pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Nath, Axel

Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 8-25

urn:nbn:de:0111-opus-39106

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 49 – Heft 1
Januar/Februar 2003

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:
Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth
Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Axel Nath
Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur 8

Ulrich G. Herrmann
Kommentar zum Beitrag von Axel Nath 26

Peter Lundgreen
‚Bildungspolitik' und ‚Eigendynamik' in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert 34

Hanno Schmitt
Kommentar zum Beitrag von Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert
Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert 47

Heidemarie Kemnitz
Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth
Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion 69

Peter Drewek
Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth 86

Allgemeiner Teil

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen:
Das Disseminationskonzept von PISA-2000 92

Lilian Fried
Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen 112

Diskussion

Kai S. Cortina
Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahmen oder Indikator eines falschen Systems? 128

Ernst Rösner
Schulartwechsel in der Sekundarstufe I. Eine Erwiderung auf Kai S. Cortina 143

Besprechungen

Hans-Werner Fuchs
Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung 145

Andreas Helmke
Christoph von Burkard/Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation in der Schule 148

Dietrich Benner
Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft 151

Alois Suter
Helmut Heiland: Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels 155

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 157

Content

Topic: Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth
Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy. An introduction 1

Axel Nath
Educational Expansion and Organizational Reforms of Schooling during the 19th and 20th Centuries – Individualization of educational career decisions and integration of the school structure 8

Ulrich G. Herrmann
A Commentary on the contribution by Axel Nath 26

Peter Lundgreen
"Educational Policy" and "Autonomous Momentum" in the Growth of the Educational System since the 19th Century 34

Hanno Schmitt
A commentary on the contribution by Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert
The Development of Teacher-Student-Interaction and Periods of Educational Growth – On internal school reform during the 20th century 47

Heidemarie Kemnitz
A commentary on the contribution by Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth
Periods in the Growth of the Educational System and Peaks In its Topicalization – On the continuity and variation of pedagocial reflection 69

Peter Drewek
A commentary on the contribution by Heinz-Elmar Tenorth 86

Articles

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Feedback to Schools in the Context of Large Scale Assessment – Disseminating the results of PISA-2000 92

Lilian Fried
Pedagogical Professional Knowledge as a Form and a Medium of Communication in Teacher Education – Empirical Soundings 112

Diskussion

Kai S. Cortina
Switching School Types During Lower Secondary Education: Pedagogical measure or indicator of a wrong system? 128

Ernst Rösner
Switching School Types During Lower Secondary Education.
A reply to Kai S. Cortina 143

Book Reviews 145

New Books 157

Axel Nath

Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert

Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur

Zusammenfassung: *Das Bildungssystem wuchs in Preußen und der alten Bundesrepublik in den letzten 200 Jahren in vier regelmäßigen Schüben der relativen Bildungsbeteiligung, denen jeweils Stagnationsphasen folgten. Seit etwa 1990 befinden wir uns wieder in einer Stagnationsphase. Diese langen Wellen des Bildungswachstums bedeuten einen Öffnungstrend der Bildungsselektion, der einherging mit einer spezifischen Art und Weise der schubweisen Differenzierung und Individualisierung der Bildungskarrieren und der entsprechend periodischen Integration des Schulsystems.*

In der PISA-Studie wird neben dem Leistungsdefizit die scharfe soziale Auslese des deutschen Schulsystems festgestellt. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass vor allem ein Methodenwechsel in der Schule für Veränderungen sorgen könne (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 381-393). Die Schülerleistungen sind hier nicht unser Thema. Uns interessiert in diesem Beitrag die Frage, ob in der langfristigen Entwicklung der schulischen Selektion eine Öffnung ohne eine Veränderung der äußeren Schulstruktur denkbar war. Zur Beantwortung dieser Frage möchte ich zu folgenden Punkten Stellung nehmen:

1) Die langen Wellen des Bildungswachstums: Beteiligung an der Bildungsselektion
2) Differenzierung und Integration der Schulstruktur
3) Fazit: Individualisierung der Bildungsentscheidung durch Innovationen der Schulstruktur in den langen Wellen des Bildungswachstums

1. Die langen Wellen des Bildungswachstums: Beteiligung an der Bildungsselektion

Als Denkanstoß nicht nur zu meiner Frage nach der äußeren Schulreform, sondern zu allen Themen des Symposions möchte ich zunächst eine Skizze unserer Forschungsergebnisse zur Entwicklung der langen Wellen des Bildungswachstums zeichnen.

Wenn hier von unseren Forschungsergebnissen die Rede ist, dann sind damit (a) im engeren Sinne (also zu den hier vorgestellten langen Wellen des Bildungswachstums) Ergebnisse eines dreijährigen DFG-Projekts gemeint, das unter dem Namen „Legitimation der Selektion im Bildungssystem“ (lese) von 1995 bis 1998 unter meiner Leitung an der Universität Lüneburg durchgeführt worden ist.

Im weiteren Sinne (b) steht dieses Forschungsprojekt aber im Zusammenhang mit den langjährigen Forschungen seit 1976 zur empirischen Analyse von Qualifikationskri-

sen (QUAKRI) in Göttingen, Bochum und Lüneburg, aus denen auch die „Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte“ entstanden sind und in Zukunft mit weiteren Forschergruppen in Lüneburg, Berlin, Mannheim, Münster, Göttingen, Bochum und Göttingen/Bielefeld auch weiterhin entstehen werden. Aus diesen QUAKRI-Forschungen stammen nicht zuletzt auch die Ergebnisse zu den Akademikerzyklen. Mit dem sich gegenwärtig abzeichnenden neuen Lehrermangel haben sich übrigens unsere Prognosen vollauf bestätigt, die wir schon Anfang der 1980er-Jahre abgegeben haben, und damit unser Forschungsansatz, u.a. über lange Zeitreihen prozessproduzierter Massendaten zu neuen Ergebnissen zu kommen, als fruchtbar erwiesen (Nath 1981; Titze 1981; Nath 1985; Titze/Nath/Müller-Benedict 1985).

Nach dieser kurzen Identifikation also zu den langen Wellen des Bildungswachstums und meiner Ausgangsthese:

Seit dem Übergang von der ständischen Selektion zur Bildungsselektion um 1800, seit der funktionalen Verkoppelung von höherer Schule, Universität und staatlichen Karrieren über das Abitur können wir bis zur Gegenwart vier verhältnismäßig langanhaltende Wachstumsschübe der relativen Beteiligung an den berechtigenden höheren Schulen bzw. den wissenschaftlichen Hochschulen feststellen, denen jeweils ausgedehnte Stagnationsphasen folgen. Insgesamt ergibt diese Entwicklung des weiterführenden Bildungssystems einen Trend zur weitgehenden Öffnung der Bildungsselektion, in dem die Universität und die höhere Schule eine Leitfunktion einnahmen. Dieser Trend kann als ein Indikator für die Modernisierung des Bildungssystems angesehen werden. Fielen die traditionalen Beteiligungskonjunkturen z.B. an den deutschen Universitäten bis zum Ende des 18. Jahrhunderts (Eulenburg 1904; Herrlitz 1973) noch regelmäßig auf ihr Ausgangsniveau zurück (stationärer Trend), so indiziert der erste Schub des Bildungswachstums (progressiver Trend) einen Aufbruch in die gesellschaftliche Moderne, der bis heute 200 Jahre angehalten hat und dessen Ende noch nicht abzusehen ist.

Oben war von „Bildungsselektion“ die Rede: Als analytisch unterscheidbare Funktionen des Bildungssystems können wir die Qualifikation und die Selektion identifizieren. Während die Qualifikation die qualitativen, die kulturellen Ergebnisse der Bildung bezeichnet (individuelle Kompetenzen), können wir unter Selektion die quantitative, die sozial differenzierende Seite des Bildungsprozesses begreifen. Wir beschränken uns hier vor allem auf diese Bildungsselektion.

