Grundschulen im städtischen Raum. In den größeren Städten Mecklenburg-Vorpommerns (Schwerin, Rostock, Greifswald und Neubrandenburg) und in Potsdam liegt der Anteil privater Schulen mit Grundschulanteil an allen Grundschulen bei 25 bis 40% (Helbig et al. 2018). Auch einige westdeutsche, vor allem Universitätsstädte, weisen einen Grundschulanteil von 25% auf (z. B. Freiburg im Breisgau, Heidelberg, Darmstadt oder Regensburg) (StÄBL 2017). Es hat sich somit ein Parallelsystem von öffentlichen und privaten Grundschulen herausgebildet. Bedenklich sind dabei die Entwicklungen in Mecklenburg-Vorpommern, denn private Grundschulen sind in den größeren Städten häufig an Schulen mit einer gymnasialen Oberstufe angeschlossen. Die eigentlich durch die WRV und erneut im Grundgesetz vorgesehene Abschaffung der Vorschulen, scheinen in neuer Gestalt im Grundschulbereich wiedergekehrt zu sein. Das Ideal einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder wird dadurch immer weiter ausgehöhlt. Besonders problematisch ist diese Entwicklung gerade deshalb, weil die privaten (Grund)Schulen, anders als in Artikel 7, Abs. 4. GG, intendiert, zu Schulen der höheren Schichten werden (Görlitz et al. 2018; Helbig et al. 2017).

c. Das wichtigste und folgenschwerste Merkmal horizontaler Differenzierung im Grundschulbereich ergibt sich allerdings aus der wohnräumlichen Segregation. Diese hat in den letzten Jahrzehnten in den deutschen Städten stark zugenommen und ist besonders stark bei Familien mit Kindern aus weniger sozial privilegierten Schichten ausgeprägt (Helbig und Jähnen 2018). Es gibt eine soziale Spaltung in vielen deutschen Städten in der Art, dass wir auf der einen Seite Wohngebiete haben, in denen sich arme Kinder weit überproportional ballen. In 36 (von 74) der größten deutschen Städte gibt es mittlerweile Wohnquartiere in denen mehr als die Hälfte aller Kinder von Leistungen nach SGB II lebt. Auf der anderen Seite gibt es Wohngebiete, in denen kaum noch arme Kinder leben. Dadurch, dass der Grundschulbesuch in Deutschland weit überwiegend wohnortbezogen stattfindet, wirkt sich die soziale Spaltung auch auf die soziale Verteilung von Kindern in Grund-

schulen aus. In Berlin (eine Stadt mit einer relativ hohen sozialen Wohnsegregation) ist die soziale Spaltung im Grundschulbereich mittlerweile auf demselben Niveau wie auf den Sekundarschulen, in denen bekanntermaßen noch vertikale Ungleichheiten zu horizontalen (wohnräumlichen) Ungleichheiten hinzukommen. Die Konsequenzen der sozialen Spaltung, die vor allem in Westdeutschland auch mit ethnischer Spaltung im Zusammenhang steht, führt dazu, dass einige Lehrkräfte eine gut situierte „wohlerzogene“ Schülerschaft vorfinden, die beim Schulstart deutlich bessere Sprachkompetenzen aufweisen, während andere Lehrkräfte eine überwiegend arme Schülerschaft haben, die oftmals Sprachprobleme beim Schulstart aufweist und auch noch häufiger lernabträgliche Verhaltensweisen an den Tag legt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 110). Dass dann gerade Schulen in den „sozialen Brennpunkten“ es schwer haben, Lehrkräfte zu finden, verwundert dabei nicht (Helbig und Nikolai 2019). Bei diesem Punkt wird zudem auch noch einmal ganz deutlich, dass soziale Ungleichheiten sich direkt auf (Grund-)Schulen auswirken. Gerade in Bezug auf wohnräumliche Segregation sind die Treiber Ungleichheiten der Wohnlagen (in Punkto wahrgenommener Attraktivität) und Ungleichheiten bei Einkommen und Vermögen.

Insgesamt gibt es einige Belege für eine zunehmende horizontale Differenzierung im Grundschulbereich. Nicht nur im Sekundarschulbereich, wo von jeher die Gymnasien eine Schulform für die höheren Schichten sind, gibt es auch im Grundschulbereich immer mehr sozial homogene Schulen auf beiden Seiten der sozialen Verteilung. Umso homogener Grundschulen werden, ob nun über Wohnsegregation, Privatschulen oder Bekenntnisschulen, desto wichtiger wird die Kategorie soziale (und ethnische) Zusammensetzung für die Schulwahl von Eltern. Ist ein bestimmtes Niveau sozialer Spaltung erreicht, steigt auch die Gefahr eines sich verselbständigenden Prozesses zu noch mehr sozialer Spaltung (siehe auch Helbig und Jähnen 2018).

4 Fazit

Die deutsche Grundschule der letzten gut 100 Jahre ist auf den ersten Blick durch hohe Kontinuität geprägt. Nach Abschaffung der gymnasialen Vorklassen in den 1920er und 1930er Jahren hat sich die vierjährige Grundschulzeit für Kinder aller sozialen Schichten kaum verändert. Auch nach dem 2. Weltkrieg wurde in fast allen Bundesländern (außer Berlin) an der vierjährigen Grundschule festgehalten. Zahlreiche Beispiele aus den Bundesländern der BRD zeigen zwar, dass um die Grundschule vehement gestritten wurde, jedoch konnte in keinem der Bundesländer ein längeres gemeinsames Lernen durchgesetzt werden. An diesem Pfad, der bereits mit dem Weimarer Kompromiss eingeschlagen wurde, knüpften auch schulstrukturelle Umgestaltungsprozesse in den ostdeutschen Bundesländern nach der Wiedervereinigung 1990 an. Eine Chance zur Veränderung bot sich zwar mit dem ausgehandelten Kompromiss zwischen CDU und der grünen GAL in Hamburg Ende der 2000er Jahre, jedoch scheiterte diese an der Volksabstimmung 2010.

