

Herrmann, Ulrich G.

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 26-33

urn:nbn:de:0111-opus-39976

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

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 Lehrerbildungs-
kommunikation – 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 pedagogical 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

Ulrich G. Herrmann

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath

1. Im Rahmen der arbeitsteiligen Struktur des von der DFG geförderten Forschungsprojektes „QUAKRI“ (*Qualifikationskrisen und Schulreform*) zur Analyse der Entwicklung des deutschen Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert konzentrierte sich die Göttinger Arbeitsgruppe über viele Jahre auf die Universitäten und Hochschulen, während die Bochumer Gruppe die höheren und mittleren Schulen in den Mittelpunkt ihrer sozialgeschichtlichen und bildungsstatistischen Untersuchungen stellte. Dass die Göttinger Gruppe seit einiger Zeit die Entwicklung des Sekundarschulwesens in ihre Betrachtungen einbezieht, lässt sich als Bestätigung der zentralen Bedeutung des Schulstrukturwandels für die Bildungssystementwicklung werten. Zu begrüßen ist diese Erweiterung des Forschungsinteresses auch wegen der darin angelegten Möglichkeiten eines weiteren gegenstandsbezogenen Verbunds der je eigenen Erklärungskraft so elaborierter theoretischer Ansätze wie Detlef K. Müllers Analysemodell der Systembildung in Schulen, Hochschulen und innerhalb der beruflichen Karrierewege und Hartmut Titzes Interpretation der zyklischen Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in den akademischen Karrieren (Müller/Zymek 1987; Titze 1990). Beachtung verdienen die von Axel Nath vorgetragenen Thesen schon wegen des ambitionierten Ansinnens, nicht weniger als 200 Jahre preußisch-(alt)bundesrepublikanischer Schulgeschichte in den Blick zu nehmen. Dass derweil an anderen Plätzen des Forschungszusammenhangs zeitlich bzw. regional begrenztere Analysen vorangetrieben werden (vgl. u.a. Drewek/Huschner/Ejury 2001), verweist auf die notwendige Verschränkung wechselseitig voneinander profitierender Analyseperspektiven, durch die sich das Interesse an der Untersuchung langfristiger Entwicklungsprozesse mit dem Interesse an einer größeren Tiefenschärfe der Analysen verbinden lässt.

2. Axel Naths Interpretation der Entwicklung des deutschen Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert ergibt für das im Vordergrund der Darlegung stehende höhere Schulsystem folgendes Bild: In einem regelmäßigen Zyklus von Wachstum und Stagnation steigt die Bildungsbeteiligung seit Anfang des 19. Jahrhunderts über mehrere Niveaustufen auf den heutigen Stand. Der Zunahme der Bildungsbeteiligung in zeitlich bestimmbareren Wachstumsschüben korrespondiert ein noch nicht abgeschlossener Prozess der über entsprechend schubweise erreichte Stufen der Teilintegration erfolgenden Integration des höheren Schulsystems im Modus einer funktionalen Angleichung oder strukturellen Integration der Schultypen. Damit einher geht eine Individualisierung der Schullaufbahnen im Sinne einer schubweisen Erweiterung individueller schullaufbahnbezogener Entscheidungsmöglichkeiten. Die Wachstumsphasen der Bildungsbeteiligung sind entscheidende Etappen der Bildungssystementwicklung, in denen sich synchron die Erhöhung des relativen Schulbesuchs, die Integration der Schultypen und die Zunahme der individuellen Wahlmöglichkeiten vollzieht.