Wir verstehen darunter den Prozess sowohl der positiven Auswahl als auch des negativen Ausschlusses durch das Bildungssystem (vgl. auch Diederich/Tenorth 1997, S. 71). Diese Bildungsselektion fungiert einerseits als Berechtigung für den Besuch weiterführender Schulen und wird andererseits für die anschließende Verteilung in die Berufs- und Sozialstruktur einer Wissensgesellschaft immer wichtiger (Hopf 1992, S. 298f., 308). „Fördern“ in der Schule bedeutet z.B. in diesem Begriffszusammenhang die Ausweitung der positiven Auswahl zuungunsten des negativen Ausschlusses (und nicht etwa die Verdrängung der Selektion aus der Schule!). Der Wachstumsprozess der Beteiligung an weiterführender Bildung bedeutet also eine gesellschaftliche Ausweitung der positiven Auswahl. Wir sprechen hier von einer „Öffnung der Bildungsselektion“. Im

Zuge dieses Modernisierungsprozesses entwickelt sich die Bildungsselektion auch sehr langsam weg von einer hierarchischen Einordnung nach festen sozialen Gruppen hin zu einer horizontaleren Verteilung nach den differenzierten Entwicklungen der Individuen. Kurz: Der „Siegeszug der Bildungsselektion" (Titze 1998) befördert langsam, aber sicher eine Meritokratisierung und sehr langfristig eine Nivellierung der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem (Nath 2000, 2002a). Hier ist also eine langfristige Entwicklungsrichtung gemeint, nicht etwa die Erreichung eines Ziels.

Als typische Indikatoren für diesen Modernisierungsprozess der Bildungsselektion können die Zeitreihen der relativen Bildungsbeteiligung gelten. Mit diesen Indikatoren erfassen wir empirisch das Ergebnis des Zusammenwirkens der theoretisch-analytisch folgendermaßen begreifbaren Einzelentwicklungen:

1) Die einzelne Person konstruiert aktiv ihren Lebenslauf. Diesen Aufbau der Person begreifen wir als „Bildung". Hier finden wir auch einen Zugang zu handlungstheoretischen Dimensionen wie Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung oder Zivilisierung bzw. zu neueren konstruktivistischen Ansätzen.
2) Diese Konstruktion ihres Lebenslaufs vollbringen die heranwachsenden Personen seit der vollständigen Teilhabe der Jahrgänge an der Schule zu einem großen Teil in der Rolle des Schülers. Mit dieser Inklusion entwickelt sich die Bildung in einer differenzierten Struktur (z.B. niedere und höhere Schultypen). Mit der Teilhabeentwicklung an den Organisationsformen dieses Bildungssystems verändert sich dessen Struktur nach den Prämissen seiner gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation und Selektion in spezifischer Art und Weise. Hier finden wir Anschluss zu systemtheoretischen Erkenntnismöglichkeiten.
3) Mit der kollektiven Beteiligung am Bildungssystem entwickeln sich „Generationen", die in einer bestimmten Zeit gemeinsame Erfahrungen mit der differenzierten Struktur machen. Es entstehen typische Schüler- oder Studentengenerationen, Bildungsgenerationen mit gemeinsamen Werten. Der Begriff der Generation wird also zum Bindeglied zwischen Individuum und Struktur oder anders ausgedrückt zwischen personalem und sozialem System. Hier ließe sich z.B. die Frage nach dem Zusammenhang der pluralisierten Jugendgenerationen mit der differenzierten Teilhabe an der Struktur des Bildungssystems in einer bestimmten Zeit stellen. Mit dem Lernen der aufeinander folgenden, aufeinander aufbauenden Generationen integrieren wir einen zeitlichen, einen dynamischen Aspekt in unsere Analyse.

Nach soviel Präliminarien kommen wir jetzt zur Entwicklung der Bildungsbeteiligung. Ich greife aus der Vielzahl unserer Indikatoren als Beispiel die Beteiligung an den höheren Schulen heraus.

Wie in den Abbildungen 1, 2 und 3 deutlich zu erkennen, entwickelte sich die relative Beteiligung an höheren Schulen in den letzten 200 Jahren stufenartig in vier Wachstumsschüben und vier jeweils darauf folgenden Stagnationsphasen.

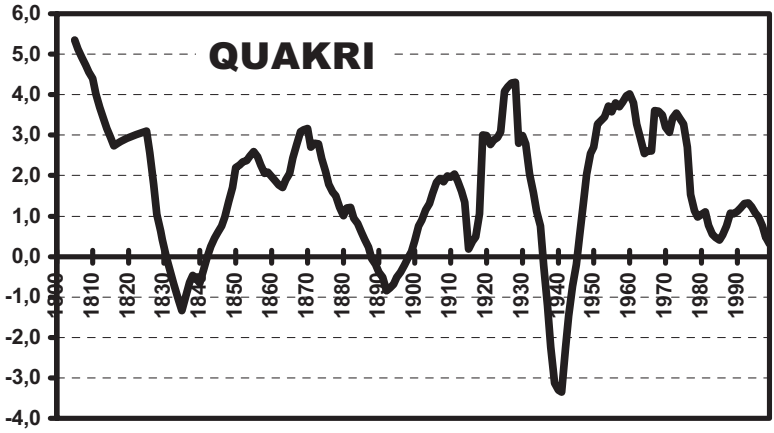

Abb. 1: ***Jährliche Wachstumsraten (10-jähriger gleitender Durchschnitt) der höheren Schülerquote (männlich) in Prozent der 11- bis 19-jährigen männlichen Bevölkerung in Preußen und der BRD (alt) 1805–1999***

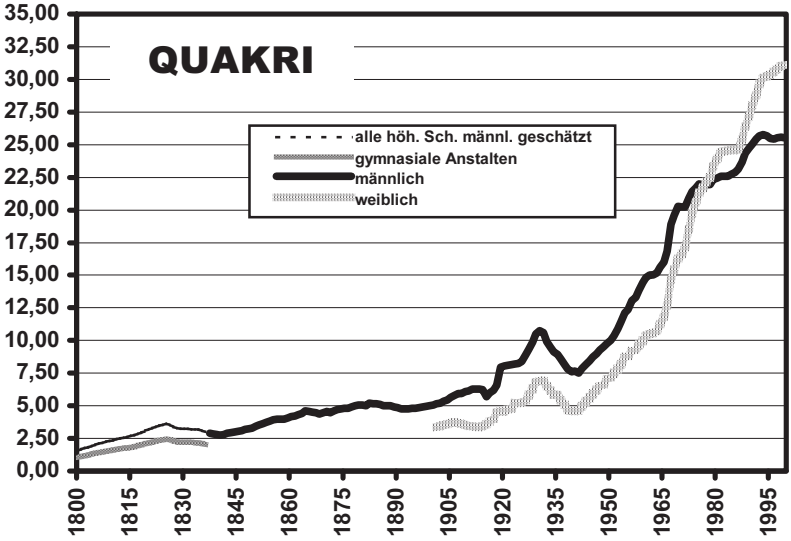

Abb. 2: ***Quoten höherer SchülerInnen in Prozent der 11- bis 19-jährigen Bevölkerung in Preußen und der BRD (alt) 1800–1999***

Die jeweilige Dauer dieser wechselnden Phasen ist in der Übersicht 1 dargestellt.[1] Die Beteiligung an den unteren Klassen der höheren Schule wuchs zwar schon seit dem Beginn der 1950er-Jahre, aber die Schülerinnen und Schüler brachen ihre Schulbesuchsdauer noch vor dem Abitur ab. So wuchs die Abiturquote erst wieder seit 1960 über den vorherigen Höchstwert von 1937 hinaus. Nach diesem Indikator können wir also die 1950er-Jahre noch zur Stagnationsphase zählen. Das Abiturientendefizit stand darum auch im Zentrum der Bildungsreformdiskussion der 1960er-Jahre.

