

# GOVERNANCE IM SCHULSYSTEM UNTER DEM EINDRUCK DEMOGRAFISCHEN WANDELS

DDS – Die Deutsche Schule  
114. Jahrgang 2022, Heft 2, S. 135–149  
<https://doi.org/10.31244/dds.2022.02.02>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2022

---

Bernd Zymek

## Demografie, Schulentwicklung, Schulreform

### Was wir dazu aus der deutschen Bildungsgeschichte wissen können

---

#### Zusammenfassung

*In dem Beitrag werden die Zusammenhänge von Bevölkerungs- und Schulentwicklung am Beispiel von ausgewählten Themen der deutschen Bildungs- und Sozialgeschichte skizziert: Die Bevölkerungsentwicklung umfasst verschiedene, oft langfristige und schwer beeinflussbare Prozesse, wie z.B. Geburtenentwicklung, regionale Mobilität und Migration. Ihre Folgen werden jedoch erst in lokalen Kontexten konkret und führten wegen der großen regionalen Unterschiede zu einer spezifischen deutschen Schulentwicklungsstrategie. Bei der politischen Durchsetzung des „dreigliedrigen Schulsystems“ waren Prozesse der demografischen Expansion, bei der heute zu beobachtenden Auflösung des Systems sind Prozesse der demografischen Schrumpfung grundlegende strukturelle Rahmenbedingungen. Aber im historischen Prozess war die Schul- und Hochschulentwicklung nicht nur eine abhängige Größe demografischer Prozesse, sondern waren Bildungsprozesse ein treibender Faktor des demografischen Wandels.*

*Schlüsselwörter: demografischer Wandel, historische Schulentwicklung, Schulreform, regionale Mobilität, Bildungsexpansion*

## Demography, School Development, School Reform

### What We can Know from German Educational History

#### Abstract

*This article outlines relationships between population development and school development, drawing on selected topics from German educational and social history: Population development encompasses various processes that are often long-term and difficult to influence, such as birth trends, regional mobility, and migration. Their consequences, however, only become manifest in local contexts and, because of large regional differenc-*

es, gave rise to a specific German strategy of school development. Whereas processes of demographic expansion were fundamental structural framework conditions in the political enforcement of the “tripartite school system”, its current dissolution is conditioned by processes of demographic contraction. Yet, in the historical process, school and university development was not only a dependent variable of demographic processes. Rather, educational processes also were a driving factor of demographic change.

Keywords: demographic change, historical school development, school reform, regional mobility, educational expansion

## 1 Fragestellung und Thesen

Es ist der Beitrag des Programms der *Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens* zur Bildungsforschung, dass historische Schulreformen nicht mehr nur als Programmdebatten und politische Entscheidungskonflikte thematisiert, sondern im Kontext der sozialen Konstellationen und institutionellen Dynamiken der langfristigen Schul- und Hochschulentwicklung analysiert, auch sozialwissenschaftliche Modelle und empirische Daten einbezogen werden (vgl. z. B. Müller & Zymek, 1987; Nath & Titze, 2016; Zymek & Neghabian, 2005). Dazu gehören auch demografische Daten, z. B. zur Geburtenentwicklung, um den „relativen Schulbesuch“ von Alterskohorten ermitteln zu können (z. B. Müller & Zymek, 1987, S. 170). Die historischen Struktur- und Regionalanalysen (z. B. Herrmann, 1991; Tosch, 2006; Zymek, 1989) zeigen aber, dass das Verhältnis von Bevölkerungs- und Schulentwicklung nicht auf eine einfache Relation von Bildungsangebot und demografisch bedingter Nachfrage reduziert werden kann, sondern sich im historischen Prozess als mehrdimensionaler Zusammenhang mit oft widersprüchlichen Dynamiken darstellt. Für eine explizite und systematische Analyse des demografischen Faktors in der deutschen Bildungsgeschichte gibt es bisher nur erste Ansätze (z. B. Drewek, 2013; Zymek, 2017). Deshalb kann ein Beitrag der historischen Bildungsforschung zu den aktuellen Diskussionen über *Governance des Schulsystems unter dem Eindruck demografischen Wandels* in diesem Rahmen nur als exemplarische historische Skizzen angelegt werden, in denen die Demografie für die Schulentwicklung relevant geworden ist. Ihre Themen lassen sich in Form von Thesen formulieren:

- Nicht nur heute, sondern auch schon in der Geschichte stellt sich die Bevölkerungsentwicklung als komplexer Prozess mit sehr verschiedenen Dimensionen dar, die jeweils eine spezifische Dynamik und Entwicklungslogik zeigen (2).
- Diese werden – gerade auf dem Feld der Schulentwicklung – erst in regionalen und lokalen Kontexten konkret, treffen dort auf jeweils unterschiedliche demografische Konstellationen und Interessenlagen, die mit unterschiedlichen Reformstrategien beantwortet werden. Die großen regionalen Unterschiede führten zu einer

spezifisch preußisch-deutschen, nicht widerspruchsfreien Strategie der Schulentwicklungspolitik (3).

- Bei der politischen Durchsetzung des „dreigliedrigen Schulsystems“ waren Prozesse der demografischen Expansion, bei der heute zu beobachtenden Auflösung des Systems sind Prozesse der demografischen Schrumpfung grundlegende strukturelle Rahmenbedingungen (4).
- In diesen Prozessen war und ist die Schul- und Hochschulentwicklung nicht nur eine abhängige Größe der demografischen Prozesse, sondern sind Bildungsprozesse ein treibender Faktor. Die historische Entwicklung zu einer gleichberechtigten Teilhabe der Mädchen und Frauen in den Institutionen höherer Bildung und im Beschäftigungssystem transformierte die traditionellen Familienstrukturen, bewirkte etwa die Hälfte der Bildungsexpansion und erzwingt heute Reformen der Schul- und Vorschulerziehung, die bis vor wenigen Jahren (in den westdeutschen Bundesländern<sup>1</sup>) politisch und mental blockiert waren (5).