Der so nachgezeichnete Entwicklungsprozess des höheren Schulsystems verläuft bemerkenswert gleichförmig und eigentümlich linear. In der Gesamtschau scheint sich eine zwar immer wieder retardierende, doch letztlich unaufhaltsame Entwicklung hin zu einem funktional und strukturell integrierten – um nicht zu sagen gesamt(hoch)schulartigen – Bildungssystem zu bewahrheiten. Das sich im Zyklus von Wachstums- und Stagnationsphasen der Bildungsbeteiligung präsentierende Entwicklungskontinuum beruht sich dabei auf „charakteristische Regelmäßigkeiten“¹. Motor und zugleich stabilisierendes Element der Entwicklung sind in dieser Interpretationslinie die Wachstumsphasen des relativen Schulbesuchs, in denen die gleichsam operative Verarbeitung erhöhter Bildungsbeteiligung in zwei Schritten erfolgt: Dem Versuch, das Bildungswachstum im Rahmen der etablierten Schulstrukturen zu „bewältigen“, folgt in Reaktion auf sich hierbei erweisende Unzulänglichkeiten der bisherigen Strukturen deren Veränderung. Die während der Wachstumsphasen vorgenommenen Strukturveränderungen werden – im Sinne des Modells einer auf die Integration des Schulsystems hinauslaufenden Gesamtentwicklung – als „Strukturintegrationen“ eingestuft, und folgerichtig bleibt ihnen das Etikett „Schulreform“ vorbehalten. Auch in den Stagnationsphasen kommen zunächst die etablierten Strukturen zum Einsatz, und zwar in Form der als „Ableitungsschulen“ fungierenden minder berechtigenden Schultypen. Weil die gegebenenfalls darüber hinaus erfolgende Rücknahme von „Strukturintegrationen“ den Zugewinn an Integration aus der vorangegangenen Wachstumsphase nicht aufzehrt, ergibt sich, analog zum progressiven Trend der Bildungsbeteiligung, ein so genannter „Integrationstrend“. Der Strukturwandel des Schulsystems, so Axel Naths „generelle These“, vollzieht sich in Form „einer periodischen Differenzierung der Schulstruktur von relativ festen Schultypen über teilweise integrierte, höhere ‚Reformschulen‘ oder Aufbauschulen bis hin zur Organisation individueller Entscheidungsmöglichkeiten in integrierten Schulformen bzw. in der neuen gymnasialen Oberstufe“.

3. Im Zentrum des von Axel Nath vorgestellten Interpretationsansatzes steht die Frage, welche schulstrukturellen Veränderungen im Verlauf der letzten 200 Jahre das Wachstum der Bildungsbeteiligung gefördert oder behindert haben. Es liegt insofern in der Logik dieses Ansatzes, die schulstrukturellen Veränderungen zeitlich und funktional den jeweiligen Wachstums- und Stagnationsphasen der Bildungsbeteiligung zuzuordnen und entsprechend der Leitfrage nach ihrem jedesmaligen inklusionsbezogenen Beitrag entweder als „selektionsverschärfend“ oder „selektionsöffnend“ zu klassifizieren. Dabei scheinen mir nun allerdings Funktions- und Wirkungszusammenhänge von vornherein unterstellt zu werden, die nachzuweisen die Aufgabe differenzierter Analyse und kritischer Prüfung wäre. Die dem Interpretationsansatz zugrundeliegende Prämisse, dass den „gut unterscheidbaren Phasen des Wachstums und der Stagnation“ der Bildungsbeteiligung nicht minder gut abgrenzbare Phasen der „schulstrukturellen Differenzierung“ zeitlich und funktional gleichsam im Verhältnis 1:1 zugeordnet werden können, verleiht

1 Sofern nicht anders vermerkt, beziehen sich die im Folgenden zitierten Textstellen auf den Beitrag von Axel Nath in diesem Heft.

der Verlaufskurve der Bildungsbeteiligung gewissermaßen die Hoheitsrechte über Fragestellung, Datierung und Funktionszuschreibung. Gefragt wird, wenn ich das richtig sehe, ausschließlich nach der fördernden oder verhindernden Wirkung schulstruktureller Entwicklungen für das Wachstum der Bildungsbeteiligung. Diesbezüglich marginaler Einfluss oder gar Wirkungslosigkeit entfallen als modelleigene Optionen ebenso wie die Möglichkeit nicht feststellbarer Effekte oder – wichtiger wohl noch – die Berücksichtigung anderer als im engeren Sinne schulstruktureller Einflussfaktoren. Eine Differenzierung zwischen kurzfristigen Entwicklungen und Horizonten langer Dauer erscheint innerhalb des von der Verlaufskurve der Bildungsbeteiligung diktierten Phasenrasters schwerlich möglich.

Mein Eindruck ist, dass sich daraus für den Interpretationsansatz wenigstens drei bis zu einem gewissen Grade miteinander verschränkte Problemzonen ergeben: ein Auswahlproblem, ein Datierungsproblem und ein Klassifizierungsproblem.