Aber nicht nur Pfadabhängigkeiten allein beeinflussen die bildungspolitische Arena und die Reformbestrebungen rund um die deutsche Grundschule. Wir haben versucht deutlich zu machen, dass auch das Ausmaß sozialer Ungleichheit bzw. Einkommens- und Vermögensungleichheiten die Möglichkeitsräume und Reformbestrebungen in die eine oder andere Richtung beeinflussen. So ist es in dieser Lesart folgerichtig, dass die „neue“ deutsche Grundschule für alle Kinder nach dem 1. Weltkrieg eingeführt wurde, als die alten Eliten geschwächt waren. Das gleiche Muster gilt für die Bestrebung einiger Bundesländer eine sechsjährige Grundschule oder zumindest eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe nach dem 2. Weltkrieg einzuführen. Der Reformeifer für eine längere Grundschulzeit erlahmte jedoch spätestens ab Mitte der 1950er Jahre. Heute schwingt das Pendel mit zunehmenden sozioökonomischen Ungleichheiten eher in die andere Richtung: Es kommt zu einer zunehmenden horizontalen Ungleichheit in den Grundschulen, so dass die Grundschule zwar formal am Prinzip einer Schule für alle festhält, sie dies aber faktisch immer weniger ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: wbv.
- Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg (2010). *Plenarprotokoll 19/49, 19. Wahlperiode*. Sitzung vom 03.03.2010.
- CDU/GAL (2008). *Vertrag über die Zusammenarbeit in der 19. Wahlperiode der Hamburgischen Bürgerschaft*. Hamburg: CDU/GAL.
- Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In N. Berkemeyer, B. Hermstein & V. Manitius (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungsbereich* (S. 47–70). Münster: Waxmann.
- Edelstein, B., & Helbig, M. (2010). Das arme Hamburg bleibt sitzen. <http://www.taz.de/!405313/> (Erstellt: 21. Juli 2010). Zugegriffen: 23. Okt. 2018.
- Edelstein, B., & Nikolai, R. (2013). Strukturwandel im Sekundarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 482–494.
- v. Friedeburg, L. (1992). *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Furck, C.-L. (1994). Reißet die trennenden Schranken nieder! In E. Rösner (Hrsg.), *Sechsjährige Grundschule* (S. 45–69). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Füssli, K.-H., & Kubina, C. (1983). *Berliner Schule zwischen Restauration und Innovation*. Frankfurt a.M., Bern: Peter Lang.
- Geißler, G. (2013). *Schulgeschichte in Deutschland* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Glaser, E., & Miethe, I. (2017). Bildungsreformen diesseits und jenseits der Mauer. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 213–229). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Görlitz, K., Spieß, C.K., & Ziege, E. (2018). Fast jedes zehnte Kind geht auf eine Privatschule. *DIW Wochenbericht*, 85, 1104–1111.
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte?* WZB Discussion Paper, Bd. P 2018–001. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die „schwierigsten“ Schulen die besten Lehrer?* WZB Discussion Paper, Bd. P 2019–002. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M., Konrad, M., & Nikolai, R. (2018). *Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland*. WZB Discussion Paper, Bd. P 2018–006. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M., Nikolai, R., & Wrase, M. (2017). Privatschulen und soziale Frage. *Leviathan*, 45, 357–380.
- Hepp, G.F. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., & Titze, H. (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim, München: Juventa.

- Huschner, A. (1996). Schulen und Klassen mit erweitertem Russischunterricht im Schulsystem der DDR (1952/53 bis 1989/90). In D. Benner (Hrsg.), *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern* (S. 203–210). Berlin: Humboldt-Universität.
- Klewitz, M. (1971). *Berliner Einheitsschule 1945–1951*. Berlin: Colloquium Verlag.
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical sociology. *Theory and Society*, 29, 507–548.
- Nikolai, R. (2018). *Schulpolitik im Wandel*. Berlin: Peter Lang.
- Nikolai, R., & Rothe, K. (2017). Entscheidungen in der Schulpolitik. In S. Reh, E. Glaser, B. Behm & T. Drope (Hrsg.), *Wissen machen (Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft)* (S. 124–142). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pädagogische Zeitung (1919). Geist der Zeit. *Pädagogische Zeitung*, 48, 171–172.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94, 251–267.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- Riege, J. (1995). *Die sechsjährige Grundschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rösner, E. (1981). *Schulpolitik durch Volksbegehren*. Weinheim: Beltz.
- Sachweh, P. (2011). Ideen, Werte und Kultur als Erklärungsfaktoren in der Wohlfahrtsstaatsforschung. *Zeitschrift für Sozialreform*, 57, 371–382.
- Sass, K. (2018). *Cleavages and coalitions*. Bergen: University of Bergen.
- Schäfer, A. (2015). *Der Verlust politischer Gleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Seifert, B. (2013). *Reformoptimismus und Bürgerwut*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 7–43). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2017). Kommunale Bildungsdatenbank. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/>. Zugegriffen: 25. Okt. 2018.
- Töller, A.E., Pannowitsch, S., Kuscheck, C., & Mennrich, C. (2011). Direkte Demokratie und Schulpolitik. *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, 42, 503–523.
- Zymek, B. (1989). Schule. In D. Langewiesche, & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur* (S. 155–208). München: C.H. Beck.