Diese Wachstumsschübe ergaben insgesamt einen progressiven Trend der Schülerquote von etwa einem Prozent der 11- bis 19-jährigen männlichen Bevölkerung um 1800 bis zu 25 Prozent bei den Jungen und 30 Prozent bei den Mädchen im Jahre 1999. Wir können also mit Fug und Recht von einem Bildungswachstum sprechen.

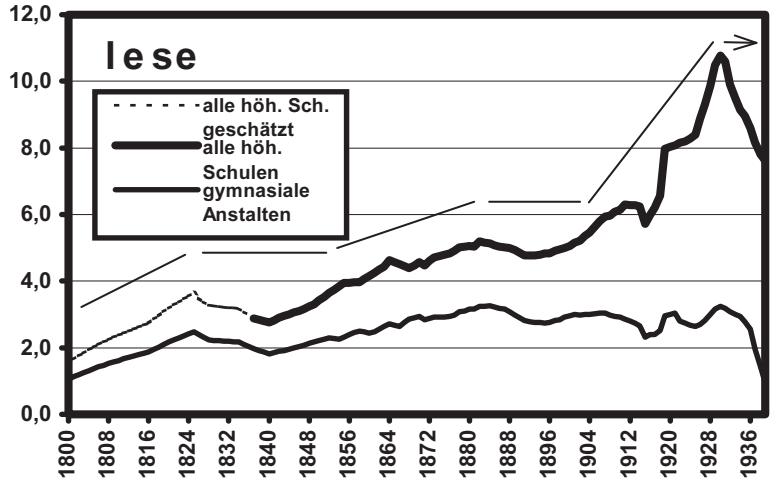

Abb. 3: ***Schülerquoten der höheren Jungenschulen in Prozent der 11- bis 19-jährigen Bevölkerung in Preußen 1800–1939***

1 Die angegebenen Jahreszahlen sind folgendermaßen zu verstehen: Wachstumsphasen beginnen von dem Zeitpunkt, an dem der Höhepunkt des letzten Wachstumsschubs überschritten wird. Stagnationsphasen dauern entsprechend vom Höhepunkt der letzten Wachstumsphase bis zu dessen Überschreitung. Andere Indikatoren verschieben diese Zeiträume nur geringfügig. Natürlich bezeichnen die Jahresangaben in der Übersicht 1 die Dauer einer sozialen Entwicklung nicht exakt. Die historischen Stagnationsphasen beginnen mit einem Abschwung der Beteiligung, der allerdings nicht auf das Ausgangsniveau zurückfällt, sondern nach einiger Zeit wird der Verlust wieder aufgeholt bis zu dem Zeitpunkt, an dem ein neuerliches Bildungswachstum am Höhepunkt des letzten Wachstumsschubs wieder anknüpft. Die Abb. 3 zeigt für das 19. und beginnende 20. Jahrhundert die Entwicklungsstufen deutlicher als die Abb. 2. Zudem sind zur leichteren Interpretation Hilfslinien eingebaut.

Die abfallenden Wachstumsraten (Abbildung 1), der seit etwa 1990 stagnierenden relativen Beteiligung an der höheren Schule (Abbildungen 2 und 3) und der Rückgang der Verweildauer in derselben zeigen, dass wir uns gegenwärtig in einer neuerlichen Stagnationsphase befinden. Diese Phase begann nicht mit einem Abschwung wie die historischen, sondern führt das Wachstum lediglich gegen null. Möglicherweise deutet sich hier ein neues, individuelles Bewusstsein über die Notwendigkeit der Wissensverbreitung in der Gesellschaft an, das neuerdings durch PISA noch mal geschärft wurde.

Im Bezug auf die gemeinsamen, aber je nach Phase unterschiedlichen Selektionserfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem Bildungssystem können wir von Wachstums- und Stagnationsgenerationen sprechen.

Übersicht 1: Perioden des Bildungwachstums				
Der relative Besuch der Jungen an höheren Schulen in Prozent der 11- bis 19jährigen männl. Bevölkerung in Preußen und in der BRD (alt) 1800-1999				
Phasen etwa von	Phasenart	Werte	Spanne der Dauer	Vervielfachung auf das ...
1) Übergang von der ständischen Selektion zur elitären Bildungsselektion (Polarisierte Organisation der Bildungslaufbahnen)				
1800-1825 1825-1852		(1,6) - 3,6 3,6 - 3,6	(25 Jahre) 27 Jahre	(2,3fache)
2) Wachstum auf ein Niveau der offeneren, aber noch elitären Bildungsselektion (weiterhin polarisierte Organisation des Bildungssystems)				
1852-1882 1882-1902	Wachstum Stagnation	3,6 - 5,2 5,2 - 5,2	30 Jahre 20 Jahre	1,4fache
3) Wachstum auf ein Niveau der offeneren, aber hierarchischen Bildungsselektion (hierarchische Organisation des Bildungssystems)				
1902-1930 1930-1952	Wachstum Stagnation	5,2 - 10,8 10,8 - 10,9	28 Jahre 22 Jahre	2,1fache
4) Wachstum auf ein horizontalisierteres, aber gleichzeitig noch hierarchsiertes Niveau der Bildungsselektion				
1952-1990 1990-(1999)	Wachstum Stagnation	10,9 - 25,1 25,1 - 25,2	38 Jahre bisher 10 Jahre	2,3fache
Abiturquote der 19jährigen Bevölkerung in Preußen und in der BRD (alt) 1937-1996				
3) Wachstum auf ein Niveau der offeneren, aber hierarchischen Bildungsselektion (hierarchische Organisation des Bildungssystems)				
1896 1935 1937-1960	Wachstum Stagnation	1,7 - 6,8 5,2 - 5,7	39 Jahre 23 Jahre	4,0fache (nur männlich) (männl. und weibl.)
4) Wachstum auf ein horizontalisierteres, aber gleichzeitig noch hierarchsiertes Niveau der Bildungsselektion				
1960-1991 1991-(1999)	Wachstum Stagnation	5,7 - 25,4 25,4 - 26,7	31 Jahre bisher 9 Jahre	4,5fache (männl. und weibl.) (männl. und weibl.)

Individuelle Lebenslaufkonstruktionen (z.B. die Teilnahmeentscheidungen am Bildungssystem) werden durch die differenzierte Umwelt, hier die Eigendynamik des Bildungssystems, periodisch in eine weitgehend gleiche Lage gebracht.

Im Bezug auf die weiterführende, Berechtigungen vergebende Bildung sprechen wir für den Zusammenhang von Diskussions- und Situationsentwicklung von wechselnden „Selektionsklimata". Die Wachstumsschübe der höheren Bildung schlagen aber offenbar auch auf die Inklusion in das Bildungssystem insgesamt, den Grad der Schulpflichterfüllung und damit auch auf die Entwicklung der Volksschule durch, sodass wir auch von entsprechenden „Bildungsklimata" sprechen können.