Zum Auswahlproblem

Die Phaseneinteilung der Entwicklung der Bildungsbeteiligung erfolgt nach Maßgabe identifizierter Wachstumsschübe des relativen Schulbesuchs der höheren Schüler insgesamt. Woran aber orientiert sich die Auswahl der für jede dieser Phasen ausgewiesenen „Schulstruktur- und Berechtigungsveränderungen“? Woran bemisst sich die Relevanz der herangezogenen Strukturbefunde? Natürlich sind markante Wegmarken der deutschen Schulgeschichte berücksichtigt. Aber es gibt eben auch eine ganze Reihe von Strukturveränderungen, die für den Prozess der Schulsystembildung nicht minder bedeutend waren und an die man in Axel Nath's Chronologie nicht erinnert wird. Ich denke im Blick auf das 19. Jahrhundert beispielsweise an die Etablierung des Jahrgangsklassensystems oder an die seit den 1830er-Jahren fortschreitende ‚Gymnasiierung‘ Höherer Bürger- und Realschulen und die ‚Realgymnasiierung‘ von Gymnasien durch Kursvarianten und Parallelabteilungen. Warum bleibt die definitive Einbeziehung sämtlicher höheren Schulformen in das Berechtigungssystem ab den 1860er-Jahren ebenso unerwähnt wie die zunehmende Reglementierung im Bereich des Wahlpflicht- und Wahlunterrichts? Warum fehlen in der nicht eben kurzen Aufzählung von Struktur- und Berechtigungsveränderungen entwicklungsprägende Prozesse wie die sukzessive Erhöhung des Anforderungsprofils für die Einjährigenberechtigung und die Schultypendifferenzierung während der 1860er- und 1870er-Jahre? Und auch für die Zeit nach 1900 lassen sich Beispiele anführen wie der tiefgreifende Strukturwandel im höheren Mädchenschulwesen und die Ausdifferenzierung des Schultypenspektrums während der 1920er-Jahre.

Wohlgedenkt: Eine 200 Jahre in den Blick nehmende Chronologie der Schulentwicklung darf Lücken aufweisen. Mir geht es denn auch nicht um Komplettierung, sondern um die Auswahlkriterien. Für die Einschätzung der Aussagekraft der Befunde ist es beispielsweise erforderlich, realhistorische Strukturentwicklungen von schuladministrativen Steuerungsversuchen zu unterscheiden. Nachhaltigen Veränderungen und schulpolitischen Intentionen kann nicht unbedenken die gleiche Wirksamkeit beigemessen

werden. Flächendeckend wirksam werdende Reorganisationsprozesse haben einen anderen Stellenwert als regionale Einzel- oder Sonderentwicklungen.

Mein Eindruck ist, dass die Konzentration auf die vorrangige Frage nach den inklusions- bzw. selektionsrelevanten Effekten schulstruktureller Veränderungen die Sicht auf den Schulstrukturwandel filtert und die Auswahl der Befunde im Sinne einer Suche nach illustrativen Belegen in nicht unbeträchtlichem Umfang vorstrukturiert.

Zum Datierungsproblem

Die Schwierigkeit einer angemessenen Einschätzung amtlicher Regelungen und Erlasse ist eng verbunden mit dem nicht geringeren Problem einer adäquaten zeitlichen Zuordnung der für die jeweiligen Phasen der Bildungsbeteiligungsentwicklung als wichtig oder mindestens symptomatisch eingestuften Schulstrukturveränderungen. Bei einer Vielzahl von Bestimmungen des 19. und 20. Jahrhunderts gilt es zu berücksichtigen, dass sie nur sehr bedingt den Entwicklungsstand des höheren Schulwesens zum jeweiligen Veröffentlichungszeitpunkt spiegelten und im Übrigen als Zustandsbeschreibungen häufig auch gar nicht verstanden werden wollten. Gerade die ‚großen‘ Unterrichts-, Lehrplan- und Prüfungsordnungen, aber beileibe nicht nur sie, besaßen in jeweils unterschiedlichen Mischungsverhältnissen eine retrospektive und eine prospektive Dimension. Sie stellten im Sinne reaktiver Schulpolitik nachträglich Kodifizierungs- und Klassifizierungskriterien auf, nahmen Entwicklungen der Vergangenheit erstmals amtlich zur Kenntnis, sortierten und bilanzierten vorangegangene Ausdifferenzierungsprozesse. Zugleich versuchten sie einen Orientierungsrahmen für künftige Entwicklungen abzustecken. Sie formulierten Standards, denen häufig nur erst wenige Schulen zu entsprechen vermochten. Nicht völlig falsch ist schließlich der Eindruck, es könnte sich in der Flut von Ausnahme- und Übergangsregelungen noch am ehesten so etwas wie Schulwirklichkeit abbilden.