## 2 Dimensionen der Bevölkerungsentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert

Die Bevölkerungsentwicklung der letzten zwei Jahrhunderte war, erstens, von zwei *langfristigen demografischen Trends* geprägt: zunächst der historische Übergang von der jahrhundertlang stagnierenden Bevölkerungsentwicklung mit hoher Fertilität und hoher Mortalität zu einer langen Phase sinkender Kindersterblichkeit und steigender Lebenserwartung und einem daraus resultierenden sehr dynamischen Bevölkerungswachstum während des ganzen 19. Jahrhunderts (vgl. Ehmer, 2013). Vor diesem Hintergrund musste das große politische Projekt der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht realisiert werden (vgl. Nath & Titze, 2016). Etwa um die Wende zum 20. Jahrhundert begann sich der lange Trend stetig steigender Geburten umzukehren. Seitdem und bis heute geht die *Geburtenrate*, in den europäischen Gesellschaften unterschiedlich früh und unterschiedlich schnell, tendenziell zurück (Statistisches Bundesamt, 1972, S. 102 f.).

Aber die demografische Trendumkehr konnte von den Zeitgenossen nicht als langfristiger, schwer umkehrbarer Prozess erkannt werden, weil, zweitens, die historische *Entwicklung der Geburten als eine Wellenbewegung mit radikalen Ausschlägen* erfahren wurde. Der Erste und der Zweite Weltkrieg bewirkten ein international zu beobachtendes demografisches Muster von kriegsbedingtem Geburtenrückgang und zeitverschoben nachgeholtten Eheschließungen und Geburten. Die drastischen Brüche der Geburtenentwicklung, die zeitversetzt die Entwicklung der Schüler\*innenkohorten

---

1 Im vorgegebenen Rahmen dieses Aufsatzes können die sehr spezifischen Prozesse in der Schulgeschichte der DDR nicht berücksichtigt werden, sie verlangen eine eigenständige Behandlung.

beeinflussten, prägten auf dramatische Weise die deutsche Schulpolitik der 1920er und 1930er Jahre (Drewiek, 2015; Zymek, 1989, S. 176 f.) und führten in den 1950er und 1960er Jahren in ganz Europa zu dem berühmten „Babyboom“, der ein zentrales Argument in den Diskussionen über die deutsche Bildungskatastrophe war (Picht, 1964). Der nachfolgende dramatische Rückgang der Geburtenrate wurde immer wieder als „Pillenknicke“ missverstanden und nicht als beschleunigte Fortsetzung des säkularen Trends der Reduktion der Zahl der Kinder pro Familie realisiert (vgl. Kap. 5). Radikalisiert wurde die Dynamik des Geburtenrückgangs durch die demografische Prozesslogik, dass weniger Geburten zeitversetzt schwächer besetzte Elterngenerationen zur Folge haben und den allgemeinen Trend verstärken.

Der langfristige Trend des Geburtenrückgangs im 20. Jahrhundert wurde nach dem Zweiten Weltkrieg, drittens, *durch historisch-politische Prozesse gebrochen und überlagert*, die den Bestand der westdeutschen Bevölkerung und deren Wachstum stark veränderten: Als eine Folge des Krieges flohen bis 1961 fast 20 Millionen Menschen aus den ehemaligen Ostgebieten des Deutschen Reiches und 3 Millionen aus der DDR in die Bundesrepublik Deutschland. Fast gleichzeitig mit dem Ende dieser *Zuwanderung* begann dann die *Anwerbung von Arbeitskräften* aus Südeuropa und mit dem Anwerbeabkommen von 1961 auch aus der Türkei (Bethlehem, 1982).

Schon das Bevölkerungswachstum im 19. Jahrhundert war, viertens, begleitet von einer sehr dynamischen *Binnenwanderung*, vorangetrieben von einer – grundsätzlich gewollten, aber besorgt kommentierten – *regionalen Mobilität* der Menschen, dem Zuzug von Millionen Menschen in die Städte, deren Wachstum zu Großstädten und, als Kehrseite, die Abwanderung von Millionen aus Landgemeinden und Landregionen. Die beiden demografischen Großtrends, Bevölkerungswachstum und regionale Mobilität, waren zentrale Dimensionen eines umfassenden gesellschaftlichen Strukturwandels: von einer lange mehrheitlich agrarischen und dörflichen zu einer urbanen und industriellen Lebens- und Wirtschaftsform. Und: Das Wachstum der Städte war zugleich ein Strukturwachstum, in dessen Folge hier neue und differenzierte Formen des wirtschaftlichen und sozialen Lebens, der beruflichen und sozialen Schichtung der Bevölkerung entstanden. Es ist dieser demografische und soziale Hintergrund, der die Städte und Gemeinden seit Beginn des 19. Jahrhunderts zum Motor des gesellschaftlichen Wandels und auch der Schulreformpolitik machte (vgl. Zymek, 2013). Denn vor Ort in den Regionen und Gemeinden entscheidet sich, ob und in welchem Umfang Geburtenrückgang, Zuwanderung oder Abwanderung zum politischen Handeln zwingen, wo neue Konstellationen entstehen, die Schulreformen fordern.

### 3 Schulentwicklungspolitik unter dem Druck divergierender demografischer Konstellationen

Wegen der großen regionalen Unterschiede – gerade im Staat Preußen – musste eine schulpolitische Strategie entwickelt werden, die die Unterschiede zwischen den Interessenlagen und daraus resultierenden Handlungszwängen erstens der (Groß-)Städte, zweitens der kleineren Kommunen und drittens der zuständigen Ministerien ausbalancierte. Die Spannung ergab sich aus dem jeweils spezifischen Verhältnis der drei schulpolitischen Handlungsebenen und ihrer Akteur\*innen zu den für sie relevanten demografischen Prozessen und ihrer spezifischen sozialen Dynamik. Diese Konstellation gilt bis heute.