Die Entwicklung der relativen preußischen Volksschulbeteiligung in der Abbildung 4 signalisiert uns allerdings nicht einen Wachstumstrend wie in der höheren Bildung, sondern zwei sehr unterschiedliche Entwicklungsphasen im 19. bzw. im 20. Jahrhundert. Während die Volksschulbeteiligung in Preußen im 19. Jahrhundert mit den Wachstumsschüben der höheren Bildung ebenfalls bis zur nahezu hundertprozentigen Schulpflichterfüllung in Preußen um 1880 expandierte, geriet sie im 20. Jahrhundert in einen schubweisen Verdrängungsprozess, wie nach dem Druckausgleichprinzip kommunizierender Röhren. Bei einer hundertprozentigen Schulpflichterfüllung konnte das Bildungswachstum – bei anhaltender Hierarchisierung der Schultypen – nur noch eines der weiterführenden Bildung sein.

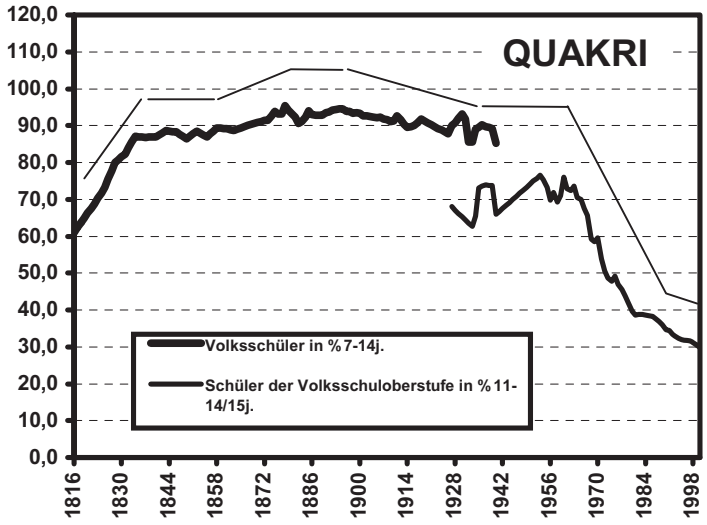

Abb. 4: ***Relativer Schulbesuch an der Volksschule in Preußen und in der BRD (alt) 1816–1999***

Als Initialzündung der Wachstumsschübe fungierten regelmäßig Phasen des Mangels an Gebildeten in der Gesellschaft, die ihren Ausgangspunkt in einem allgemeinen Mangel

in den akademischen Karrieren und in einem Abiturientendefizit hatten. Solche Mangelphasen, solche Anforderungen aus dem Bildungssystem, aber nachfolgend auch aus anderen Teilsystemen der Gesellschaft, übten zunächst im berechtigenden Bildungssystem einen Sog auf bildungswillige Individuen aus, auch aus bisher bildungsfernen Sozialschichten, der sich von den Universitäten bis zum Zugang in die höheren Schulen ausbreitete. In diesen Zeiten entstand ein offenes Selektions- und Bildungsklima, das sich eine Zeit lang selbst trug und von dem im 19. Jahrhundert auch die nichtberechtigenden Schulen profitierten, bis um 1880 in Preußen von der allgemeinen Erfüllung der Schulpflicht ausgegangen werden kann. Im 20. Jahrhundert verdrängten die Schübe des Bildungswachstums die Schülerströme aus den Volksschulen als den unteren Institutionen der hierarchischen Bildungsorganisation, weil Letztere nicht mehr aus dem Reservoir der Nichtschüler schöpfen konnten. Das Bildungswachstum war seit diesem Umschwung um 1900 nur noch eines der Mittelschulen, der höheren Schulen und der Hochschulen, also der so genannten „weiterführenden" Bildung.

Als Auslöser der Stagnationsphasen fungierten dagegen regelmäßig allgemeine Überfüllungsphasen in den akademischen Karrieren, die, angeregt durch eine vermehrte Arbeitslosigkeit von Akademikern, den sozialen und kulturellen Wert von vermehrter Bildung wieder minimierten. Durch dieses geschlossenere Bildungs- und Selektionsklima ließen sich Individuen aus Sozialschichten mit einer weniger stabilen Bildungsaspiration vom Besuch höherer Bildungsinstitutionen abschrecken und auf minder oder nicht berechtigende Schulen abdrängen.

Können wir für die Zeit um 1800 von einer „Sattelzeit" des Übergangs von der natürlichen, ständischen Selektion zur Bildungsselektion ausgehen, dann können wir für die Zeit um 1900 von einer Zäsur sprechen, die ein Jahrhundert der elitären von einem der massenhaften Bildungsselektion trennt (Literatur zum Abschnitt 1: Mannheim 1924; Titze 1996; Titze 1998; Titze 1999; Nath 2000; Titze 2000; Nath 2001, 2002a, 2002b).

2. Differenzierung und Integration der Schulstruktur

Wir stellen uns hier folgende Fragen: Wie verändert sich die Schulstruktur in diesen Schüben des Bildungswachstums? Wie verändert sich also das, was wir „äußere Schulreform" nennen?

Dazu zunächst folgende generelle These: Der schubweise Öffnungstrend der schulischen Selektion, die zunehmende Einbeziehung von Heranwachsenden weiterer Bevölkerungsgruppen in berechtigende Schulen, ging einher mit einer periodischen Differenzierung der Schulstruktur von relativ frühzeitigen, festen Schullaufbahnen über teilweise integrierte, höhere „Reformschulen", weiter über Aufbauschulen bis hin zur erweiterten Organisation individueller Entscheidungsmöglichkeiten über vermehrte Durchlässigkeit in die neue gymnasiale Oberstufe oder in integrierten Schulformen.

Im Folgenden möchte ich die Strukturreformen in den einzelnen Entwicklungsphasen kurz benennen. Ich kann hier natürlich nur die Hauptlinien skizzieren, die zentrale

Botschaft überbringen. Auf weitere Differenzierungen und untergeordnete Ungleichzeitigkeiten muss ich hier verzichten. Ich muss dabei eine größere Zahl von Jahresdaten nennen. Die sind mir aber wichtig, da der Zeitablauf in meiner folgenden Argumentation eine wichtige Rolle spielt.

Dieser bemerkenswerte Differenzierungs- und Integrationsprozess der Schulstruktur begann in Preußen in der letzten traditionalen Reduktionsphase des Universitätsstudiums der 1780er und 1790er-Jahre, einerseits mit der Einführung des Abiturs 1788 und der Heraushebung abiturberechtigter, altsprachlicher Gymnasien (wichtig: zunächst ihrer Oberstufe) aus der Masse der Lateinschulen. Und – das wird oft vergessen – dieser Prozess begann andererseits mit der Vergabe von Militärberechtigungen 1792 (spätere Nachfolger „Einjähriges" bzw. „mittlere Reife" oder „Realschulabschluss") auch an weniger ausgebaute, lateinführende, höhere Schulen (zunächst „Mittelschulen" später „höhere Bürger- und Realschulen" genannt). Beide Berechtigungen, das Abitur und das Einjährige definierten im gesamten 19. Jahrhundert die höheren Schulen und damit die tiefe soziale Kluft zwischen den höheren und niederen Bildungskarrieren. Gleichzeitig markiert diese Verkoppelung von Bildungskarrieren und Staatskarrieren den Beginn des schon oben erwähnten Übergangs von der ständischen Selektion zur Bildungsselektion.

Mit der ersten modernen Wachstumsphase der Beteiligung an weiterführender Bildung von etwa 1803 bis 1825 begannen institutionelle Erweiterungen bzw. Strukturveränderungen sowohl der höheren als auch der niederen Schulen, die Öffnungen der Bildungsselektion bzw. Zunahme der Beteiligung an schulischer Bildung überhaupt ermöglichten. Solche strukturellen Öffnungen und Erweiterungen (hier als „Schulreformen" bezeichnet) wiederholten sich auf einem offeneren Niveau in den folgenden Wachstumsphasen. In dieser ersten Wachstumsphase wurden 1810 und 1812 die Gymnasien und die höheren Bürgerschulen als „höhere Schulen" bestätigt und nicht nur das Abitur eines Gymnasiums, sondern auch Prüfungen an den Universitäten weiterhin zur Immatrikulation zugelassen. Zudem war – sofern man nicht Stipendien erlangen wollte – nicht ein Bestehen, sondern nur die Ableistung dieser Prüfungen Voraussetzung für den Universitätszugang. Die Immatrikulationsprüfungen galten als der einfachere Weg zur Universität. Die Zahl der Gymnasien wurde von 1818 bis 1831 um 21 Prozent vermehrt. Fast gleichzeitig wurde die Zahl der Elementarschulen (später „Volksschulen" genannt) (von 1816 bis 1840) um 15 Prozent ausgebaut.

Die folgende Stagnationsphase von etwa 1826 bis 1851 ist deshalb von herausragender Bedeutung, weil sich mit der Einjährigen-Berechtigung für höhere Bürgerschulen von 1832, der Monopolisierung des Abiturs als Abschlussprüfung von altsprachlichen Gymnasien und der Einrichtung der bestandenen Abiturprüfung als obligatorische Immatrikulationsvoraussetzung von 1834 die Bildungsselektion für mittlere und höhere Staatskarrieren endgültig durchsetzte. Diese Durchsetzung wurde stimuliert von der Studienbegrenzungsfunktion dieser Institutionen in der akademischen Überfüllungskrise der 1830er-Jahre. Die Einjährigen-Prüfung der höheren Bürgerschulen sollte Schüler von den Gymnasien ableiten in nicht direkt zum Abitur führende Bildungskarrieren. Die Gymnasien sollten entsprechend nur noch die Studienaspiranten aufnehmen. Diese angestrebte Grundständigkeit der Gymnasien mit Beginn der Sexta – beför-

dert durch den Lehrplan von 1837 mit seiner Aufwertung des Lateinunterrichts – trug zur Verschärfung der Bildungsselektion bei. Dieser Gymnasial-Lehrplan wurde noch 1856 bestätigt, obwohl sich die nächste Wachstumsphase schon abzeichnete. Im Zeitraum von 1837 bis 1852 reduzierte sich der Anteil der Gymnasien an der Zahl der höheren Schulen insgesamt von 47 auf 43 Prozent, von den 1840ern bis weit in die 1860er-Jahre reduzierte sich die Zahl der Bürgerschulen („Mittelschulen"; Rektoratsschulen) um 26 Prozent und die Zahl der höheren Mädchenschulen bzw. der Ausbau der Volksschulen stagnierten – also strukturelle Bildungsreduktion auf der ganzen Linie.

Im Folgenden möchte ich aus Platzgründen nur noch die Zeitpunkte der wichtigsten Strukturreformen und Berechtigungsveränderungen in den einzelnen Wachstumsphasen skizzieren:

In der zweiten Wachstumsphase von etwa 1852 bis 1882 wurde im Bereich der höheren Schulen 1870 den Abiturienten der neunjährigen Realschulen 1. Ordnung (seit 1882 „Realgymnasien" genannt) – als Sanktionierung einer vorher oft geübten Praxis – die Immatrikulationsberechtigung für das höhere Lehramt gewährt (erstmaliges Durchbrechen des Gymnasialmonopols von 1834), die Provinzialgewerbeschulen wurden 1879 zu allgemeinbildenden, lateinlosen höheren Schulen, zu „Oberrealschulen" mit Berechtigungen für die Technischen Hochschulen umgewandelt und 1882 wurde die fächerspezifische Annäherung der Realgymnasien und der Gymnasien normiert. Das war mit einer Minderung der Lateinstunden an den Gymnasien und einer Erleichterung eines gemeinsamen Unterbaus dieser beiden genannten Schulen verbunden. Schon in dieser Wachstumsphase waren der Ersatzunterricht bzw. die Realklassen, die Vorformen des gemeinsamen Unterbaus, eine auf lokaler Ebene oft geübte Praxis, die tendenziell der zentralstaatlichen Programmatik grundständiger Schultypen widerstrebte: 1864 bestand eine solche Struktur in Preußen an 16 Prozent aller höheren Schulen.

Im Bereich der niederen Schulen wurden die Zahl der Volksschulen insgesamt und vor allem die Struktur der städtischen Volksschulen jahrgangsstufen- und lehrplanmäßig ausgebaut. Einige städtische Volksschulen entwickelten sich zu neun- bis zehnjährigen Mittelstandsschulen mit einer Fremdsprache, die dann in den „Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 zusammen mit den nicht anerkannten, nicht vollausgebauten höheren Vorbereitungsschulen (den so genannten „Rektoratsschulen") als „Mittelschulen" bezeichnet wurden. Dieses Konglomerat von mittleren Schulen bekam allerdings noch keine Berechtigungen.

In der folgenden dritten Wachstumsphase von etwa 1902 bis 1930 erhielten im Bereich der höheren Schulen 1901 alle vollausgebauten höheren Schultypen einen formal gleichberechtigten Zugang zur Universität und 1908 wurden die höheren Mädchenschulen umstrukturiert und ihrem Abitur die Berechtigung zum Universitätszugang verliehen. Im 19. Jahrhundert waren die höheren Töchterschulen noch weitgehend vom Berechtigungssystem abgekoppelt. Die Vielfalt und Zahl der Schultypenverbindungen, der „Reformschulen" (bei den höheren Mädchenschulen die Normalform) nahm bei den höheren Knabenschulen ständig zu: von 1901 bis 1936 stieg sie von 23 auf 32 Prozent. Diese Schultypenverbindungen – in den staatlichen Normierungen als weitere Schultypendifferenzierung geführt – wirkten tatsächlich als Enttypisierung, als Integra-

tion der höheren Schulen, die eine vermehrte Mobilität in den Bildungskarrieren der Schüler zuließen.[2]

Erstmals wurden in dieser Phase auch Verbindungen von niederen und höheren Schulen entwickelt: So konnten die Absolventen der 1910 reformierten Mittelschulen seit 1911 erstmals über eine externe „Kommissionsprüfung" das „Einjährige" in eingeschränkter Form erlangen. Diese Berechtigung wurde 1925/1927 zur „mittleren Reife" als Abschlussprüfung der Mittelschulen ausgebaut. Es blieben allerdings wichtige Berechtigungseinschränkungen gegenüber der „Obersekundareife" der höheren Schulen (früheres Einjähriges).

Mit dem Grundschulgesetz von 1920 wurde eine vielfach schon lange geübte Praxis des Übergangs von der vierten Volksschulklasse in die höhere und mittlere Schule flächendeckend normiert und bis 1931 (mit 96 Prozent) nahezu vollständig durchgesetzt. 1916 waren in Preußen schon 47 Prozent, in den Provinzen Westfalen und Rheinland sogar 90 bzw. 72 Prozent und 1911 im Königreich Sachsen 70 Prozent der Sextaner aus der 4. Volksschulklasse gekommen. Damit war erstmals eine Regelverbindung zwischen den niederen und höheren Schulen, eine verkürzte Einheitsschule entwickelt worden.

Seit 1922 wurden die aufgelösten Lehrerseminare in höhere Aufbauschulen umgewandelt, die ihre Schüler nach der 7. Klasse der Volksschule bis zum Abitur führen konnten. 1931 machten diese Schulen schon 8,4 Prozent aller höheren Schulen aus und erreichten einen Abiturientenanteil von 5 Prozent. Die Schultypenverbindungen insgesamt (höhere Reformschulen und höhere Aufbauschulen) wuchsen von 1901 bis 1931 von 23 auf 39 Prozent der höheren Schulen.

Zudem wurde der jahrgangsstufenmäßige Ausbau vor allem der städtischen Volksschulen in dieser Phase forciert, sodass der Anteil der achtstufigen Volksschulen hier von 1901 bis 1939 von 11 auf 71 Prozent anstieg und um 1930 in einigen Städten schon neunjährige Volksschulen existierten.

Schließlich brachte die vierte Wachstumsperiode von etwa 1961 bis 1990 im Bereich der höheren Schulen (seit 1955 alle als „Gymnasium" bezeichnet) mit der flächendeckenden Einführung der Koedukation seit etwa 1970, mit der Ablösung fester Schultypen durch individuell wählbare Fächer und mit der Einführung der neuen gymnasialen Oberstufe von 1972 die weitgehende Integration der höheren Schultypen zu einem Einheitsgymnasium.

Zudem wurde der Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe und in Fachoberschulen bzw. Fachgymnasien ermöglicht, den bis in die 1990er-Jahre 10 bzw. 25 Prozent der Absolventen wahrnahmen. Auch der Ausbau der Hauptschule seit 1969 bis zur 9. bzw. 10. Klasse mit einer obligatorischen Fremdsprache und zu erstmals gleichartig aufgebauten Landschulen als „Dörfergemeinschaftsschulen" brachte eine

2 Für die Provinz Brandenburg hat Tosch nachgewiesen, dass sich der Anteil der Reformstrukturangebote an höheren Knabenschulen in der Stagnationsphase noch bis 1902 verminderte, dann aber noch vor dem Ersten Weltkrieg von 1907 bis 1912 zunahm und sich bis 1918 verfünffachte. Mitte der 1920er-Jahre bis 1932 verdoppelte sich noch mal die Zahl der Reformstrukturangebote (Tosch 2001b, S. 165).

weitere strukturelle Annäherung an die weiterführenden Schulen. Bis 1988 kamen schon 11 Prozent der Realschulabschlüsse von Hauptschulen und sogar die Übergangsmöglichkeit von der 10. Hauptschulklasse zur gymnasialen Oberstufe wird von einigen Absolventen wahrgenommen (in NRW gegenwärtig etwa 5% eines Jahrgangs).

Nicht zuletzt wurden in der Sekundarstufe I seit Beginn der 1970er-Jahre erstmals integrierte Schulformen entwickelt (schulartunabhängige Orientierungsstufe, Gesamtschule, integrierte Haupt- und Realschule), die 1999 in der alten Bundesrepublik schon 18 und in Gesamtdeutschland schon 25 Prozent der Schüler aufnahmen und an denen 23 Prozent der Abschlüsse mit Realschulreife absolviert wurden (Abb. 5). Von Gesamtschulen kamen in diesem Jahr 7 Prozent der Abiturienten.

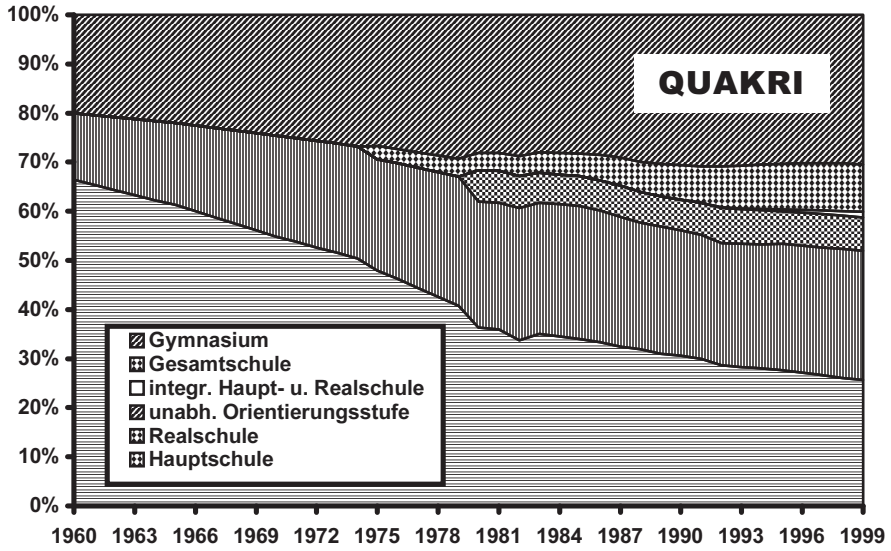

Abb. 5: ***Schülerprofil nach Schultypen der Sekundarstufe I in der BRD (alt) 1960–1999***

Wenn man unsere gegenwärtige Schulstruktur z.B. mit den Ideen zur „differenzierten Einheitsschule“ vom Beginn des 20. Jahrhunderts, vom Beginn des 3. Wachstumsschubs vergleicht, dann wird deutlich, dass diese Ideen weitgehend Wirklichkeit geworden sind (Literatur für Abschnitt 2: Lundgreen 1980/1981; Müller/Zymek u.a. 1987; Lundgreen/Kraul/Ditt 1988; Zymek 1988; Zymek 1989; Albisetti/Lundgreen 1991; Herrmann 1991; Zymek 1993; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994; Furck 1998; Lundgreen 2000; Drewek/Tenorth 2001; Herrmann 2001; Tosch 2001a; Tosch 2001b; ausführlich für die letzten 200 Jahre: Nath 2002b).

3. Fazit: Individualisierung der Bildungsentscheidung durch Innovationen der Schulstruktur in den langen Wellen des Bildungswachstums

Zum Abschluss fasse ich meine, z.T. über den bisherigen Text hinausführende Argumentation in acht ausführlicheren Thesen zusammen:

1) Der Trend zur Öffnung der Bildungsselektion ging in den Schüben des Bildungswachstums einher mit einer Differenzierung und Individualisierung der Schullaufbahnen durch eine periodisch-schubweise Integration des Schulsystems. Das geschah entweder durch eine funktionale Angleichung der Schultypen im Berechtigungssystem z.T. bis zu funktionaler Äquivalenz (z.B. Gleichberechtigung der höheren Schultypen 1901, der höheren Mädchenschulen 1908) oder durch eine – später in den Wachstumsphasen einsetzende – strukturelle Integration der Schultypen.
2) Im 19.Jahrhundert galt diese Integration – bei anhaltender Kluft zwischen den niederen und höheren Bildungsgängen – vor allem den höheren Schulen. Die niederen Schulen profitierten allerdings von den Inklusionsschüben durch Angleichungen in der Fächer- und Jahrgangsstruktur. Die Wachstumsschübe des 20. Jahrhunderts mit ihrem Übergang zur weiterführenden Massenbildung führten dagegen zur sukzessiven Integration des gesamten Schulsystems. Insgesamt erscheinen diese strukturellen Innovationen in den letzten 200 Jahren als Kinder der Wachstumsschübe des Bildungssystems.
3) Der Verlauf der Schulreformen in den einzelnen Wachstumsschüben zeigt eine charakteristische, weitgehende Regelmäßigkeit: Die zunehmende Bildungsbeteiligung zu Beginn der Wachstumsphasen wird zunächst in die herkömmlichen Strukturen eingeschleust bei ggf. funktionaler Angleichung. Erst wenn die gegebenen Strukturen nicht mehr ausreichen, den Ansturm zu bewältigen (öffentliche Diskussion über Reformstau), werden auch sukzessive die Strukturen des Schulsystems verändert. Solche Schulstrukturreformen geschehen aber so, dass sie eine Anschlussfähigkeit an die bisherigen Strukturen bewahren. Sie bauen auf die in der vorherigen Wachstumsphase erreichten Strukturintegrationen auf (Zymek 1989, S. 243f.): „Eigengewicht“ der „Strukturen und die ihnen innewohnende Entwicklungslogik“. In Anlehnung an die Selbstkonstruktion der Lebenslaufphasen bei Piaget schlage ich vor, den Zustrom in die gegebenen Strukturen als Einbauphase (Assimilationsphase) und die Veränderung der Strukturen als Anpassungsphase (Akkomodationsphase) des Wachstumsschubs zu begreifen. Da wir davon ausgehen können, dass die Entwicklung des Bildungssystems weitgehend eigendynamisch (mit nichtintendierten Folgen intentionalen Handelns in anschlussfähigen dynamischen Strukturen) verläuft, können wir hier also von einer Selbstkonstruktion des Bildungssystems im Wachstumsschub in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt (z.B. den Teilhabeschüben) sprechen.
4) Die Inklusion in das Bildungssystem und die anschließende Strukturentwicklung wirken generalisierend z.B. in der Form der schubweisen Angleichung der Fächer- und Jahrgangsstruktur und universalisierend, in dem in der Schülerrolle von den Attributen der ganzen Person zunehmend abstrahiert wird, z.B. auch von ihren sozi-

alen Attributen. Diese Universalisierung ist die unverzichtbare Kehrseite der Individualisierung der Karriereentscheidungen der Schüler und Schülerinnen.

5) Die Universalisierung der Schülerrolle mit dem Trend zur Selbstselektion im Zuge der Individualisierung der Bildungsentscheidung bedeutet gleichzeitig eine Ausweitung des symbolischen Lernens im ausdifferenzierten Bildungssystem, getrennt vom Leben in anderen Bereichen der Gesellschaft. Der sprachlich-diskursive Kommunikationsstil wird dadurch sukzessive zur herrschenden Form. Diese Zurückdrängung des äußeren Zwangs und seine Verlagerung als Selbstbeherrschung in die Personen trägt zur Zivilisierung der Gesellschaft bei.[3]

6) Solche Innovationen entwickeln sich zunächst im Bildungssystem. Wieweit das Bildungswachstum zu Innovationen in anderen Bereichen (Subsystemen) der Gesellschaft beiträgt, ist noch weiterer Forschung zu überlassen. Es lassen sich allerdings Beispiele für solche Innovationen beibringen: Am Ende von Wachstumsphasen des Bildungssystems entstehen regelmäßig allgemeine akademische Überfüllungskrisen. Die nicht in den alten Strukturen unterkommenden Hochschulabsolventen kreieren neue Betätigungsfelder (z.B. innere Mission nach 1830 für Theologie-Kandidaten oder etwa Personalberatung in der Wirtschaft nach 1980 für Lehramtskandidaten). Eine Forschungsfrage wäre z.B.: Gibt es einen Zusammenhang der langen Wellen des Bildungswachstums mit den langen Wellen im Wirtschaftssystem, den so genannten „Kondratieff-Zyklen“ der technischen Basisinnovation? Die Ähnlichkeit dieser Zyklen ist zumindest verblüffend, sodass sich ein Zusammenhang zwischen den erweiterten Qualifikationen in den Wachstumsgenerationen und den Schüben der technischen Basisinnovationen vermuten lässt (zu den Kondratjeff-Zyklen vgl. Thomas/Nefiodow 1998; Nefiodow 2000).[4]

3 In dieser langfristig zunehmend sprachlich-diskursiven Kommunikationsform der Schule reüssieren Mädchen im Durchschnitt übrigens mehr als Jungen. Das zeigen z.B. die durchgängig unterproportionale negative Auslese der Mädchen an den Hilfs- bzw. Sonderschulen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts oder die überproportionale weibliche Beteiligung an den höheren Schulen seit dem Ende der 1970er-Jahre (Nath 2001). In der Regel dann, wenn die Mädchen gleichberechtigt und gesellschaftlich anerkannt an den aufsteigenden Typen des Schulsystems teilnehmen, sind sie erfolgreicher – ein Trend, der mittlerweile in den Hochschulen angekommen ist (wie die Studienanfängerzahlen zeigen) und der sich sukzessive in bestimmten Berufszweigen (z.B. Bildungssystem, Medien) fortsetzt. Wir führen diese Entwicklung auf die eher sprachlich-kommunikative Orientierung der Mädchensozialisation zurück (Bilden 1991; Nath 2002b). Ein solcher modernerer, weil zivilisierterer Erziehungsstil wurde für Mädchen schon im 18. Jahrhundert – allerdings noch als unterprivilegierter – bevorzugt (Schmidt 1989). Mittlerweile hat sich ein zivilisierterer Erziehungsstil im Bildungssystem durchgesetzt, so dass die aktionaleren Verhaltensformen der Jungen als disfunktional gelten können.

4 Ein Zusammenhang dieser beiden langfristigen Zyklen zweier gesellschaftlicher Teilsysteme ist aber bisher noch nicht erforscht worden. Maiers Versuch einer Verbindung von Kondratjeff-Zyklen und Bildungssystem konnte noch keine Kenntnis von den Zyklen des Bildungswachstums haben (Maier 1998). Ein möglicher Zusammenhang der langen Wellen des Bildungswachstums mit den Kondratjeff-Zyklen wird im Rahmen unserer Forschergruppe gerade im Dissertationsvorhaben von C.M. Dartenne untersucht.

7) Die Strukturveränderungen in den Stagnationsphasen des Bildungswachstums haben wir hier nicht systematisch behandelt. Allgemein lässt sich kurz Folgendes sagen: Das verschärfte Selektionsklima in solchen Phasen vermindert den Zugang zur höheren Bildung zunächst in den gegebenen Strukturen und zwar so, dass die minder berechtigenden Schulformen als Ableitungsschulen fungieren. Im Laufe der Stagnationsphase entsteht ein Druck zur Reduktion der erreichten Strukturintegrationen, sodass sie ggf. zumindest teilweise zurückgenommen werden. Als Beispiele für solche tatsächlichen oder beabsichtigten Reduktionen können gelten: der zahlenmäßige Rückgang teilberechtigender Realgymnasien und teilintegrierter Reformangebote in den 1890er-Jahren, die obligatorische Einführung des Lateinunterrichts an Oberschulen für Jungen 1938 und die Diskussion um die NS-Hauptschule nach 1941 oder in der gegenwärtigen Stagnationsphase die Ausweitung obligatorischer Fächer in der gymnasialen Oberstufe bzw. die Absicht der niedersächsischen Landesregierung, die schulartunabhängige Orientierungsstufe abzuschaffen. Solche Integrations- bzw. Flexibilitätsreduktionen – soweit sie überhaupt tatsächlich durchgeführt wurden – erreichten aber nie wieder die Ausgangsstruktur vor den Wachstumsphasen, sodass wir von einem Integrations- und Flexibilitätstrend sprechen können. Solche Stagnationsphasen der Bildungsbeteiligung können deshalb auch als Konsolidierungs- oder Stabilisierungsphasen, als Gewöhnungsphasen an das weitgehend erhaltene Strukturniveau gelten.[5]
8) Der zukünftige, nächste Bildungswachstumsschub bis zum Abitur und in die Hochschulen ist nach weitgehender Übereinstimmung in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit für unsere Wissensgesellschaft sowohl quantitativ als auch qualitativ dringend notwendig (vgl. auch Tessaring 1991; Maier 1998). Nach der eigendynamischen Regelmäßigkeit der Entwicklung des Bildungssystems in den letzten 200 Jahren ist der zukünftige Wachstumsschub auch durchaus erwartbar. Er erfordert allerdings eine weitere funktionale und strukturelle Integration des Bildungssystems, eine zunehmende Individualisierung der Bildungskarrieren. Mit der integrierten Haupt- und Realschule (Sekundarschule), der schulartunabhängigen Orientierungsstufe bzw. der sechsjährigen Grundschule und der Gesamtschule haben sich dafür schon Modelle etabliert, die konsolidierbar und ausbaufähig sind. Die funktionale Integration über die Fachschulreife bis zur Hochschulreife und die strukturelle Integration der Schulformen ist eher über solche Schulorganisationen zu erwarten. Die Prognosefähigkeit unserer Akademikerzyklen hat sich schon bewiesen. Ich denke, dass auch die Regelmäßigkeit der langen Wellen des Bildungswachs-

5 Das am Status Quo orientierte Bildungsbürgertum begriff die Öffnung der Bildungsselektion am Ende von Wachstumsphasen in seiner Mehrheit als Anomie der Ausleseregeln und griff zu kulturpessimistischen Argumentationsmustern. Solche Reaktionsweisen erinnern stark an die Durkheimsche „crise heureuse“. Wie wir am Beispiel der Lehrer an höheren Schulen feststellen konnten, dienten die Stagnationsphasen dann als Gewöhnungszeiten an das neue Selektionsniveau, was durch die Konsolidierung des Bestehenden unterstützt wurde. (Nath 2002b; Nath/Dartenne/Oelerich 2002) zur Durkheimschen „crise heureuse“ vgl. auch Müller 1999).

tums Prognosen erleichtert. Im Laufe des nächsten Wachstumsschubs wird spätestens zu Beginn der Anpassungsphase im Gegensatz zur gegenwärtigen Abstinenz eine neue, intensive Schulstrukturdebatte zugunsten einer weiteren Integration geführt werden.

Literatur

Albisetti, J.C./Lundgreen, P. (1991): Höhere Knabenschulen. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV 1870-1918. München: Beck, S. 228-278.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 279-301.

Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen.

Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.) (2001): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890-1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Drewek, P./Tenorth, H.-E. (2001): Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-83.

Eulenburg, F. (1904): Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Berlin: Teubner.

Furck, C.-L. (1998): 5. Das Schulsystem. Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart. 1. Teilband. Bundesrepublik Deutschland. 4. Kapitel. Schulen und Hochschulen. I. Allgemeinbildende Schulen. München: Beck, S. 282-356.

Herrlitz, H.-G. (1973): Studium als Standesprivileg. Frankfurt am Main: Athenäum.

Herrmann, U.G. (1991): Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Herrmann, U.G. (2001): Entwicklung und Bedeutung der Reformanstalten des höheren Knabenschulwesens in Berlin-Brandenburg 1890-1932. In: Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890-1990. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 73-115.

Hopf, W. (1992): Ausbildung und Statuserwerb. Theoretische Erklärungen und Ergebnisse der Sozialforschung. Frankfurt/New York: Campus.

Lundgreen, P. (1980/1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918. Teil II: 1918-1980. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lundgreen, P. (2000): Schule im 20. Jahrhundert: Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 140-165.

Lundgreen, P./ Kraul, M./ Ditt, K. (1988): Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Maier, H. (1998): Die langen Wellen der ökonomischen Entwicklung und das Bildungswesen. In: Thomas, H./Nefiodow, L.A. (Hrsg.): Kondratjeffs Zyklen der Wirtschaft. An der Schwelle zur Vollbeschäftigung? Herford: BusseSeewald.

Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7, S. 176-322.

Müller, D.K./Zymek, B. unter Mitarbeit von Herrmann, U. (1987): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II. Höhere und Mittlere Schulen. 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches. 1800-1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Müller, H.-P. (1999): Emile Durkheim (1858-1917). In: Kaesler, D. (Hrsg.): Klassiker der Soziologie. Bd. 1. München: Beck, S. 150-170.

Nath, A. (1981): Der Studienassessor im Dritten Reich. Eine sozialhistorische Studie zur „Überfüllungskrise“ des höheren Lehramts in Preußen 1932-1942. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, S. 281-306.

Nath, A. (1985): Lehrerzyklen von Überfüllung und Mangel. Ergebnisse historischer Analysen und Handlungsleitlinien zur Verstetigung des zyklischen Prozesses. In: Zentrale Lehrerbildungskommission der Universität Bremen (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit und Ausbildung. Dokumentation einer Vortragsreihe und eines Workshops. Bremen: Universität Bremen, S. 194-224.

Nath, A. (2000): Bildungswachstum und soziale Differenzen. Gibt es Anlass zum Bildungspessimismus? In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Differenzen. über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Die Deutsche Schule, 6. Beiheft, Weinheim: Juventa, S. 63-86.

Nath, A. (2001): Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-48.

Nath, A. (2002a): Annäherung der sozialen Schichten im Bildungswachstum der letzten 200 Jahre. In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nath, A. (2002b): Das Bildungswachstum der Moderne. Euphorie und Skepsis – Enttäuschung und Pessimismus. Eine bildungshistorische Untersuchung zu den Öffnungsschüben der Bildungsselektion und den Konjunkturen der Lehrerdiskussion 1780-1996. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).

Nath, A./ Dartenne, C.M./ Oelerich, C. (2002): Der Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen – Trend und Wellen selektionslegitimierender Argumentationen der Lehrer im Bildungswachstum von 1884 bis 1993. Lüneburg (Manuskript zur Veröffentlichung vorgesehen).

Nefiodow, L.A. (^{4}2000): Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. Sankt Augustin: Rhein-Sieg Verlag.

Schmidt, P. (1989): Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung. Klassiker und Gegenstimmen um 1800. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 537-590.

Tessaring, M. (1991): Tendenzen des Qualifikationsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010. Implikationen der IAB/Prognos-Projektion 1989 für die Qualifikationsstruktur der Arbeitsplätze in Westdeutschland. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, S. 45-62.

Thomas, H./Nefiodow, L.A. (Hrsg.) (1998): Kondratjeffs Zyklen der Wirtschaft. An der Schwelle zur Vollbeschäftigung? Herford: BusseSeewald.

Titze, H. (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, S. 187-224.

Titze, H. (1996): Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 389-406.

Titze, H. (1998): Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 18, S. 66-81.

Titze, H. (1999): Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 103-120.
Titze, H. (2000): Wie lernen die Generationen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 131-144.
Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V. (1985): Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 97-126.
Tosch, F. (2001a): Entwicklungsmuster des höheren Schulwesens in Brandenburg 1890-1937. In: Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890-1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 39-71.
Tosch, F. (2001b): Entwicklungsmuster gymnasialer Bildung: Zur Systemdynamik im höheren Schulwesen für Jungen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1937. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 156-176.
Zymek, B. (1988): Der Strukturwandel des höheren Mädchenschulsystems in Preußen 1908-1941. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 191-203.
Zymek, B. (1989): Schulen. In: Langewiesche, D./Tenorth H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, S. 155-208.
Zymek (1993): Schulpolitik nach dem Ende der deutschen Schulgeschichte. Historische und vergleichende Anmerkungen zum Plädoyer für ein zweigliedriges Schulsystem in Deutschland. In: Lingelbach, K.-C./Zimmer, H. (Red.): Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 103-116.

Abstract: *The growth of the educational system of Prussia and of the former Federal Republic of Germany during the last 200 years shows four regular phases of the expansion of schooling, each followed by a phase of stagnation. Since about 1990, we are again in the middle of a period of stagnation. These long waves of educational growth imply a decrease in educational selectivity accompanied by a thrust of differentiation and individualization of educational careers and the respective periodical integration of the school system.*

Anschrift des Autors:
PD Dr. Axel Nath, Universität Lüneburg, Institut für Pädagogik, Scharnhorststraße 1,
21335 Lüneburg.