Für einen Untersuchungsansatz, dessen Argumentation auf die Koinzidenz von Phasen und deren Abfolge angewiesen ist, entstehen daraus erhebliche Schwierigkeiten, zumal wenn der Schulstrukturwandel vornehmlich auf der Erlassebene rekonstruiert wird. Eine ‚phasengenaue‘ Zuordnung löst den Prozesscharakter des Schulstrukturwandels auf, blendet dessen Varianten und Asymmetrien aus und zwingt tendenziell dazu, die in Erlassen und bildungsstatistischen Erfassungsparametern enthaltenen Interpretationen der Schulentwicklung durch Administration und Politik zu übernehmen.

Zum Klassifizierungsproblem

In Verbindung mit seinem polarisierenden, auf Wachstum oder Stagnation der Bildungsbeteiligung fokussierten Zuordnungs- und Klassifizierungsraster scheint der Interpretationsansatz einseitige Auslegungen geradezu herauszufordern. Der Blick auf die Wirkungsambivalenz und Vielschichtigkeit zahlreicher Schulstrukturveränderungen, auf die Gleichzeitigkeit gegenläufiger Inklusions- und Selektionsergebnisse oder die

Umkehrung der Effekte im Zeitverlauf wird verstellt durch ein bisweilen mechanistisch anmutendes Modell der „eigendynamischen Regelmäßigkeit“, mit der sich die offenbar eher in entwicklungspsychologischen denn in sozialgeschichtlichen Kategorien fassbare „Selbstkonstruktion des Bildungssystems“ vollziehen soll. Wenn analoge schulstrukturelle Veränderungen in Wachstumsperioden der Bildungsbeteiligung anders bewertet werden als in Stagnationsphasen, dann bedarf dies entsprechender Erläuterungen, soll nicht der Eindruck entstehen, als präjudiziere die Etikettierung der jeweiligen Entwicklungsperioden der Bildungsbeteiligung die Bewertung der zugeordneten Schulstrukturveränderungen. Wie problematisch sich eine Klassifizierung komplexer schulstruktureller Veränderungen nach Maßgabe eines dualistisch angelegten zeit- und wirkungsbezogenen Bewertungsrasters darstellt, möchte ich an drei Beispielen verdeutlichen, die in Axel Naths Ausführungen eine hervorgehobene Rolle spielen.

- a) *Die Grundschulreform:* Die Einführung der allgemeinen Grundschulpflicht 1920 entsprach einerseits stärker dem aus der Logik des etablierten Systems entstandenen Legitimationsbedarf einer über Schultypen regulierten Selektion als der Verwirklichung größerer Bildungschancen. Andererseits verweisen neuere Arbeiten auf einen signifikanten Wachstumsschub des relativen Schulbesuchs an höheren Schulen infolge der Grundschulreform. Zum einen wird die Grundschulreform als Überwindung der für die Zeit davor charakteristischen Dualität von höherem und niederem Schulwesen interpretiert und als Etablierung des Strukturtypus eines teilintegrierten Systems mit vertikal differenzierten schulischen Anschlusslaufbahnen (vgl. Drewek 2001). Zum anderen aber verhalf die Grundschulreform über ihre selektionsbezogenen Legitimationsleistungen hinaus dem höheren Schulsystem zu einer erstmals klaren strukturellen Abgrenzung gegenüber dem Primarbereich. Zugleich zerstörte sie mit der formenreichen Vielfalt unvollständiger höherer Schulen, denen sie durch Entzug des Unterbaus die Existenzgrundlage nahm, die vormals breite Perforationslinie zwischen niederen und höheren Schulen.
- b) *Die Aufbauschulen:* Wertet man die hoch selektiv konzipierten Aufbauschulen der 1920er-Jahre vorrangig als Öffnung des höheren Schulsystems gegenüber der Volksschule, dann bleibt die selektive Dimension der Integration der alten Institutionen der Volksschullehrerbildung in das höhere Schulsystem und der damit einhergehenden Aufwertung des Volksschullehrerberufs zu einem Abiturientenberuf verborgen. Es ist hinreichend belegt, dass die Ersetzung der traditionellen Lehrerbildungsstätten durch Aufbauschulen der schulpolitischen Intention entsprach, den Zulauf zum Volksschullehrerberuf einzudämmen. Tatsächlich wurde eine vordem wichtige Karriereperspektive für Absolventen von Volks- und Mittelschulen zu einer Berufsperspektive für Abiturienten aller höheren Schulformen, der Ausbildungsweg selbst entsprechend länger und aufwendiger. Während sich zunächst für vergleichsweise wenige Schüler neue Bildungs- und Berufsperspektiven eröffneten, verschloss sich zugleich für viele Volksschüler eine traditionelle und quantitativ bedeutende Berufskarriere (vgl. Zymek 1985). Dass Ausdifferenzierungs- und Aufwertungsprozesse mit Ausgrenzungs- und Abwertungsprozessen verbunden waren, lässt sich – beginnend