In den Städten mussten Antworten auf die Bildungsaspirationen ihrer dynamisch wachsenden und sozial differenzierten Bevölkerung entwickelt werden, und deshalb entstanden hier überall sehr differenzierte Schulangebotsstrukturen. In Kleinstädten und kleineren Gemeinden mussten die Bürgermeister und Räte alles daransetzen, ein Schulangebot am Ort zu halten, mit dem sie der Abwanderung der nachwachsenden Generationen entgegensteuern konnten; wegen des begrenzten Schülerpotenzials neigten sie zu integrierten Schulmodellen. Die staatlichen Behörden verfolgten gegenüber den dynamischen Prozessen und expansiven Neigungen in den Städten, aber auch gegenüber den Forderungen nach integrierten Schulformen (*Einheitsschule*) eine tendenziell defensive Politik, da sie die Landflucht sowie den Zulauf zu höheren Schulen und den Beschäftigungsperspektiven im öffentlichen Dienst nicht befördern wollten. Sie standen unter dem Druck, für das Schulwesen generelle Regelungen zu finden, die im ganzen Staatsgebiet mit seinen regional sehr unterschiedlichen wirtschaftlichen und demografischen Strukturen allgemein gültig und doch praktikabel sein konnten.

Aus diesem Dilemma entstand – in vielen Zwischenschritten, Kontroversen und Mischformen – das spezifisch preußisch-deutsche Muster der „Steuerung“ der Schulentwicklung durch die Bildung von amtlichen *Schultypen* und *Schulformen*, die dann als staatlich anerkannte Institutionen und mit amtlichen Abschlüssen bzw. Berechtigungen von den Kommunen im ganzen Land errichtet werden konnten. Aber neben den Bestimmungen, die die – heute so genannten – *Regelschulen* definierten, gab es immer auch ein umfangreiches und variierendes Spektrum von Übergangs- und Ausnahmeregelungen sowie von Reformversuchen, mit denen die als allgemeingültig kodifizierten Systemstrukturen an die jeweils besonderen demografischen Verhältnisse vor Ort angepasst und auch weiterentwickelt werden konnten, immer kontrolliert oder gefördert durch die Genehmigungsverfahren der zuständigen Schulaufsichtsbehörden. Es entstand eine Kultur der Steuerung der Schulentwicklung, die in vielem dem entsprach, was heute als *Governance* diskutiert wird (vgl. Herrmann, 2009). Amtliche Schulreformen waren öfter Bestandaufnahme und Anerkennung bestehen-

der regionaler oder lokaler Initiativen als Mobilisierung neuer Entwicklungen (vgl. Herrmann, 1991; Tosch, 2006).

Auch nachdem die Schulreformprojekte der städtischen Träger seit Ende des 19. Jahrhunderts vom Unterrichtsministerium als im Prinzip den *Gymnasien* gleichberechtigte neue Typen der höheren Schule (*Realgymnasien*, *Oberrealschulen*, 1890 und 1900, *höhere Mädchenschulen*, 1894 und 1908) amtlich anerkannt worden waren, war damit der Schulreformprozess nicht stillgestellt. Seine weitere Dynamik ergab sich überall aus dem Zwang – einerseits – der örtlichen Behörden und Schulträger, für die spezifischen demografischen Konstellationen ihrer Gemeinden passende und flexible Lösungen zu suchen und durchzusetzen und – andererseits – dem Druck auf die Behörden, diesen nicht abweisbaren Forderungen durch Sondergenehmigungen stattzugeben.

Selbst in vielen Städten mit der Größe und dem Schülerpotenzial für ein differenziertes Schultypenangebot erwies sich das in Preußen angestrebte System grundständiger höherer Schultypen mit obligatorischem Lehrplan für alle Schüler auf allen Klassenstufe als zu starr und damit ungeeignet, um in einer jeweils konkreten örtlichen Konstellation – oder in Stadtteilen von Großstädten! – für curricular so profilierte Anstalten eine ausreichende Schülerschaft zu rekrutieren oder schulische Expansionsprozesse zu gestalten. So entstand in mehr und mehr (Groß-)Städten das „Reformsystem“, d. h. höhere Lehranstalten, die mehrere Typenangebote kombinierten und sogar einen „gemeinsamen Unterbau“ für alle Schüler erprobten (*Frankfurter Modell*, *Altonaer Modell*, vgl. Herrmann, 1991, S. 433 ff.; Tosch, 2014). Das preußische Ministerium, das die Strategie verfolgte, die expansiven Tendenzen durch grundständige, curricular profilierte Schultypen zu drosseln und zu kanalisieren, weigerte sich lange, diesen verdeckten Strukturwandel der höheren Knabenschulen anzuerkennen, konnte aber schließlich nicht verhindern, dass die *kombinierte Anstalt mit gemeinsamem Unterbau* in den 1920er Jahren zum Mehrheitstypus des Systems wurde (vgl. Müller & Zymek, 1987, S. 187 ff.). Das höhere Mädchenschulsystem von 1908 war von Anfang an als flexibles und verzweigtes System angelegt, ermöglichte ganz verschiedene örtliche Teillösungen (vgl. Zymek & Neghabian, 2005, S. 52 ff.).

Auch in kleineren Städten erzwangen ihre demografischen Rahmenbedingungen Abweichungen vom amtlichen Strukturmodell: In den kleinen Kreisstädten mit z. T. traditionsreichen Gymnasien konnte ein grundständiger altsprachlicher Lehrplan für alle Schüler nicht durchgehalten werden, denn diese Schulen mussten, um als Anstalt lebensfähig zu sein, in der Unter- und Mittelstufe auch eine große Zahl von Schülern aufnehmen, die nur die Schulpflicht absolvieren wollten oder die Untersekunda-Reife (das „Einjährige“) anstrebten. Aus diesen Gründen genehmigte das Ministerium die Ausnahmeregelung des „Ersatzunterrichts“, d. h. Englisch-, statt Griechisch-Unterricht für die Schüler, die die höhere Lehranstalt nicht als zur Hochschulreife führende Schule besuchen wollten (Herrmann, 1991, S. 240 ff.; Tosch, 2006, S. 153 ff.). In Preußen, aber auch allen anderen deutschen Staaten gab es von Anfang an mit Rücksicht

auf ihre besonderen demografischen und lokalen Konstellationen in kleineren Städten – aber auch in (eingemeindeten) Stadtteilen der expandierenden Großstädte! – den Typus der „*unvollständigen Anstalten*“, d.h. höhere Schulen ohne Oberstufe (*Progymnasium, Realprogymnasium, Realschule, Bürgerschule, Lateinschule*).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum das große staatliche Schulreformprojekt zur Schaffung eines neuen *Mittelbaus* im Schulwesen so schwer durchzusetzen war, das seit Ende des 19. Jahrhunderts von der preußischen Regierung, in der Weimarer Republik auch vom Reichsinnenministerium, entschieden während der Nationalsozialistischen Diktatur (Reformerlasse 1910, 1926, 1938) und schließlich nach dem Krieg in der Bundesrepublik verfolgt wurde. Ziel der staatlichen Schulstrukturpolitik war es, die in ihren Unter- und Mittelstufen faktisch multifunktionalen höheren Lehranstalten von Schüler\*innen zu „entlasten“, die keine Hochschulreife anstrebten, und sie auf eine neue mittlere Schulform umzuleiten, die ausdrücklich curricular so ausgestaltet war, dass sie keine Übergänge ins höhere Schulsystem ermöglichte. Aber diese Reformstrategie kollidierte mit der demografischen Realität vieler Kommunen. Der neue *Mittelbau* in Form der geplanten „Mittelschule“ war nur dort realisierbar, wo vor Ort die demografischen Voraussetzungen für ein gegliedertes Schulsystemangebot gegeben waren. In den meisten Kleinstädten reichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die potenzielle Schülerklientel nur für höchstens eine weiterführende Schule neben der Volksschule. Dort – und auf Seiten der privaten Schulträger – wollte man aber eine multifunktionale Form von Schule, die durch ihr Unterrichtsangebot auch Übergänge in das höhere Schulsystem ermöglichte. Dem entsprachen die verschiedenen Formen einer unvollständigen höheren Schule (*Zubringeschulen, Proanstalten, Lateinschulen*), die in verschiedenen Regionen und Staaten des Reichs entwickelt worden waren. Zudem war in vielen Reichsländern ein Konkurrenzmodell zu der preußischen Mittelschule als Schulreformprojekt entwickelt worden, und zwar die Mittelschule als *Ausdifferenzierung und Aufbau von Volksschuloberstufen*. Das staatliche Schulreformprojekt der grundständigen Mittelschule wurde durch die demografische Konstellation in vielen Kommunen blockiert, es blieb bis in die 1950er Jahre ein Schulangebot, das nur die Angebotspalette in den (Groß-)Städten weiter ausdifferenzierte (vgl. Zymek & Neghabian, 2005, S. 95 ff.).

#### **4 Schulreformen im Kontext von Prozessen der Expansion und der Schrumpfung**

Es war die folgenreichste Weichenstellung für die Schulstrukturentwicklung der kommenden Jahrzehnte, dass gleich nach dem Krieg, noch vor Gründung der neuen Länder, von den deutschen Behörden in den westlichen Besatzungszonen mit der Wiedereröffnung aller höheren Schulen und dem forcierten Ausbau des Angebots an Mittelschulen Fakten geschaffen wurden, die später nur noch schwer zu korrigieren waren (vgl. Zymek & Ragutt, 2013). Als in den 1960er Jahren dann auch in West-

deutschland über weitergehende Schulreformen und integrative Schulstrukturmodelle (*Gesamtschule*) diskutiert wurde, da war in der BRD das dreigliedrige Schulsystem als flächendeckendes Schulsystem etabliert. Das war möglich geworden, weil der Babyboom und der Zuzug von Millionen Menschen aus den ehemaligen Ostgebieten und der DDR nicht nur in den Groß-, sondern gerade auch in Kleinstädten die potenzielle Schüler\*innenschaft verbreitert und den regionalen Ausbau des weiterführenden Schulangebots notwendig gemacht hatte. Das geschah in Form eines Ausbaus der bestehenden Schulformen: In Nordrhein-Westfalen war zwischen 1950 und 1969 das Angebot an Gymnasien von 352 auf 494, das der Mittelschulen von 148 auf 458 verbreitert worden (MSW NRW, 1997, Tab. 2.26 und 2.23)!

Etwa Ende der 1970er Jahre war der höchste Ausbaustand des Schulsystems erreicht. Aber an den Grundschulen deutete sich schon Mitte der 1970er Jahre die demografische Trendumkehr in dramatisch zurückgehenden Schüler\*innenzahlen an: 1970 traten in die erste Klasse der Grundschulen in NRW 310.264 Kinder ein, 1985 waren es nur noch 155.051! Der demografische Einbruch ermöglichte den Landespolitiker\*innen eine dramatische Verbesserung der Arbeit an den Grundschulen: 1970 saßen noch durchschnittlich 35,5 Kinder in den Grundschulklassen, 1985 waren es nur noch 21 (MSW NRW, 1997, Tab 2.2). Demografische Prozesse der Expansion und Schrumpfung hatten an den Grundschulen Reformprozesse ermöglicht und eine historisch einzigartige Konstellation geschaffen: Zuerst hatten die dynamische Geburtenentwicklung und das Wachstum der Gemeinden überall Rahmenbedingungen für die Abschaffung der „Zwergschulen“, die Errichtung größerer und differenzierter *Volksschulen* und schließlich ihre Aufspaltung in einerseits die *Grundschulen* als eigenständige Schulstufe und andererseits die *Hauptschulen* als aufgewertete Schulform der Sekundarstufe I möglich gemacht. Die Bildungsexpansion hatte eine Generation von Grundschullehrkräften ermöglicht, die nicht mehr wie früher an *Lehrerseminaren* und zum großen Teil in Sonder- und Schnellkursen ausgebildet waren, sondern die fast alle an akademisierten *Pädagogischen Hochschulen* mit einer eigenen Professionskultur studiert hatten. Unter den Bedingungen des Geburtenrückgangs und kleinerer Klassen konnte dann so erfolgreich eine Schul- und Unterrichtskultur erarbeitet werden, dass die deutsche „allgemeine und obligatorische Grundschule“ (obwohl Einheitsschule!) zur Schulform mit der höchsten Akzeptanz in der Bevölkerung und in internationalen Vergleichsstudien zur erfolgreichen Schule werden konnte (vgl. Bos et al., 2006)

Aber der dramatische Rückgang der Geburten und der Kinder an den Grundschulen setzte sich nicht in gleicher Weise an allen weiterführenden Schulformen gleichmäßig fort: In dem Wettbewerb zwischen den Schulformen der Sekundarstufen um die Anteile an dem insgesamt schrumpfenden Schüler\*innenpotenzial waren die Gymnasien der historische Gewinner, sie konnten ihre Schüler\*innenschaft zwischen 1970 und 1985 noch steigern und bis 1995 entgegen dem demografischen Trend fast halten. In dieser Konstellation zeigte sich, wie schon in den 1920er Jahren, dass schwächer be-

setzte Geburtsjahrgänge auf Seiten der Gymnasien zu institutionellen „Bestandserhaltungsstrategien“ und ihrer sozialen Öffnung bei der Schüler\*innenrekrutierung führen (vgl. Drewek, 2013; Helbig & Schmolke, 2015). Verlierer waren die Hauptschulen, die zwischen 1970 und 1985 die Hälfte ihrer Schüler\*innenschaft verloren (vgl. MSW NRW, 1997, Tab. 2.26 und 2.23).

Solange in den Städten die Zahl der Hauptschulen nur reduziert wurde, war das System grundsätzlich nicht in Frage gestellt. Eine neue politische Situation entstand um die Jahrtausendwende, als in einer zunehmenden Zahl von kleineren Kommunen die Akzeptanz für die Hauptschulen so weit gesunken war, dass sie die Pflichtschule am Ort zu verlieren drohten. In einem Gutachten rechneten Wissenschaftler\*innen vor, dass von den 227 Gemeinden mit nur einer Hauptschule 156 gefährdet waren (Rösner & Kanders, 2005). In NRW entstand eine politische Konstellation, die zu einem historischen Musterbeispiel dafür wurde, wie die demografische Entwicklung die politischen Akteur\*innen – entgegen ihren Prinzipien – zu einer Schulstrukturreform zwingt. Es kam zu einer offenen politischen Konfrontation zwischen einerseits der Landesregierung, die das dreigliedrige Schulsystem verteidigte, in den Kommunen die Errichtung weiterer Gesamtschulen blockierte und in einer Novelle zum Schulgesetz integrative Zwischenlösungen praktisch unmöglich machte und, auf der anderen Seite, den Bürgermeister\*innen von Kommunen mit bedrohten Hauptschulen und den kommunalen Spitzenverbänden, die neue schulstrukturelle Perspektiven in Form von *Gemeinschafts-* bzw. *Verbundschulen* forderten. Die Landesregierung versuchte die Strukturfrage als Sonderproblem kleinerer ländlicher Gemeinden zu bagatellisieren, verkannte damit aber die historische Veränderung der demografischen Konstellationen in den Landkreisen. Vor allem im weiteren Umfeld von Groß- und Mittelstädten waren die Landkommunen als Wohn- und Lebensraum von Berufspendler\*innen attraktiv geworden. Die grundsätzliche Bereitschaft zur regionalen Mobilität hatte diesen Kommunen neue Entwicklungsperspektiven eröffnet. Die hatten sie aber nur, wenn sie am Ort den Neubürger\*innen ein differenziertes Schulangebot machen konnten. Längst hatten einige Gemeinden mit dem Aufbau integrierter Sekundarschulmodelle einen interkommunalen Konkurrenzkampf um die regionale Schüler\*innenschaft eröffnet, der erfolgreich sein konnte, weil die „neue“ Landbevölkerung durchaus bereit war, nicht nur selbst beruflich regional mobil zu sein, sondern auch ihre Kinder in Nachbargemeinden mit einem attraktiveren Schulangebot zu schicken (vgl. Franke, 2007). Es waren nicht zuletzt die Konflikte um die Schulpolitik, die zu neuen Mehrheiten nach der Landtagswahl und schließlich zu einem überfraktionellen Konsens in der Schulstrukturfrage führten: Die Hauptschule wurde als Pflichtangebot aus der Landesverfassung gestrichen, die Blockade der Gesamtschulentwicklung aufgehoben und neue Formen der „Schule längeren gemeinsamen Lernens“ zugelassen. Seitdem entwickelt sich das Schulsystem in NRW dynamisch in Richtung auf eine zwei Säulen-Struktur, mit dem Gymnasium und unterschiedlichen Formen einer „Schule längeren gemeinsamen Lernens“ mit allen Abschlussoptionen (vgl. Zymek et al., 2011).

Die Prozesse in NRW waren kein demografischer und schulpolitischer Sonderfall, auch in anderen Bundesländern zwangen Prozesse demografischer Schrumpfung zu einem Strukturwandel der Schulsysteme, der zwar in jedem Bundesland jeweils entsprechend ihren historischen und institutionellen Voraussetzungen ausgestaltet wurden, aber insgesamt einen Trend zu neuen integrierten Schulformen zu erkennen gibt (zu Schleswig-Holstein vgl. z.B. Wiechmann, 2011, sowie Ridderbusch in diesem Band, zu Baden-Württemberg vgl. z.B. Schlemmer, 2017, generell zu dem Trend vgl. Bartl & Sackmann, 2014). Besonders dramatisch war die Entwicklung in den ostdeutschen Bundesländern, die seit den 1990er Jahren Schulentwicklungspolitik unter den Bedingungen eines historisch beispiellosen Geburtenrückgangs und von Abwanderungsprozessen gestalten mussten (vgl. z. B. Budde, 2007).

## 5 Bildung als Motor des demografischen Wandels

Seit der Jahrtausendwende zeigte sich – noch dramatischer als in den historischen Epochen zuvor – dass das Verhältnis von Bevölkerungs- und Schulentwicklung ein komplexer und dialektischer Prozess ist, in dem Bildungsprozessen eine grundlegende Bedeutung für die Dynamik der demografischen Prozesse zukommt:

Der sozial- und bildungshistorische Hintergrund für den tendenziellen Geburtenrückgang im 20. Jahrhundert war die Entstehung einer zunächst noch kleinen, dann aber expandierenden Familienform und ihrer spezifischen Reproduktionsstrategien: Schon in den statistischen Erhebungen Ende des 19. Jahrhunderts wurde registriert, dass man in den Familien der Beamten und Angestellten mit einer Reduktion der Zahl der Kinder auf zwei bis drei begonnen hatte. Dieser Trend zur „Rationalisierung der Geburten“ wurde damals als moralischer Skandal thematisiert, aber auch die sozialen Motive erkannt (vgl. Zymek, 2017, S. 110 ff.): In den Familien des – wie es damals hieß – „gebildeten Mittelstands“ wurden die Kinder nicht mehr als Arbeitskräfte, Alterssicherung, Erb\*innen bzw. Nachfolger\*innen im Geschäft gebraucht, wie in den Familien der Bauern und selbständigen Gewerbetreibenden oder als Zuverdienst einkalkuliert, wie in den Arbeitermilieus.

Der Auf- oder Umstieg in den „neuen Mittelstand“ hatte institutionalisierte Bildungsprozesse vorausgesetzt und die Statusreproduktion für die Kinder erforderte lange Prozesse einer erfolgreichen Schul- und vielleicht sogar Hochschulbildung. Die hohen materiellen und immateriellen Kosten für die langwierige Statusreproduktion durch Bildung wurden zunächst auf die Söhne als künftige Familienernährer konzentriert, für die Töchter war wenig mehr als – wenn möglich geschlechtsspezifische – Elementarbildung und die künftige Rolle als Hausfrau und Mutter vorgesehen. Aber die Frage, „Was wird aus unseren Töchtern?“ – und zwar: bis zu einer (standesgemäßen!) Heirat, wenn sie unverheiratet bleiben oder verwitwet sein sollten – war ein drängendes Strukturproblem des „gebildeten Mittelstands“. Die Antwort darauf wur-

de zum auch amtlichen Motiv und Motor der Mädchenschulreform von 1908. Damit die Frauen notfalls für sich selbst sorgen konnten, mussten für sie der Zugang zu entsprechenden Schul- und eventuell auch Hochschulstudien eröffnet und Perspektiven in standesgemäßen Berufen, auch spezifischen neuen „Frauenberufen“ angeboten werden (Neghabian, 1993). Die dynamische Entwicklung des reformierten höheren Mädchenschulwesens in den folgenden Jahrzehnten bestätigte die soziale Notwendigkeit der Reform (Zymek & Neghabian, 2005).

Im Prozess der Bildungsexpansion seit Ende der 1950er Jahre verstärkten sich gegenseitig der demografische, schul- und berufsstrukturelle Wandel. Für die Dynamik dieses Prozesses war die veränderte Stellung der Mädchen in den Familien, den Schulen, der Jugendkultur und der Arbeitswelt der treibende Faktor. In den 1970er Jahren konnte konstatiert werden, dass nun in allen Sozialschichten (!) die Eltern beim weiterführenden Schulbesuch keinen Unterschied mehr zwischen den Söhnen und Töchtern machten. Das lag nicht nur an dem allgemeinen Bewusstseinswandel zu den Fähigkeiten der Mädchen und der Rolle der Frauen, sondern auch an den veränderten Konstellationen in den Familien: Die Mädchen profitierten vom Geburtenrückgang, bei durchschnittlich einem bis zwei Kindern pro Familie ist Gleichbehandlung nicht nur möglich, sondern wegen des Schulerfolgs der Mädchen naheliegend, wäre Ungleichbehandlung ideologische Verstocktheit (vgl. Köhler & Zymek, 1981).

Die folgenreichen Auswirkungen der Bildungsexpansion auf das generative Verhalten der Bevölkerung sind hinreichend bekannt: Die Verlängerung der Ausbildungszeit veränderte auch die biografischen Muster beider Geschlechter, es entstanden eine eigenständige Jugendkultur und neuartige Postadoleszenz, an der die Mädchen und jungen Frauen nun zum ersten Mal in der Geschichte gleichberechtigt teilnahmen. Das formale Bildungsniveau der Mädchen und Frauen übertraf schließlich das der Jungen und Männer und sie wollten ihre Bildungswege auch in adäquaten Berufskarrieren fortsetzen. Das durchschnittliche Heiratsalter lediger Frauen in Deutschland stieg immer weiter an, Anfang der 1990er Jahre lag es noch bei 26 Jahren, im Jahr 2019 bei 32,2 Jahren (<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1329/umfrage/heiratsalter-lediger-frauen/>). Die Zahl der Kinder sank in beiden deutschen Staaten schon Anfang der 1970er Jahre auf nur noch ca. 1,5 Kinder pro Frau, lag 2020 bei 1,53 Kindern ([https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/_inhalt.html)).

Der Rückgang der Geburtenrate und die Verlängerung des durchschnittlichen Lebensalters hatten für den Arbeitsmarkt und die sozialen Sicherungssysteme eine demografische Konstellation entstehen lassen, die die Verabschiedung von alten ideologischen und politischen Vorbehalten erforderte – und ganz neue Dimensionen einer Schulreform als politischer Gegenstrategie eröffnete. Es war nun notwendig, erstens, das hochqualifizierte weibliche Beschäftigungspotenzial auszuschöpfen und deshalb eine Politik mit dem Ziel der Vereinbarung von Familie und Beruf zu betreiben. Ein

Schwerpunkt dieser Politik war die Bildungspolitik. Auf Druck der Unternehmensverbände zwang 2001 die – verfassungsrechtlich nicht zuständige – Bundesregierung den Ländern ein Investitionsprogramm für den Ausbau von Ganztagsangeboten an Schulen auf (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, IZBB). Das war der Beginn der Verabschiedung von dem strukturprägenden Modell der deutschen „Halbtagsunterrichtsschule“. Es folgten Gesetzesinitiativen und die Mobilisierung erheblicher Investitionsmittel zum Ausbau der Institutionen der frühkindlichen Bildung, nicht nur als Ersatz des traditionellen Kindergartens, sondern auch zum Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren. Mit Programmen und Gesetzen zu einem Rechtsanspruch der Familien auf diese neuen pädagogischen Institutionen setzte sich die Politik selbst unter Handlungsdruck. Die demografische Entwicklung hatte eine weit- und tiefgreifende Bildungsreform erzwungen, die nun auch von den früheren ideologischen Gegnern akzeptiert wurde (vgl. Rauschenbach & Meiner-Teubner, o. D.).

Die zugespitzte demografische und arbeitsmarktpolitische Situation Deutschlands erzwang, zweitens, auch einen politischen und mentalen Kurswechsel schließlich aller Parteien in ihrer Haltung zur internationalen Migration. Während die Prozesse der Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften seit den 1960er Jahren und der Zuzug ihrer Familien lange nicht als Einwanderung akzeptiert wurden, kam es nun zu einem breiten gesellschaftlichen Konsens, dass Deutschland nicht nur von der Arbeitskräfte-Mobilität innerhalb der Europäischen Union profitiere, sondern auch darüber hinaus eine jährliche Zuwanderung von ca. 200.000 Menschen benötige, um den Arbeitsmarkt und die Sozialsysteme in Zukunft zu sichern. Auch dieser mentale und politische Kurswechsel verlangte umfassende Schulreformenanstrengungen, über den Ausbau der Institutionen der frühkindlichen Bildung und der Ganztagsangebote an Schule hinaus. Die Notwendigkeit ist nicht mehr umstritten, aber angemessene Programme sind Gegenstand kontroverser Debatten in Wissenschaft und Politik (vgl. z. B. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2019).

Hintergrund dieser Kontroversen sind die zwiespältigen Auswirkungen der historisch neuen Dimensionen *internationaler Mobilität* auf die Bildungsprozesse (vgl. Zymek, 2021, S. 12 ff.). Heute geht es darum, anzuerkennen, dass in Deutschland und seinen Bildungsinstitutionen durch Prozesse der internationalen Mobilität unterschiedliche Formen der „Transkulturalität“ entstanden sind und die bestehenden Institutionen herausfordern (Hornberg, 2012): auf der einen Seite die Milieus der in den letzten Jahrzehnten zugewanderten Familien, die zum großen Teil in den Arbeitsmarkt und die deutsche Gesellschaft kulturell integriert sind, aber gleichzeitig mit den Menschen und der Kultur ihrer Herkunftsländer verbunden bleiben wollen, auf der anderen Seite die Familien, die ihre Kinder für Karrieren auf dem Weltmarkt vorbereiten wollen und damit Beispiele für den neuen demografischen Prozess der „transkulturellen Bildungswanderung zur Höherqualifizierung“ sind (Lauterbach et al., 2017).

## 6 Ausblick

Der Blick in die Geschichte des Zusammenhangs von Prozessen der Demografie und der Schulentwicklung ist ernüchternd und ermutigend zugleich: Einerseits ermöglicht es die historische Analyse, aus der zeitlichen Distanz langfristige Prozesse zu rekonstruieren und Zusammenhänge von demografischen und anderen sozialen Prozessen erkennen zu können. Aber sie macht auch deutlich, dass die Möglichkeiten nur sehr begrenzt sind, langfristige demografische Prozesse – wie z. B. die Geburtenentwicklung und überregionale Mobilität – zu beeinflussen oder gar umzukehren, weil sie in hohem Maße mit anderen sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen verknüpft sind. Andererseits zeigen die bildungshistorischen Analysen, dass demografische Prozesse erst in regionalen und lokalen Kontexten konkret und greifbar werden, dass sie vor Ort in unterschiedlicher Ausprägung auftreten, dass dort Spielräume für politisches und planerisches Handeln entstehen – auch auf dem Gebiet der Schulentwicklungspolitik.

Aber, auch das zeigen die historischen Beispiele, die Nutzung der Handlungsspielräume verlangt die Bereitschaft zum Austragen von sozialen und politischen Konflikten: Vor Ort, in den Regionen oder Kommunen, ist zu diskutieren und zu entscheiden, ob Abwanderung und Schrumpfung hingenommen wird, ob Zuzug gewollt ist oder verhindert werden soll oder wie er gesteuert werden kann, ob das bestehende Schulangebot dazu geeignet ist, die gewünschte Strategie zu stützen, wie die bestehenden städtischen Strukturen und schulischen Institutionen weiterentwickelt werden können, welche schulorganisatorischen und pädagogischen Konzepte dazu entwickelt werden müssen, nicht zuletzt, wie die damit verbundenen sozialen Verteilungskämpfe zwischen Stadtteilen, Schulen und Interessengruppen organisiert und ausgehandelt werden können. Auch das kann man aus der Geschichte wissen: Die Bildungsforschung kann zu diesen Kontroversen theoretische und empirisch fundierte Beiträge leisten (vgl. Berkemeyer et al., 2016, sowie die Beiträge in diesem Heft), sie sollte sich aber nicht zu der Illusion versteigen, diese Prozesse insgesamt „rationalisieren“ und entpolitisieren zu können.

## Literatur und Internetquellen

- Bartl, W., & Sackmann, R. (2014). Path Dependency, Demographic Change and the (De-) Differentiation of the German Secondary School System. *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (1), 50–69. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0105>
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2019). *Deutschland kann Integration. Potenziale fördern, Integration fordern, Zusammenhalt stärken. 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.* <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/deutschland-kann-integration-potenziale-foerdern-integration-fordern-zusammenhalt-staerken--1823794s>

- Berkemeyer, N., Hermstein, B., & Manitius, M. (2016). Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung. Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 48–61.
- Bethlehem, S. (1982). *Heimatvertreibung, DDR-Flucht, Gastarbeiterzuwanderung, Wanderungsströme und Wanderungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Klett.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, F., Faust, G., Fried, L., Lamkes, E.-M., Schwippert, K., & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Budde, H. (2007). Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 314–325.
- Drewek, P. (2013). Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 197–214.
- Ehmer, J. (2013). *Bevölkerungsgeschichte und historische Demographie 1800–2010*. Oldenburg. <https://doi.org/10.1524/9783486780970>
- Franke, T. (2007). *Schulentwicklung und ländlicher Strukturwandel. Profilbildung und Kooperation von Sekundarschulen im Kreis Steinfurt 1995–2003*. Ergon.
- Helbig, M., & Schmolke, N. (2015). Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs die Bildungswege beeinflusst. *Zeitschrift für Soziologie*, 44 (3), 197–214. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0304>
- Herrmann, U. G. (1991). *Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert*. Böhlau.
- Hornberg, S. (2012). Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem. *Tertium Comparationis*, 18 (1), 108–127.
- Köhler, H., & Zymek, B. (1981). Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansätze zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschulen und Gymnasien. *DDS – Die Deutsche Schule*, 73 (1), 50–63.
- Lauterbach, W., Ette, A., & Waibel, S. (2017). Transnationale Bildungswanderung zur Höherqualifizierung. In E. Schlemmer, A. Lange & L. Kuld (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit* (S. 188–208). Beltz Juventa.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (1997). *Quantitative Entwicklungen des Bildungswesens 1950 bis 1996*. Statistische Übersicht Nr. 294. Düsseldorf.
- Müller, D. K., & Zymek, B. (1987). *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945*. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II, Teil 1. V&R.
- Nath, A., & Titze, H. (Hrsg.). (2016). *Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland*. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III. V&R.
- Neghabian, G. (1993). *Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1974)*. Böhlau.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Walter.
- Rauschenbach, T., & Meiner-Teubner, C. (o.D.). *Kita-Ausbau in Deutschland: erstaunliche Erfolge, beträchtliche Herausforderungen*. <https://www.dji.de/themen/kinderbetreuung/thesen-zum-kita-ausbau.html>
- Rösner, E., & Kanders, M. (2005). *Schulentwicklung in NRW. Bestandsgefährdung weiterführender Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schülerzahlen 2004/05 und Modellrechnung für die Schuljahre 2008/09 und 2013/14. Erstellt im Auftrag des VBE-Landesverbandes Nordrhein-Westfalen September 2005*. VBE-Verlag.

- Schlemmer, E. (2017). Bezwingen der demographische Wandel und die Bildungsexpansion das dreigliedrige Schulsystem. Wandel von Bildungsbedingungen am Beispiel der Schulentwicklung in Baden-Württemberg im historischen Kontext. In E. Schlemmer, A. Lange & L. Kuld (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit* (S. 127–160). Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). (1972). *Bevölkerung und Wirtschaft 1872–1972*. Kohlhammer.
- Tosch, F. (2006). *Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938*. Klinkhardt.
- Tosch, F. (2014). Vom lokalen Schulversuch zum überregionalen Erfolgsmodell – Die „Frankfurter Lehrpläne“ und die Reformschulbewegung an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. In C. Ritzki & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe* (S. 65–111). Klinkhardt.
- Wiechmann, J. (2011). Die Errichtung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein – der Kontext des Systemwandels in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (4), 534–558.
- Zymek, B. (1989). Schulen. 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). Beck.
- Zymek, B. (2013). Schulrecht und Schulentwicklung. Zum Verhältnis von Städten und Staat in der deutschen Schulgeschichte und heute. *RJBW*, 4, 484–504. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2013-4-484>
- Zymek, B. (2017). Zur Wechselwirkung von Demografie und Bildung im historischen Prozess – das deutsche Beispiel. In E. Schlemmer, A. Lange & L. Kuld (Hrsg.), *Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit* (S. 108–126). Beltz Juventa.
- Zymek, B. (2021). Forschung zur Internationalisierung von Schulen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_68-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_68-1)
- Zymek, B., & Neghabian, G. (2005). *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II, Teil 3*. V&R.
- Zymek B., & Ragutt, F. (2013). Keine „Stunde Null“, sondern wichtige Etappe der Bildungsexpansion – Neue empirische Befunde zur Gymnasialgeschichte Westfalens in der Mitte des 20. Jahrhunderts, In C. Ritzki & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe* (S. 113–153). Klinkhardt.
- Zymek, B., Wendt, S., Hegemann, M., & Ragutt, F. (2011). Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (4), 497–512.

Bernd Zymek, Prof. Dr., geb. 1944, pens. Professor für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

E-Mail: [zymek@uni-muenster.de](mailto:zymek@uni-muenster.de)

Korrespondenzadresse: Heintzmannsheide 21, 44707 Bochum