mit der Abgrenzung der Gymnasien vom Gros der so genannten Latein- und Gelehrtenschulen – nahezu durchgängig beobachten.

- c) *Die Reformschulen:* Die traditionelle Multifunktionalität der höheren Schulen fand in anstaltsinternen Differenzierungsmustern über das gesamte 19. Jahrhundert hinweg ihre durch die Schulsystementwicklung reglementierten Formen. Die Palette reichte von Speziallektionen über die Einrichtung separater Klassen bis hin zum Aufbau kompletter Nebenzweige. Weder entstanden solche „Strukturintegrationen“ vornehmlich oder gar ausschließlich in Wachstumsphasen der Bildungsbeteiligung, noch wurden sie in Stagnationsphasen abgebaut. Angesichts der Unvereinbarkeit eines Systems grundständiger Schultypen mit den Rahmenbedingungen zahlreicher Städte und Gemeinden wurden innerschulische Kursdifferenzierungen und horizontale Organisationsstrukturen faktisch zu Instrumentarien der Durchsetzung des hierarchisch differenzierten Schultypensystems. Die im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts als Versuchsschulen eingerichteten und nach der Jahrhundertwende gleichsam zum inoffiziellen Regelschultyp avancierenden Reformanstalten lassen sich als Fortsetzung dieser Entwicklungslinie begreifen. Die Etablierung dieser Schulformen war mit der dezidierten Absicht verbunden, die Schülerströme aus Gymnasien und Realgymnasien vermehrt in den lateinlosen Schulsektor umzuschleusen und sich dabei der in den Reformschulen integrierten lateinlosen Bildungsgänge als ‚Abzugskanal‘ zu bedienen. Der Öffentlichkeit als ‚Enttypisierung‘ präsentiert, lief die Reformschulentwicklung in Wirklichkeit auf eine ‚Verrealschulung‘ des höheren Bildungsangebots hinaus (vgl. Herrmann 2001). Dass es auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hinter der Fassade horizontalisierter Bildungssysteme ein variantenreiches Spektrum hochselektiver Strukturmuster zu entdecken gibt, zeigt die Schulentwicklung in Europa (vgl. Zymek 2001).

4. Ich kann auf eine ausführlichere Erörterung der Frage verzichten, inwieweit sich aus zentralstaatlich vorgegebenen Schultypenbezeichnungen, Erlassen, Schultypendefinitionen, Lehrplanbestimmungen, Prüfungsordnungen oder Berechtigungsregelungen bzw. aus den von amtlichen Bildungsstatistiken dokumentierten Schulstrukturen überhaupt ein zutreffendes Bild der tatsächlichen Entwicklungsprozesse gewinnen lässt. Der Konstruktcharakter der zentralstaatlichen Klassifikations- und Abgrenzungsvorgaben und die Diskrepanzen zwischen der amtlichen Fassade des Schulsystems und den Verhältnissen vor Ort sind hinlänglich beschrieben worden (vgl. Herrmann 1991). Deshalb nur einige wenige Anmerkungen: Bei lehrplanbezogenen Befunden wäre mindestens für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts der relativ geringe Verbindlichkeitsgrad curricularer Vorgabe zu beachten. Bis der größere Teil der Gymnasien einen einigermaßen einheitlichen Klassenaufbau aufwies, waren die ersten vier Jahrzehnte vorüber. Ab wann auch immer das preußische Gymnasium grundständig genannt zu werden verdient, ganz sicher war dieses Stadium nicht bereits um 1850 erreicht (vgl. Jeismann 1996). Wie fließend die Grenzen zwischen dem Elementarschulbereich und den so genannten Mittel-, Stadt- und Bürgerschulen sowie zwischen diesen und den so genannten Gelehrtenschulen waren, haben die Direktoren des Preußischen Statistischen Bureaus von Hoffmann

über Dieterici bis Engel ausführlich beklagt. Das Konglomerat der unter den vagen Begriff der ‚mittleren Schulen‘ subsumierten Einrichtungen bereitet leider bis weit nach 1900 gravierende Klassifikations- und Zuordnungsprobleme. Und schließlich sei daran erinnert, dass für das 19. Jahrhundert keine eindeutige Definition des Begriffs „Höhere Schule“ existiert. Die das Datenhandbuch zu den höheren und mittleren Schulen einleitenden Hinweise auf die Unbestimmtheit und historische Bedingtheit der Schultypendefinitionen scheinen mir so wenig an Geltung eingebüßt zu haben wie die Argumente gegen die Verwendung einer enthistorisierten Kategorie ‚Höhere Schule‘ (vgl. Müller/Zymek 1987, S. 12).

Bei alledem muss in Rechnung gestellt werden, dass unsere theoretische und empirische Ausrüstung kaum hinreicht, um die Zusammenhänge zwischen Schulstrukturentwicklung und Bildungsbeteiligung im Zeitverlauf differenziert zu erfassen und die Vielzahl der dabei zu berücksichtigenden Faktoren angemessen zu gewichten. Schematisierende Erklärungsmuster helfen nicht weiter. So wurden denn aus regionalanalytischer Perspektive Schulentwicklung und Bildungsbeteiligung über das 19. Jahrhundert hinaus nicht zuvörderst durch Mangel- oder Überfüllungsphasen auf dem akademischen Arbeitsmarkt beeinflusst. Vor Ort entwickelte sich eine ganz andere Dynamik: Anstöße für Ausbauprozesse im höheren Schulsystem lieferten Faktoren wie Schultradition und Renommee des Schulstandorts, die Sogeffekte des Berechtigungssystems oder die Konkurrenz von Schulen um Schüleranteile im Zusammenspiel mit anderen Einflussgrößen unterschiedlichster Art in je spezifischen Konstellationen.

Mein Eindruck ist, dass Axel Nath in dem Bemühen, zwei ihm empirisch gesichert erscheinende koinzidente Kontinuitätslinien, den progressiven Trend der Bildungsbeteiligung und den so genannten „Integrationstrend“, auf ihren funktionalen Zusammenhang zu befragen, eine retrospektive Blickrichtung einnimmt, die den schulstrukturellen Umbau nach 1970 und das damit einhergehende Bildungswachstum zum Ausgangspunkt nimmt. Schon um der Gefahr einer perspektivischen Verengung auf vermeintlich vorausweisende Veränderungen und einer entsprechend monolinearen Sichtweise zu entgehen, sollte das Modell sein bislang vorrangiges Interesse an „Regelmäßigkeiten“ und „wiederkehrenden Zusammenhängen“ ergänzen um eine ebenso ausgeprägte Neugierde für Widersprüche und Dysfunktionen, Ungleichzeitigkeiten und regionale Unterschiede und nicht zuletzt für die historischen Akteure. Eine solche Verlagerung der Untersuchungsperspektive könnte zugleich die Gefahr verringern, dass den Strukturen des Schulsystems eine modellgenerierte Bedeutung für die Bildungsbeteiligung beigelegt wird, wo doch ihr tatsächlicher Einfluss im Einzelnen erst noch zu prüfen wäre und sich nur unter Berücksichtigung jeweils zeitspezifischer Sinn-, Sach- und Situationsbezüge und auch nur im Kontext der vielen anderen ihrerseits historisch variierenden Einflussfaktoren angemessen erschließen lässt.

Literatur

- Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.) (2001): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890 bis 1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drewek, P. (2001): Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 811-818.
- Herrmann, U.G. (1991): Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Köln: 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 bis 1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 73-115.
- Jeismann, K.-E. (1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller, D.K./Zymek, B. (unter Mitarbeit von U. Herrmann) (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II. Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zymek, B. (1985): Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion. In: Heid, H./Klafki, W. (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 77-85.
- Zymek, B. (2001): Ungleiche Bildungschancen trotz Bildungsexpansion – warum? Schul- und sozialgeschichtliche Implikationen der Bildungsexpansion in Europa seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890 bis 1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 255-269.

Anschrift des Autors:

Dr. Ulrich G. Herrmann, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum.