

Müller, Detlef K.

Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 245-269



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Detlef K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 245-269 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141539 - DOI: 10.25656/01:14153

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141539>

<https://doi.org/10.25656/01:14153>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 2 – April 1981

I. Essay

HARALD WEINRICH Von der Langeweile des Sprachunterrichts 169

II. Thema: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren

HARTMUT TITZE Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine
Zyklustheorie 187

PETER LUNDGREEN Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der
akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er
Jahre in Preußen 225

DETLEF K. MÜLLER Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens
während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 245

BERND ZYMEK Der verdeckte Strukturwandel im höheren Knabenschul-
wesen Preußens zwischen 1920 und 1940 271

AXEL NATH Der Studienassessor im Dritten Reich. Eine sozialhisto-
rische Studie zur „Überfüllungskrise“ des höheren
Lehramts in Preußen 1932–1942 281

III. Literaturbericht

WOLF-DIETER SCHOLZ/
ANDRÄ WOLTER Gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern als Problem
der empirischen Sozialforschung. Methodisches Artefakt
oder soziale Wirklichkeit? 307

IV. Besprechungen

RUDOLF LENNERT Herman Nohl: Das historische Bewußtsein 327

LUDWIG HUBER Hansgert Peisert/Gerhild Framhein: Das Hochschul-
system in der Bundesrepublik Deutschland 331

Pädagogische Neuerscheinungen 337

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

I

Ein Jahr nach der schweren Wirtschaftskrise von 1816/17 und ein Jahr vor der Verabschiedung der „Karlsbader Beschlüsse“ fordert HEGEL in der Anrede an seine Studenten bei der Eröffnung seiner ersten Vorlesung in Berlin, „daß es nur die Ideen sind und was ideengemäß ist, was sich jetzt erhalten kann, daß, was gelten soll, vor der Einsicht und dem Gedanken sich rechtfertigen muß“. Auf Preußen bezogen, konstatiert HEGEL: „Hier ist die Bildung und die Blüte der Wissenschaften eines der wesentlichen Momente im Staatsleben selbst.“

Die Reform der Bildungsanstalten in Preußen am Beginn des 19. Jahrhunderts leitet eine Entwicklung ein, in deren Verlauf aus einem Konglomerat unterschiedlichster Schulformen und Fachanstalten ein Bildungssystem entsteht, das zum idealtypischen Modell des Bildungswesens moderner Industriegesellschaften geworden ist (MÜLLER 1977). Verwendet man die PARSONSSche Unterscheidung der drei grundlegenden – nach PARSONS aufeinander folgenden – Entwicklungsphasen im System moderner Gesellschaften: Industrielle Revolution, Demokratische Revolution, Bildungsrevolution, so ist die These vertretbar, daß in Preußen – im Gegensatz zu den anderen westeuropäischen Ländern und den Vereinigten Staaten – die Bildungsrevolution der demokratischen Revolution vorausging (PARSONS 1972).

Zentrale Aufsichtsorgane mit eigenständigen Verwaltungsorganisationen auf den nachfolgenden regionalen Ebenen, öffentliche Finanzierung, Rahmenpläne, Lernzieldefinitionen und Abschlußprüfungen (Einjähriges, Abitur), die öffentliche und private Schulen einbeziehen, heben seit Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen die Willkür der internen und externen Organisationsstrukturen einzelner Anstalten auf; Prüfungsordnungen und staatliche Verleihung von Rechtstiteln für Bildungswege, Beamtenkarrieren und Militärberechtigungen verändern formal unverbindliche Schulabschlüsse zu staatlichen Hoheitsakten, die für alle, die sie erwerben, die gleichen Ansprüche und Möglichkeiten eröffnen. Spätestens seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts müssen sich alle Anwärter auf mittlere und höhere Beamtenstellungen und Offiziersstellen den Schul- und Universitätsprüfungen unterwerfen, gewährt das Abitur *jedes* anerkannten deutschen Gymnasiums die Zulassung zu jedem Studium jeder deutschen Universität, verleiht der Besuch einer spezifischen Klasse *jeder* anerkannten höheren Schule die Berechtigung zum verkürzten Militärdienst und die Möglichkeit zur Erlangung des Reserveoffizierspatents.

Das preußische Verwaltungssystem bedeutet gegenüber der angelsächsischen Honoratiorenverwaltung prinzipiell die Relativierung sozialer Herkunft, Tradition, Konvention und ökonomisch bedingten Einflusses gegenüber Leistung und Wissen. Nicht – wie in Frankreich – der Besuch einiger ausgewählter Lycées oder exklusiver Privatschulen eröffnet den schmalen Weg zu Eliteanstalten für höhere Beamte, nicht – wie in England –

die Absolvierung einer eng begrenzten Anzahl von *public schools* und ausgewählten *grammar schools* führt zu zwei Eliteuniversitäten, sondern ein breites, über den ganzen Staat verteiltes Angebot von – in jeder Region gleichwertigen – Gymnasien verleiht mit dem Abitur den Zugang zu den – wiederum – über den ganzen Staat regional verteilten Universitäten, die sich zwar hinsichtlich der Qualität einzelner Fachvertreter, der sozialen Herkunft ihrer Studenten (vgl. den Beitrag von TITZE in diesem Heft), nicht aber in der Wertigkeit ihrer Examen unterscheiden.

1883 bestehen in Preußen – neben einem seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer stärker differenzierten und auf ein hohes Niveau gehobenen niederen Schulwesen, das die Einhaltung der Schulpflicht für die Gesamtbevölkerung garantiert – über 250 voll ausgebaute Gymnasien (humanistische Gymnasien mit Latein als erster Fremdsprache und Griechisch), fast 40 Progymnasien, 90 Realgymnasien (erste Fremdsprache Latein), 85 Realprogymnasien, 12 Oberrealschulen (9jährige Vollanstalten ohne Latein), 37 Realschulen oder höhere Bürgerschulen ohne Latein, insgesamt über 500 höhere Schulen, die von 127 000 Schülern besucht werden (63% in Gymnasial-, 27% in Realgymnasialanstalten, 3% in Oberrealschulen, 7% in lateinlosen 6- bis 7jährigen Realschulen). Etwa 100 000 Schüler befinden sich in voll ausgebauten, der 3- bis 4jährigen Elementarbildung folgenden 9jährigen höheren Schulen, davon fast 80 000 in Gymnasien. Bezogen auf den Gesamtstaat Preußen, der etwa 65% des Gebiets des Deutschen Reichs umfaßt, besuchen fast 7% der 10- bis 14jährigen männlichen Bevölkerung eine höhere Schule, fast 4% ein Gymnasium; eingeschränkt auf regional begrenzte Bereiche – Provinzen, Regierungsbezirke, Städte und Großstädte – werden Werte erreicht, die den Verteilungsquoten moderner Industriestaaten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entsprechen. Obwohl ein großer Teil der Gymnasialschüler zunächst nur den Zeitraum ihrer Schulpflicht ausschöpft, belegen die in den Tabellen 1 bis 6 (im Anhang) wiedergegebenen Werte die Modernität und gewaltige Expansion des preußischen Bildungswesens im 19. Jahrhundert.

II

Die breite regionale Streuung der Gymnasien und Realschulen wurde zunächst durch den differenzierten Verwaltungsaufbau des preußischen Staates, die unterschiedlichen traditionellen Voraussetzungen neu eingegliedert Landesteile (z. B. Rheinprovinz), die Bildungs- und Versorgungsbedürfnisse der evangelischen Pfarrer, der Lehrer und Beamten und die materielle Lage des Bürgertums erzwungen. Die begrenzten finanziellen Rücklagen und die geringe Gehaltshöhe erlaubten dem preußischen Bürgertum keine hohen Investitionen in die Bildung ihrer Kinder; die über Zertifikate bestätigte Erlangung der Bildung war aber Voraussetzung der sozialen Reproduktion des Bildungsbürgertums. Die wenigen Kinder einer Stadt oder eines Stadtteils, die studieren sollten, aber – nach Möglichkeit bis zum Abitur, wenigstens bis zur Erlangung des Einjährigen – in der Familie bleiben sollten, benötigten zur Finanzierung der für sie eingerichteten gymnasialen Oberstufe eine breite Unter- und Mittelstufe schulgeldzahlender Schüler, die die Anstalt vorher verließen. Diese Frühabgänger – bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Mehrheit der höheren Schüler – erwarben mit dem Abgang eine Eintrittsmöglichkeit (Berechtigung) in untere, mittlere und gehobene Beamtenlaufbahnen (im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zusätzlich in untere, mittlere und höhere Angestelltenpositionen in Bankwesen, Handel und Industrie).

Die multifunktionale Struktur des preußischen Gymnasiums und der übrigen höheren Schulen war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Bedingung der Existenz dieser Anstalten. Selbst bei ausreichenden Finanzquellen besteht ein unterer Grenzwert für eine

durchsetzbare Schüler/Lehrer-Relation im öffentlichen Bildungswesen. Von einigen Eliteanstalten abgesehen, benötigte die Mehrheit der preußischen Gymnasien und höheren Schulen die Frühabgänger, hätte der Ausbau eines differenzierten Volks-, Mittel- oder Realschulwesens den Bestand der meisten Gymnasien infragegestellt. – Der im Gegensatz zu England und Frankreich verspätete Beginn der industriellen Entwicklung in Preußen förderte und ermöglichte die soziale Offenheit der Gymnasien.

Für die Mehrheit der Schüler bestimmte die durch den Beruf, den sozialen Status und die Bildung der Eltern vorgegebene Berufsperspektive den Zeitpunkt des Abgangs. Schüler und Eltern verhielten sich weitgehend statuskonform. Die Schule war zunächst von sozialen Aufstiegswünschen entlastet. Ein großer Teil der Frühabgänger entwickelte aber für die eigenen Kinder eine erweiterte Schul- und Berufsperspektive, die selbst bei einer Erhöhung der Verweildauer um nur ein Jahr zu einer latenten Veränderung der sozialen Stabilität führen mußte. Die sozialen Spannungen begannen, als sich – durch die verstärkte soziale und regionale Mobilität und durch die durch sektorale Überangebote von Anwärtern oder offizielle Bildungspolitik erfolgte Abwertung von schulischen Berechtigungen – die Berufsperspektiven der Eltern und Schüler und damit die Verweildauer der Schüler nach oben verschoben und erhöhte Bildungsinvestitionen bereits zur Erhaltung des familialen Status erforderlich waren, z. B. Tertia- statt Quartaabschluss. Der Prozeß der latenten Erhöhung der Abgangsperspektive der Gymnasialschüler, der durch die immer deutlicher erkennbar werdende Höherwertigkeit des Gymnasialbesuchs gegenüber den restlichen Schulanstalten verstärkte Sogeffekt auf Schüler mit Eltern ohne gymnasiale Bildung, wurde von den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts an durch die sozialen Umwälzungen dramatisch verstärkt, in seinen Auswirkungen aber durch die gleichzeitig einsetzende Expansion des tertiären Sektors (verstärkte Neunachfrage durch Einrichtung neuer Verwaltungszweige) und einer verstärkten Ersatznachfrage (Ausscheiden der im 2. und 3. Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts angestellten Beamten) zunächst verdeckt.

Diese Überlagerungen förderte die Bereitschaft der Gemeinde- und Staatsbeamten zur Neugründung oder Vergrößerung von Gymnasien und höheren Schulen, zur Aufwertung bisher vernachlässigter Sonderformen (Progymnasien, Realschulen). Ohne Einsicht in die langfristigen Konsequenzen von Bildungsinvestitionen reagierten Beamte und Politiker auf verschärfte, aber relativ kurzfristige regionalspezifische Mangelsituationen oder Substitutionsprozesse von den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts an. Die Investitionsbereitschaft der städtischen Verwaltungsorgane und Parlamente – in den 50er und 60er Jahren durch eine konservative, am ländlichen Schulwesen orientierte staatliche Volksschulpolitik gefördert – begünstigte die sozialen und bildungspolitischen Anpassungs- und Aufwertungskämpfe bisher untergeordneter Schulformen mit akademisch vorgebildeter Lehrerschaft, das Engagement städtischer Schulbehörden für die fast ausschließlich unter städtischer Trägerschaft stehenden Realgymnasien und Realschulen. Besonders in katholischen Landesteilen (z. B. der Rheinprovinz) wurden den traditionellen Gymnasien und Progymnasien mit konfessioneller Ausrichtung und sozial niedrig stehender Schülerschaft (Förderung von Kindern aus mittleren und niederen Sozialschichten durch die katholische Kirche) die städtischen Gymnasien des höheren evangelischen Bürgertums – die Realgymnasien – entgegengestellt. Die Vergrößerung der städtischen Bevölkerung durch die ständigen Wanderungsgewinne verbesserte mit der Erhöhung der Schülermenge zugleich die Marktsituation der höheren Schulen, die immer mehr vom gegenseitigen Konkurrenzdruck ent-

lastet wurden und Schülern und Eltern gegenüber zunehmend die Stellung von Monopolen – mit der Möglichkeit der sozialen Auswahl der Schüler – einnehmen konnten. Der Aufhebung der Konkurrenzsituation folgte zunächst aber die Expansion des höheren Schulwesens.

Neben den sozialen Gründen bestimmten in den ersten drei Jahrzehnten der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorrangig vier schulspezifische Faktoren die quantitative Ausweitung des höheren Schulwesens: (1) die zunehmende Bestandsfähigkeit der traditionellen Gymnasien in großen Städten; (2) der Aufwertungskampf der an nicht-gymnasialen Anstalten beschäftigten, mit der Befähigung zum Gymnasiallehreramt ausgewiesenen Lehrer (Realgymnasien, Oberrealschulen); (3) die durch die Eingliederung der 1866 neu erworbenen Landesteile notwendige Integration des in diesen – früher selbständigen – Staaten bestehenden Schulen in das preußische Bildungswesen. Das in Hessen-Nassau ausgebaute lateinlose Realschulwesen wurde als neue Schulform in das preußische Bildungswesen eingefügt und bildete zusammen mit den aus der Reform der Provinzialgewerbeschulen hervorgegangenen Realschulen 2. Ordnung die Grundlage für den Ausbau der lateinlosen höheren Schulen; (4) die mit den Prüfungsordnungen von 1856 und 1859 beginnende Zusammenfassung der einzelnen Schulformen zu einem Schulsystem, die damit verbundene Abgrenzung und Einstufung der Typen untereinander und das daraus folgende Bemühen der Provinzialverwaltungen, das provinzspezifische Schulwesen den gesamtstaatlichen formalen Regelungen und Differenzierungsprozessen anzupassen. Die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1882 bezog sich zum ersten Mal im 19. Jahrhundert auf den Gesamtkomplex der höheren Schulen in Preußen. Während die vorausgegangenen Prüfungs- und Lehrzeitregelungen nur einzelne Typen betrafen, wurde Struktur und Funktion der Schulen mit Abgangsberechtigung 1882 einheitlich geregelt. Die gesamtstaatlichen Strukturvorgaben beschränkten in immer stärkerem Ausmaß Besonderheiten der Städte, Regierungsbezirke und Provinzen. Das traditionelle Gymnasium erhielt durch die Lehrplan- und Berechtigungsregelungen im Gesamtsystem eine so herausgehobene Stellung, daß es auch für das städtische Bürgertum, z. B. für das protestantische Bürgertum der Rheinprovinz, gegenüber den Realgymnasien zur bevorzugten höheren Schule wurde (gegensätzliche Interpretation der Entwicklung bei RINGER 1979).

III

Das im Vergleich mit den anderen industriellen Ländern der *Zeit moderne* – die Entwicklung des Bildungssystems in demokratischen Gesellschaften vorwegnehmende – preußische Bildungswesen erzeugt durch seine Strukturen *zugleich* seine zyklisch auftretenden Krisen.

Die gesteigerte Expansion der höheren Schulen in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts gelangte bereits für die in die untersten Klassen einer Anstalt neu eintretenden Schüler an ihre soziale Grenze. Da die durchschnittliche Besetzungszeit der Stellen oberhalb der durchschnittlichen Reproduktionszeit im Schulwesen liegt, traf bei einer vorausgehenden zeitlich begrenzten, zur selben Zeit einsetzenden und parallel verlaufenden ungewöhnlich verstärkten Erweiterung der Neunachfrage in den 50er und 60er Jahren (z. B. Post, Bahn, Verwaltung), die zufällig noch mit einer vor einer Berufsgeneration vergleichbaren Ent-

wicklung zusammenfiel (um 1850 Konzentration des Ersatzes ausscheidender Stelleninhaber: die zwischen 1820 und 1830 angestellten Lehrer und Beamten), eine Altersgruppe auf eine Generation, die mit jungen Jahren die Mehrzahl der Stellen besetzt hatte und bei fast ausgeschlossener Neunachfrage und stark verringerter Ersatznachfrage über 30 Jahre lang beanspruchte. Andererseits begrenzten besonders die höheren Qualifikationen (Abitur, Studium) durch die Länge der Ausbildungszeit die Dauer des „schulischen und beruflichen Generationenkonflikts“ und die durch ihn bewirkten Zyklen der Überfüllung und der Nachfrage. (Zur Verdeutlichung der zyklischen Entwicklung kann man idealtypisch von einem stationären Modell ausgehen, in dem – bei konstanten Schülerzahlen – Altersjahrgänge neugeschaffene freie Stellen der verschiedenen Qualifikationsstufen besetzen und langfristig 25 bis 35 Jahre einnehmen.) Die Überfüllungsphase führt für die betroffenen Schüler und Studenten zu zwei unterschiedlichen Perspektivenveränderungen: Während die Verweildauer der Frühabgänger steigt, sinkt die Rate der Studierwilligkeit der Abiturienten, verändert sich die Fächer- bzw. die Berufswahl der Studenten. Die verlängerte Verweildauer der Frühabgänger – teils erzwungen durch die immer rigorosere Abwertung bestehender Berechtigungen (latente und manifeste Qualifikationskrise) – läßt einen immer größeren Teil der Sextaner den „Schwellenwert“ des Frühabgangs überschreiten und zu Mittel- und Oberstufenschülern werden. Je weiter aber ein Schüler innerhalb des Klassensystems einer höheren Schule aufrückt, um so wahrscheinlicher wird seine Orientierung am höchsten Abschlußziel der jeweiligen Anstalt („Schwellenwert“). Nicht die Abiturienten und Studenten, sondern die nachfolgenden Frühabgängergruppen werden in einer „Überfüllungssituation“ zum sozialen Problem.

Wenigstens zwei für die weitere Entwicklung entscheidende Bedingungen treffen in Preußen in den achtziger Jahren aufeinander: eine ökonomische und politische Krisensituation und sektorale Qualifikationskrisen im Sinne der Abwertung von Berechtigungen. Dieser Prozeß ist die Folge eines Schulsystems, das in zunehmendem Ausmaß Berechtigungen auch denen zugänglich macht, deren Motivation zur Wahrnehmung weiterführender Bildungsgänge – im Gegensatz zur sozialen Stellung ihrer Familie – durch die soziale Offenheit des Systems objektiv und subjektiv gefördert wird.

Die sich überwiegend über Schulabschlüsse reproduzierenden Schichten des Bildungsbürgertums nehmen diesen Prozeß als dysfunktionale Entwicklung ihres Reproduktionsmediums wahr. Im Sinne der Antizipation einer manifesten Gefährdung der Realisationsmöglichkeiten des eigenen sozialen Status über die im Bildungssystem verliehenen Berechtigungen werden singuläre Einbrüche beim Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ideologisch generalisiert und zum Anlaß genommen, die mobilitätsfördernde Funktion des gesamten höheren Schulwesens infragezustellen (MÜLLER 1978).

Seit der Veröffentlichung meiner Untersuchungen wird die bis dahin – von SCHELSKY bis zu seinen heftigsten Kritikern reichende – übliche Einstufung des preußischen humanistischen Gymnasiums als „Elfteanstalt“, als „grundständige, von sozialen Ansprüchen entlastete“ Bildungsanstalt immer stärker eingeschränkt, findet der Vergleich des traditionellen Gymnasiums mit einer modernen, nach Leistungen und Lerngeschwindigkeit differenzierten Gesamtschule mit unterschiedlichen Abschlußprofilen und heterogenen Schülergruppen immer stärkere Zustimmung (vgl. HAMMERICH 1980). Zwar wehrt man zu Recht den inzwischen von unterschiedlichen pädagogischen und politischen Richtungen vereinnahmten und ideologisch beladenen Terminus „Gesamtschule“ ab, faßt aber mit den Adjektiven „multifunktional“, „polyfunktional“ präzise die von mir analysierte und empirisch nachgewiesene Struktur des preußischen Gymnasiums im 19. Jahrhundert. NIPPERDEY (1979), JEISMANN (1979),

FÜHR (1979) und (gegenüber früheren Veröffentlichungen eingeschränkter) LUNDGREEN (vgl. seinen Beitrag in diesem Heft) werfen mir aber eine „verzerrte“ Analyse des „Bildungsprotektionismus“ des Bürgertums im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts vor. LUNDGREEN erhält diesen Vorwurf aufrecht, obwohl er (in seinem Beitrag in diesem Heft) den von mir empirisch nachgewiesenen Befund für Preußen und seine Provinzen übernimmt. LUNDGREEN stützt seine These, indem er die Bedeutung des begrenzten Gymnasialbesuchs relativiert und gegenüber den Real- und sogar Volksschulbesuch als gleichwertig einstuft.

Es geht bei der Analyse der Strategien des akademischen Bürgertums zur Absicherung ihrer über das Bildungswesen erlangten Privilegien zunächst weniger um eine Bewertung oder gar moralische Beurteilung. Man kann mit NIPPERDEYS Kritik an WEHLERS „Kaiserreich“ (1975) zu Recht fragen, warum das Besitz- und Bildungsbürgertum seine spezifischen Interessen nicht wahrnehmen sollte, warum das Bildungsbürgertum in dem seiner Zeit weit vorseilenden preußischen Bildungssystem nicht seine Rechte verteidigen, seine Qualifikationen beschützen sollte. Zu klären aber sind der Prozeß der Schulreform im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, die sozialen Konsequenzen der Veränderungen und die damals entwickelten Legitimationen der neuen, bis in die Gegenwart reichenden Strukturen des Gesamtsystems. – Drei Problembereiche sollen dazu diskutiert werden: (A) der Strukturwandel des Bildungswesens zu einem Bildungssystem, (B) die sozialen Konsequenzen des kurzfristigen Besuchs höherer Schulen (Frühabgang), (C) die wissenschaftliche und politische Legitimation des Schulsystems.

Ad (A): Allgemeine Voraussetzungen der Bildungsentwicklung werden im 19. Jahrhundert institutionalisiert: Universitäts- und Schulreform, Professionalisierung des Lehrberufs und Einführung der Unterrichtspflicht für eine altersspezifisch abgegrenzte Bevölkerung führen zu neuen Bedingungen der Wissenstransformation und damit der Bildungsmöglichkeiten. Das Alltagswissen der Bevölkerungsmehrheit wird erweitert, zugleich entwickeln sich Sonderformen des Wissens, die sich sprachlich weitgehend verselbständigen und den Begriff der Bildung entweder so einschränken, daß er mit gelehrter Bildung zusammenfällt, oder so unabhängig von Wissen und Erkenntnisprozessen machen, daß letztlich der Ungebildete – als in sich geschlossenes und selbstgenügsames System – als gebildet ausgewiesen wird.

Die Aufnahme des Bildungsbegriffs in die pädagogische Diskussion erfolgt während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (VIERHAUS 1972, S. 508 ff.). Mit den Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts, nach denen Schulen, in denen Minimaldauer und -kenntnisse der Schulpflichtgesetze eingehalten, und Bildungsanstalten, in denen Allgemeinbildung und Fachstudien vermittelt werden, als „öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalten“ unter der Aufsicht des Staates stehen, erfolgt die staatspolitische Sanktion bildungstheoretischer Zielsetzungen, die LORENZ VON STEIN in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit den Begriffen „Bildungswesen“ und „Bildungssystem“ von der Bildungstheorie abhebt. Bildung wird „in der Gesamtheit dessen, was die Verfassung durch ihre Gesetze und die Verwaltung durch ihre Anstalten und Arbeiten für sie tun“, zu einem System (VON STEIN 1883, S. V ff.).

Um den Strukturwandel des Bildungswesens im 19. Jahrhundert und die in seinem Verlauf auftretenden Krisenphasen differenzierter erfassen zu können, analysiere ich den Strukturwandel als einen Prozeß zunehmender Systembildung in Schulen, Hochschulen und im Laufbahnwesen. Das am Beginn des 19. Jahrhunderts noch gering institutionalisierte

Bildungswesen in Preußen wird für den Verlauf des 19. Jahrhunderts immer stärker zu einem *Bildungssystem* mit zunehmend kodifizierten, organisierten und institutionalisierten Beziehungen zwischen den Schultypen (= Schulsystem), den Studiengängen (= Hochschulsystem), zwischen Schul- und Hochschulsystem (= Bildungssystem) und Bildungssystem und Berufslaufbahnen (= Beschäftigungssystem) umgewandelt. Der Begriff der Systembildung umfaßt die Phasen der *Systemfindung* (Beginn bis 70er Jahre des 19. Jahrhunderts) – als Bezeichnung für die dem späteren System vorauslaufenden, in noch keinem inneren Zusammenhang stehenden Entwicklungen zunächst selbständiger Bereiche (z. B. einzelner Schultypen) –, der *Systemkonstitution* (80er und 90er Jahre des 19. Jahrhunderts) und der *Systemkomplementierung* (Ende des 19. Jahrhunderts, Beginn des 20. Jahrhunderts).

(1) Der Prozeß der Systembildung beginnt für Preußen mit der Institutionalisierung des modernen Bildungswesens zu Anfang des 19. Jahrhunderts. Er ist für das moderne öffentliche höhere Knabenschulwesen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts weitgehend abgeschlossen; bis zur Gegenwart werden bestehende Grundstrukturen nur noch modifiziert. Das preußische höhere Knabenschulwesen wird zum systemprägenden Kernbereich des modernen deutschen Schulwesens. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts werden das Mädchenschulwesen und Teile des Fachschulwesens angepaßt und in das Hochschulwesen und in staatliche Berufslaufbahnen eingefügt.

(2) Abiturreglement, Einjährigenberechtigung, Staatsexamen und Lehramt verändern langfristig regionalspezifische Strukturen zu vergleichbaren Einheiten. Lehrpläne und Erlasse unterschiedlichster Art formen in ihren Auswirkungen immer stärker nur gering spezialisierte Schulformen zu grundständigen, klar abgegrenzten Typen um und führen damit zu einer funktional differenzierten Definition des Gesamtsystems. Die den verschiedenen Schultypen zugesprochenen Berechtigungen stellen einerseits ein unterschiedliches Charakteristikum des jeweiligen Typs dar, andererseits ordnen sie ihn in eine Ranghierarchie der Typen untereinander ein, deren Entstehung aber nur aus der unterschiedlichen Qualität der in der Vergangenheit verliehenen Berechtigungen für einzelne Typen erklärt werden kann.

(3) In der Phase zunehmender Systemdurchsetzung beziehen sich immer mehr Bestimmungen auf das Verhältnis der Typen zueinander, etwa die lange Zeit ungerichteten, dann aber schrittweise (von Kann- zu Soll- und schließlich Ist-Bestimmungen) präzisierten Eintritts- und Übergangsregelungen für die verschiedenen Schultypen oder die Bestimmungen zur Einrichtung von Schulen mit gemeinsamem Unterbau. Dieser Prozeß der Systembildung im Schulwesen ist nicht nur als ein Vorgang zunehmender Kodifizierung und Institutionalisierung der einzelnen Typen und ihrer Beziehungsstrukturen zu fassen, sondern zugleich als Realisierung schichtenspezifischer und ständepolitischer Zielsetzungen, verbunden mit einer zunehmenden Versäulung des Schulsystems, zu interpretieren.

(4) Im Verlauf des 19. Jahrhunderts werden eine Reihe von Systemmerkmalen durchgesetzt, die durchgängig für alle Schultypen gültig wurden, so das Jahrgangsklassensystem anstelle von Wechselcoeten und flexiblen Versetzungs- und Schulbesuchsregelungen, so die Vereinfachung und Vereinheitlichung der Kursdauer der Typen im höheren Schulwesen auf Anstalten mit neun bzw. sechs aufeinanderfolgenden Klassen anstelle der lange zulässigen und üblichen Zwischenformen.

(5) Im Hochschulwesen kann die Entwicklung der Hochschulformen (Universitäten, Technische Hochschulen, Fachhochschulen), der Fakultäten, der Studienfächer und Studiengänge mit der Differenzierung und Systematisierung der Schultypen verglichen werden. Kriterien zur Erfassung des Systembildungsprozesses sind dabei u. a. (a) die Regelung des Zugangs zu den Hochschulen (Zugangsberechtigung), (b) die Regelung fachspezifischer Studiengänge und (c) die Regelung fachspezifischer Studienabschlüsse.

(6) Schul- und Hochschulsystem sind in Preußen über das Berechtigungswesen mit einem Laufbahnsystem verbunden. Das Berechtigungswesen kann als Durchsetzung formalisierter, über Schulabschlüsse geregelter Ausbildungsgänge in hierarchischen Rangabstufungen gefaßt werden. Parallel zur Differenzierung im Bildungswesen entwickelt sich eine Laufbahndifferenzierung, die am Ende des 19. Jahrhunderts über die Verbindung von Schulqualifikation und bürokratische Berechtigungen, z. B. im Postdienst, ein System von 6 Stufen bildet:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Arbeiter ohne feste Anstellung | — Volksschüler aus wenig differenzierten Volksschulen oder Frühabgänger aus 8klassigen Volksschulen
= Schmutzarbeiten; schwere körperliche Arbeit |
| 2. unterer Dienst | — Volksschüler als „Militäranwärter“ (= Unteroffiziere nach 12jähriger Dienstzeit); Frühabgänger höherer Schulen
= Facharbeiter im festen Beschäftigungsverhältnis (Briefträger, Schaffner . . .) |
| 3. unterer mittlerer Dienst | — gute Volksschüler aus voll ausgebauten 8klassigen Schulen als „Militäranwärter“; Frühabgänger bis Sekunda
= Postgehilfe, Assistent, Oberassistent, Postmeister |
| 4. mittlerer Dienst | — Einjährige bis Abiturienten
= Posteleve, Sekretär, Postmeister, Obersekretär, Direktionssekretär, Postbuchhalter, Rendant |
| 5. unterer höherer Dienst | — Abiturienten
= Posteleve, Sekretär, Postinspektor, Postdirektor als Leiter eines Amtes 1. Klasse |
| 6. höherer Dienst | — Studium, Staatsexamen, Referendarzeit
= Postrat, Oberpostrat, Oberpostdirektor |

(7) Die zunehmende Differenzierung des Bildungswesens ist zunächst vorrangig durch den Versuch bestimmt, unterschiedliche typenspezifische Lehrplan- und lehramtsspezifische Schulform-Eigenarten in das Gesamtsystem zu integrieren. Der Struktur- und Funktionswandel des Schulwesens auf der Ebene Gesamtpreußens stellt keine bloße Addition im wesentlich gleichlaufender regionaler Einzelentwicklungen dar. Er muß vielmehr als ein Prozeß gefaßt werden, in dessen langfristigem Verlauf sich partiell durchsetzende Tendenzen in einzelnen Regionen bereits zu einem früheren Zeitpunkt sichtbar werden, aber sich erst später zur dominierenden Struktureigenschaft des Gesamtsystems entwickeln (vgl. *Tab. 6*). Umgekehrt können noch in der Phase der endgültigen Durchsetzung des Gesamtsystems nicht mehr systemadäquate Momente erhalten bleiben, die zu einem vorgelagerten Zeitpunkt ihrerseits dominante Strukturen repräsentierten. Vor dem Hintergrund gleichzeitiger und strukturell variierender regionaler schulischer Organisationsformen läßt sich der Prozeß der Systembildung und der in seinem Verlauf auftretenden Krisenphasen erst auf der Ebene der regionalen Konkretion im Zusammenhang des allgemeinen gesellschaft-

lichen Wandels (Bevölkerungsentwicklung, Urbanisierung, Wirtschaftsentwicklung, Sozialstruktur) angemessen darstellen.

(8) Erschließt sich die Bedeutung der Strukturen eines Systems am ehesten in Phasen der Systeminstabilität, gewinnen Qualifikationskrisen in Deutschland in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts als Störung der sozialen Reproduktionsprozesse besondere Relevanz. Sie werden im Sinne von Überfüllungssituationen als Diskrepanz zwischen den Berechtigungsansprüchen von Schul- und Hochschulabsolventen und den zur Verfügung stehenden Berufspositionen definiert. Überfüllungssituationen werden von Überfüllungsdiskussionen begleitet; beide werden unter dem Begriff „Qualifikationskrise“ gefaßt. Der Überfüllungsdiskussion kann ein besonderer Stellenwert im Steuerungsprozeß des Bildungs-, Berechtigungs- und Laufbahnwesens zugeschrieben werden. Während die Überfüllungssituation sich in den die eigentliche Störung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses manifestierenden Diskrepanzen zwischen Berechtigungsansprüchen und verfügbaren Berufspositionen sowie der Entwertung des Einsatzwertes formaler Berechtigungen widerspiegelt, umfaßt die der Krise zugeordnete Diskussion den Bereich des Begründungs- und Legitimationsrahmens für Maßnahmen zum Abbau der Überfüllungssituation.

Die sich über eine formalisierte Berechtigungs- und Statushierarchie konstituierenden Strukturbeziehungen können als Bedingungen zur Reproduktion sozialer Schichten analysiert werden. Im Prozeß der Systembildung entfalten sich die für die Strukturbestimmungen dieses Feldes relevanten Eigenschaften: (a) ein hoher Institutionalisierungsgrad aller Teilbereiche des Bildungswesens; (b) ein hoher Kopplungsgrad zwischen den verschiedenen Ebenen der sozialen Schicht- und Berufsstruktur und den formalen Schul- bzw. Hochschulabschlüssen; (c) eine zunehmende Differenzierung, Typisierung und Versäulung von Bildungswegen, die sich in einem System strukturell aufeinander abgestimmter Schultypen, Studiengänge und Laufbahnregelungen manifestieren; (d) eine immer komplexere bildungstheoretische Begründung und Legitimation der Schultypen und ihrer Beziehungen zueinander.

Unter diesen sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts entwickelnden Bedingungen erscheint der Strukturwandel des Bildungswesens als Konsequenz des Zusammenhangs zwischen sozialer Reproduktion, Bildungssystem und Bildungstheorie. Einem solchen System von Bildungswegen und seiner Genese kann nur ein Analyseansatz gerecht werden, der alle Strukturen (von den Eingangsvoraussetzungen bestimmter Schultypen bis zu bestimmten Berufslaufbahnregelungen) in ihrer Relation zur Gesamtstruktur des Systems betrachtet. Merkmale von Typenstrukturen wie Eingangs- oder Übergangsregelungen der verschiedenen Typen des Schulsystems und die von ihnen auf unterschiedlichen Klassen- und Schulstufen verliehenen Berechtigungen sind unter dem Aspekt der Analyse sozialer Reproduktionsprozesse keineswegs voluntaristische Kriterien, die eine umfassende Funktionsbestimmung des Schulsystems vorwegnehmen oder eine seiner Funktionen überakzentuieren. Sie beschreiben im Sinne eines Operationalisierungsschritts vielmehr die für die Strukturbestimmung des Bildungswesens relevanten Eigenschaften. Ihr typenspezifisches Auftreten (z. B. die Verbindung von Abgangsberechtigungen bestimmter Typen mit restriktiven Eingangsbestimmungen im Laufbahnwesen) ermöglicht die Rekonstruktion einer alle Bildungswege umfassenden Struktur, die auf der Mikroebene Teilbereiche (etwa

Schultypen) und Subsysteme (das höhere Schulwesen, das Laufbahnwesen, das Hochschulwesen) dadurch unterscheidbar macht, daß die Position eines Teilbereichs/Subsystems erst vor dem Hintergrund der Beziehungen zu den anderen objektiv definierbar wird. Ein solcher Analysezugang ermöglicht, Veränderungen der Position eines Schultyps im Gefüge der Typenbeziehungen einzuordnen, weiterhin auf der Mikroebene der internen Organisationsform eines Teilbereichs (etwa Studentafeln oder Sprachenfolge) Stabilität oder Veränderungen in ihrer Wechselwirkung mit anderen Strukturprozessen darzustellen.

Schultypenspezifische curriculare oder organisatorische Modifikationen und ihre bildungstheoretischen Begründungen sind somit nicht länger beliebig zu gewichtende Größen, die in einer theorielosen Addition die Geschichte eines Schultyps bzw. die Ideengeschichte spezifischer Fragestellungen ergeben, sondern sie werden zu Signifikanten im Prozeß der gesamten Systembildung. Auf diese Weise läßt sich jedes Element in jeweils komplexere Zusammenhänge einordnen. Da innerhalb des analysierten Feldes jede Veränderung eines Schultyps, eines Studiengangs oder einer Laufbahnregelung den Stellenwert aller Teile des Strukturzusammenhangs – etwa im Hinblick auf das Verhältnis zwischen verschiedenen Schultypen und Berufslaufbahnen – verändert, erschließt sich der historische und soziologische Stellenwert jedes Systemteils und seiner Veränderungen nur in einer dem Gegenstand angemessenen, d. h. den gesamten Zusammenhang einbeziehenden Analyse und Interpretation, welche die scheinbare Autonomie des Bildungssystems nicht unterschlägt, nicht nur die Innenfunktion von Strukturen und einzelnen Maßnahmen, sondern auch deren Außenfunktionen erschließt.

Die historische Analyse zeigt, daß nicht Schullaufbahnen, Abschlüsse und Berechtigungen einer bereits geprüften Struktur von Qualifikationsanforderungen einfach nachgebildet werden, sondern daß die Berechtigungen sowie die ihnen vorgelagerten Prüfungen und Lehrpläne die Funktion besitzen, Arbeitsanforderungen in Qualifikationen umzudefinieren, sie nach Berufen zu sortieren und sie einer horizontalen wie vertikalen Typisierung zu unterwerfen. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde in den preußischen Städten die bis dahin bestehende Gesamtschulfunktion der höheren Schulen aufgehoben und durch eine vertikale Differenzierung ersetzt. Das verzweigte und abgestufte Typensystem (Volksschule, gehobene Volksschule, Mittelschule mit Abschlußcharakter, Mittelschule mit Übergangsförderung, Realschule, Oberrealschule, Prorealgymnasium, Realgymnasium, Progymnasium, Gymnasium) *scheint* den differenzierten Qualifikations- und Sozialisationsansprüchen der Gesellschaft, den schulspezifischen Lernprozessen (Zeitvolumen und Abschlüsse der Typen regulieren den Aufbau der Lerneinheiten) und den unterschiedlichen individuellen Begabungsvoraussetzungen zu entsprechen. Seine scheinbare Zweckrationalität täuscht eine Funktionalität der Teilsysteme vor. Prüfungs- und Berechtigungswesen werden so zu einem Instrument der bürgerlichen Gesellschaft, das den Privilegierten jenes Privileg verschafft, nicht als sozial privilegiert, sondern als besonders begabt und leistungsfähig zu erscheinen.

Die Systembildung mit ihren sozialen Konsequenzen ist nicht Folge strategischer konservativer Planung, sondern Ergebnis der Gesamtentwicklung des Bildungswesens, die durch die Erfordernisse einer modernen Schulverwaltung, einer allgemeinen Anerkennung und Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen, eines Ausgleichs regionaler Unterschiede, einer Kodifizierung rechtlicher Rahmenbedingungen ebenso bestimmt wird wie durch die

in Rückkopplung zum Schulwesen erfolgende Differenzierung der Berufsstruktur und durch die unterschiedlichen sozialen Interessen der Lehrergruppen, des Besitz- und Bildungsbürgertums.

Im Verlauf des Strukturwandels werden die regionalen Ungleichgewichte stark eingeschränkt oder ausgeglichen, zugleich aber die sozial offenen Strukturen in Gebieten mit einem großen Angebot höherer Schulen begrenzt oder aufgehoben. Die *Tabellen 4 bis 6* (im Anhang) sollen diesen Prozeß verdeutlichen. Der relative Schulbesuch der schulpflichtigen Gymnasiasten im Staat Preußen wird stark reduziert, in einigen Provinzen fast halbiert, insgesamt in allen Provinzen einander weitgehend angenähert (vgl. *Tab. 4; Tab. 5* gibt zur Verdeutlichung der Größenordnung der Gymnasien einer Provinz die Anteile der Gymnasiasten der jeweiligen Provinz an den Schülern der Gymnasien in Gesamtpreußen wieder). Die Wachstumsquoten der schulpflichtigen Schüler der Gymnasien und die Anteile der Gymnasialschüler an den höheren Schülern insgesamt, die mit *Tabelle 6* für einige ausgewählte Provinzen als Beispiele unterschiedlicher Strukturprozesse vorgelegt werden, veranschaulichen den Strukturwandel. Durch unterschiedliche Expansions-, Reduktions- und Stagnationsphasen (vgl. *Tab. 6*, Spalten 1–8) werden die Anteilswerte der Gymnasien an den höheren Schulen insgesamt (vgl. *Tab. 6*, Spalte 9–15) zunehmend vereinheitlicht. Die Gymnasien werden zu grundständigen, vorrangig auf das Besitz- und Bildungsbürgertum bezogene, auf das Universitätsstudium ausgerichtete Eliteanstalten innerhalb eines differenzierten Gesamtsystems.

Ad (B): Der oben skizzierte Strukturwandel des höheren Schulwesens, besonders der Gymnasien, reduziert die Schüler mit begrenzter Zielperspektive (Frühabgänger) auf den unteren und mittleren Klassen der Gymnasien. Die während des gesamten 19. Jahrhunderts für Gymnasien, die die einzigen höheren Schulen am Ort waren, genehmigte Dispensation vom Griechischunterricht wird aufgehoben, als Ausgleich sogenannte Kombinations- oder Reformanstalten zugelassen. Die Gesamtschulfunktion der Gymnasien wird auch an Schulen mit noch bestehender heterogener Zielsetzung der Schülermehrheit beseitigt und durch eine interne Typendifferenzierung ersetzt. Die einstigen Frühabgänger werden innerhalb einer Schule ausgelagert und auf eine dem Gymnasium angegliederte höhere Schule mit nachgeordneter Zielsetzung verwiesen (z. B. Gymnasien und Realgymnasien; Gymnasium und angegliederte Realklassen). Welche sozialen Konsequenzen hat die zunehmende Aufhebung des systemimmanenten Frühabgangs von Gymnasien und höheren Schulen, hat die Ablenkung der Frühabgänger der Gymnasien auf Realschulen und Volksschulen? Man kann sich die Fragestellung verdeutlichen, indem man sich vorstellt, daß die Erfolgsquoten der Quartaner am Ende des 19. Jahrhunderts (über 50%) den Abiturbestand der 70er Jahre bestimmt hätten (damalige Erfolgsquote unter 25%), oder indem man davon ausgeht, daß – bei fehlendem Realschulangebot – etwa 50% der Schüler der lateinlosen Realschulen von 1900 die unteren Gymnasialklassen besucht hätten und nach den Erfolgsquoten von 1900 zum gymnasialen Abitur gelangt wären.

Die neu eingerichteten, weniger berechtigten höheren Schulen und der Ausbau des Volksschulwesens dienten nicht der Umlenkung von Schülern, die bereits auf Gymnasien waren, sondern der Ablenkung und Verteilung der in die untersten Klassen neu eintretenden Schülergruppen. Durch den als erfolgreich wahrgenommenen Besuch der unteren Klassen der Gymnasien wurden die einbezogenen unteren und mittleren sozialen Schichten (Handwerksgesellen bis mittlere Angestellte; kleine Selbständige; Handwerksmeister) bezüglich ihrer Schulwahlperspektive in sich aufgeteilt. Die gymnasialen Frühabgänger erhielten bessere Berufsmöglichkeiten als die Absolventen anderer Schulen, hatten eine stärkere Nähe zum höheren Bürgertum und damit eine größere Handlungsfähigkeit entwickelt, waren über die Qualifikationsprozesse aus eigener Erfahrung informiert, hatten eine – mit

Stolz – wahrgenommene Beziehung zum Gymnasium (die „ehemaligen Schüler“ umfaßten Sextaner bis Primaner). Aber auch bei gleichen beruflichen Tätigkeiten wie denen der Absolventen der ländlichen oder städtischen Volksschulen bestand eine von der Mehrheit äußerst stark unterschiedene Bereitschaft, die eigenen Kinder wiederum auf ein Gymnasium zu schicken und ihnen nach Möglichkeit einen längeren Gymnasialbesuch zu ermöglichen.

Es ist die Hypothese zu überprüfen, daß sich die Aufstiegsprozesse im 19. Jahrhundert – neben den Militärberechtigungen (Zivilversorgungsschein) – vor allem über den begrenzten Gymnasialbesuch vollzogen haben und über ein bis zwei Generationen vom Quartaabgang als Ziel oder Abschluß bis zum Abitur oder Studium führten.

Systemkonstitution und Typenvielfalt entziehen den höherwertigen Schulen, besonders den Gymnasien, in den Bereichen, in dem diese Schulen unterschiedliche Abschlußebenen anboten, einen immer stärkeren Teil der Frühabgänger und verzögern oder verhindern dadurch früher mögliche inter- oder intragenerationelle Aufstiegsprozesse. Bildungsweg und Berufslaufbahn führen nicht mehr von der gymnasialen Quarta des Vaters zur gymnasialen Sekunda des Sohnes, sondern verbleiben innerhalb der Volksschulabschlüsse und der internen Differenzierung des niederen Schulwesens. Während aber der Quartaabschluß als Bildungsinvestition mit der Abwertung des Quartaabschlusses selbst steigt (wird für den Eintritt in die gleiche Berufslaufbahn nach Eintritt eines Absolventen Sekunda- statt Quartaabschluß vorausgesetzt, erhöht sich dessen Quartaabschluß bereichsspezifisch auf Sekundaniveau), wird der Volksschulabschluß zunehmend abgewertet. Die dadurch bedingte soziale und materielle Abwertung führt zur verstärkten Distanz zur Schule und zur Reduktion bildungsspezifischer Aufstiegsaspirationen. Die bildungsspezifische Kapitalakkumulation des Frühabgängers (die Aufwertung seiner Schulabschlüsse) dagegen fördert die Bereitschaft zu höheren Bildungsinvestitionen für die eigene Familie. Für Eltern mit Volksschulabschluß und Realschulabschluß liegt – im Gegensatz zur Mehrheit der gymnasialen Frühabgänger – die Wahl des Gymnasiums außerhalb eines Motivationsgefüges, das in der Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder, der Bewertung der Lernfähigkeit, der Einstufung der Bildung und der Bildungsabschlüsse für den beruflichen Aufstieg und der Bedeutung von Qualifikationen für die Realisation von Lebensqualität durch die eigene familiäre und schulische Sozialisation negativ vorgeprägt ist. Dagegen bewahrt bereits der Besuch weniger Gymnasialklassen sowohl vor einer Überschätzung seiner Anforderungsstandards wie vor der Unterschätzung seiner Zwischenabschlüsse. Die über das Gymnasium erfolgte schulische Sozialisation verstärkt nicht die Begrenzungen der familialen Sozialisation, sondern relativiert sie.

Die zunehmende Abwertung der Abschlußmöglichkeiten unterer Gymnasialklassen zog auch die Frühabgänger in den Sog nach höheren Abschlüssen mit ein, ließ sie den Schwellenwert einer begrenzten Perspektive überschreiten und damit für das damalige Bildungs- und Berufssystem zu einer sozialen Belastung werden. Während Frühabgänger der Gymnasien oder weniger berechtigter höherer Schulen auch auf Abwertungsprozesse früherer Abschlußmöglichkeiten ohne größere Probleme durch eine Verlängerung ihrer Schulzeit reagieren konnten (sie verblieben innerhalb ihrer Klassengemeinschaft), bestehen für die auf die Volksschule abgelenkten Kinder aus unteren und mittleren sozialen Schichten keine positiven Reaktionsmöglichkeiten auf die Abwertung der Abschlüsse ihrer Anstalt. Gerade durch die Typendifferenzierung werden die Möglichkeiten für einen Schüler, von

der Volksschule zu dem Gymnasium überzuwechseln, fast völlig aufgehoben und aus dem Erwartungshorizont von Eltern und Schülern ausgelöscht. (Um sich das Problem zu verdeutlichen, muß man sich vorstellen, welchem sozialen Druck das Gymnasium ausgesetzt worden wäre, wenn die alternativen Schulangebote der preußischen Großstädte und Städte sich auf humanistische Gymnasien und mehrklassige Volksschulen beschränkt hätten.) Zwischen dem Lehrplan der 6- bis 8klassigen städtischen Volksschulen und den einstigen Stadtschulen – den späteren Realgymnasien – besteht bis auf das Fehlen einer Fremdsprache als Pflichtfach kein Unterschied. Dem Schüler aber, der das Abschlußziel der Volksschule erreicht, stehen im Gegensatz zur früheren Stadtschule keinerlei Berechtigungsansprüche zu. Er ist formal nicht einmal einem Schüler überlegen, der aus der 4. oder 5. Klasse entlassen wird. Der Abschluß der Volksschule gewährt keine Aufstiegsmöglichkeit in Bereiche der durch die höheren Schüler frequentierten Berufsgruppen. Dieser Abschluß steht ohne direkte Weiterbildungsmöglichkeit im übrigen Schul- und Berechtigungssystem isoliert da. Er gewährt den Absolventen lediglich einen Wissensvorsprung vor den Abgängern von weniger differenzierten Volksschulen (einklassige Landschulen) und der großen Zahl der nur die mittleren Klassen erreichenden Schüler (Frühabgänger der Volksschulen).

Die Typendifferenzierung fördert aber andererseits in Bereichen oder zu Zeitpunkten, in denen als Folge ausreichender Schülernachfrage und eines ausgebauten Volksschulwesens das Gymnasium seit einem längeren Zeitraum verstärkt auf das Abitur ausgerichtet ist, die Entscheidung der traditionell am Volksschulwesen orientierten Eltern für einen höheren Schultyp begrenzterer Zielsetzung (lateinlose 6jährige Realschule), da die soziale Distanz zur Schule geringer, die Überschaubarkeit der Abschlüsse größer ist.

Ad (C): Der Strukturwandel ist in eine differenzierte bildungstheoretische Diskussion einbezogen, die seinen Entwicklungsstufen programmatisch vorangeht, sie begleitet oder sie nachfolgend legitimiert. Die Bildungstheorie steht in enger Beziehung zu den jeweils bestehenden Strukturen des Bildungswesens. Sie ist zugleich nicht nur einbezogen in ihre eigene Ideengeschichte, die philosophischen Theorien der jeweiligen Zeit, in die Entwicklung des Sonderwissens der Wissenschaften, sondern auch in die Standespolitik der Lehrerverbände und in die Durchsetzung sozialer Interessen unterschiedlichster Gruppen.

Die Schultypendifferenzierung befreit die höheren Strata von der durch eine offene und mobilitätsfördernde Struktur des Schulwesens ermöglichten Leistungskonkurrenz mit anderen Schichten. Während das Gymnasium die institutionalisierte soziale Reproduktion dominanter Schichten der Sozialstruktur optimal garantiert, ordnen sich unterhalb dieses Schultyps weniger berechtigende und nichtberechtigende Typen in einem neukonstituierten Strukturgefüge mit stabilisierten Typenabständen ein. Neben der notwendigen inhaltlichen Flexibilität der Lehrpläne und Qualifikationen gewährleistet diese über die Vergabe formaler Berechtigungen regulierte Abstandsstabilität zwischen den verschiedenen Schultypen eine stetige, nunmehr institutionalisierte Reduktion möglicher mobilitätsfördernder Systemfunktionen.

Indem in den Bildungstheorien – nach der Analyse von PIERRE BOURDIEU – das Bildungssystem als die Institutionalisierung von Organisationsformen zur Vermittlung des in der Vergangenheit akkumulierten Wissens definiert wird, wird die kulturelle Reproduktion von ihrer sozialen Funktion losgelöst und absolut gesetzt. Eingebunden in einen ideal-

typischen Bildungsbegriff wird die Bewahrung der ererbten Kultur als allgemeiner Prozeß der gesellschaftlichen Transformation des Wissens bestimmt, wird die schichtenspezifische Begrenzung der Wissensvermittlung unterschlagen (BOURDIEU/PASSERON 1971).

Ein Jahr vor seiner Antrittsvorlesung in Berlin hatte HEGEL diese Entwicklung, die in der Gegenwart besonders BOURDIEU in immer neuen Ansätzen theoretisch analysiert, in seiner Kritik der Verhandlungen der Württembergischen Landstände präzise und scharf gefaßt: „Durch die Stellung, die dem Mittelstande überhaupt zukommt, die Intelligenz eines Volkes ausmachen, und dessen Rechte wie dessen Pflichten unmittelbar zu handhaben, vermag [der Mittelstand], wenn er vielmehr eigene Privilegien gegen das Volk verteidigt, dasselbe so zu täuschen, daß er sich auf die Seite dieses seines [Gegners] stellt. Dann entsteht das ... traurige Schauspiel, daß Unrecht, welches 100 Jahre Recht geheißsen – ... von dem durch diesen Namen betrogenen Volke selbst unterstützt wird“ (HEGEL 1956, S. 467 f.).

TREITSCHKE begründet 1861 in einem Artikel über „Die Freiheit“ die Abwehr der Gleichheitsforderungen noch mit dem allgemeinen Prinzip „der persönlichen Freiheit“. Staat und öffentliche Meinung sollen dem einzelnen „die Ausbildung eines eigenartigen Charakters im Denken und Handeln gestatten“ (TREITSCHKE 1903, S. 34). Unterschlägt er in diesem Aufsatz die sozialen Bedingungen und Konsequenzen des liberalen Freiheitsprinzips (das Gleichheitsprinzip), so verbindet er in polemischen Diskussionsbeiträgen nach 1871 – besonders in den Diskussionen mit GUSTAV SCHMOLLER – den Begriff der Freiheit mit dem der Herrschaft. Aus dem „unendlichen Recht der Person“ an sich wird das „unendliche Recht“ einer privilegierten Minderheit für sich. TREITSCHKE verändert die Vorzeichen der MARXSchen Analyse der bürgerlichen Gesellschaft; aus der nach MARX zur Ideologie herabgesunkenen liberalen Philosophie wird für TREITSCHKE die neue bürgerliche Philosophie: Die bürgerliche Gesellschaft eines reichen Volkes ist immer eine Aristokratie, auch unter demokratischer Staatsverfassung. „Um es kurz zu sagen: Alle bürgerliche Gesellschaft ist Klassenordnung“ (TREITSCHKE 1897, S. 131). TREITSCHKE zerreißt in unterschiedlichsten Definitionsansätzen die politischen und bildungsästhetischen Verschleierungen der sozialen Ansprüche des Besitz- und Bildungsbürgertums, er verdeutlicht in der polemischen Verschärfung die – nach ihm – „herbe Erkenntnis“ ihrer Strukturen (ebd., S. 50). Die im historischen Prozeß entstandene Klassengesellschaft bezieht ihre Rechtmäßigkeit für TREITSCHKE allein aus ihrer Existenz. Weder Begabung noch Leistung, weder Arbeitsteilung noch Berufsqualifikationen („irgendein ausgeklügeltes System“), sondern Besitz und Bildung, überliefert durch Tradition und Herkunft, sollen die Handlungsmöglichkeiten des einzelnen in der Gesellschaft bestimmen. „Ein Volk umfaßt nicht bloß die nebeneinander, sondern auch die nacheinander lebenden Geschlechter“ (ebd., S. 130). Unter Bezug auf PASCALS *discours sur la condition des grands* betont TREITSCHKE die Willkür der sozialen Auslese: „Ihr [die Kinder des Besitz- und Bildungsbürgertums] dankt euren Rang und Reichtum ... nicht einer Lüge, sondern einer Erbordnung, die von der Weisheit unserer Väter eingesetzt wurde; aber euer Rang und Glanz ist nicht euer wahrer Stand, er hat mit eurem Selbst nichts gemein ... Danken wir der Natur, daß sie minder systematisch verfährt als unsere Professoren, daß sie die wirtschaftlichen Güter nach anderen Gesetzen verteilt als die Tugenden. Entspräche jemals die Güterverteilung auch nur annähernd den Tugenden der Menschen, dann verschwände die Zufriedenheit der Armen, wie die Bescheidenheit der Reichen, der soziale Friede wäre unrettbar zerstört“ (TREITSCHKE 1897, S. 126).

SCHMOLLER (1904) verwirft weniger TREITSCHKES inhaltliche Begründungen als die Offenheit seiner Argumentation, die „Naivität, niedrige Löhne zu preisen“. „Erst wenn es gelingt, das Geforderte [die verteidigten Privilegien] als das Gerechte *erscheinen* zu lassen“, sind die Berechtigungen legitimierbar. „Glaube an die Gerechtigkeit“ wird für SCHMOLLER zur entscheidenden Strategie der Systemerhaltung. Das „Rechtsgefühl der Masse“ verteidigt nach SCHMOLLER „jede bestehende Eigentumsordnung, die auch nur ganz ungefähr mit den Tugenden, den Kenntnissen und Leistungen der einzelnen wie der verschiedenen Klassen in Einklang“ steht (ebd., S. 216f.). „Die Einhaltung der Proportionalität erscheint uns gerecht, die Nichteinhaltung ungerecht“. „Wir nennen ein Wahlsystem gerecht, das den politischen Einfluß verteilt nach den Fähigkeiten und Leistungen der einzelnen für Stadt und Gemeinde. Wir nennen ein Strafgesetzbuch gerecht, das trotz der tausendfachen Verschiedenheit der Vergehen und Verbrechen, trotz der scheinbaren Unvergleichbarkeit der verschiedenen Strafen ein einheitlich abwägendes Doppelsystem gefunden hat, in welchem die bösen Taten und die Strafen dem Rechtsgefühl des Volkes entsprechend in zwei Reihen parallelisiert sind“. „Und immer ist die Vorstellung, die dabei im Hintergrund schwebt, dieselbe: die Menschen werden nach gewissen Gesichtspunkten, nach Eigenschaften, Taten und Leistungen, Abstammung und Besitz in Gruppen und Reihen gebracht, und diesen Reihen sollen die Lasten oder Vorteile entsprechen“. „Die Vorstellungen, um die es sich handelt, gipfeln . . . alle in den Grundgedanken: Jedem nach seiner Leistung, *suum cuique*“ (ebd., S. 220 ff.).

PAULSEN faßt 1890 Bildung als prinzipielles Resultat einer idealtypischen Erziehung, als vollendete Entwicklung der menschlichen Anlagen zur „individuellen Gestalt“ (PAULSEN 1912 a, S. 134), zur aktiven, allseitigen Teilnahme am geistig geschichtlichen Leben der sich im historischen Prozeß entwickelnden Kultur. PAULSENS in zahlreichen Arbeiten versuchter Entwurf einer Bildungstheorie ist die kontinuierliche Reduktion dieser durch HUMBOLDT geprägten philosophischen Fassung von Bildung zur pädagogischen Perspektive und Erklärung begrenzter Entwicklungsmöglichkeiten im konkreten Bildungssystem. Die Unbestimmtheit und Offenheit der „Anlagen“ wird durch den Ersatz des Adjektivs „menschlich“ durch „persönlich“ eingeschränkt, ferner durch Verbindung mit Prädikaten wie „natürlich“ und „gesellschaftlich“ in den Rahmen statischer Begabungstheorien und sozialer Schichtungsstrukturen eingefügt. Von der vollendeten Entwicklung der menschlichen Anlagen bleibt als Bildung die Fähigkeit übrig, „sich von dem Punkt aus, auf den [der einzelne] durch Natur“ und soziale Herkunft gestellt ist, in der Wirklichkeit zurechtzufinden und sich eine eigene „jeweils stimmig geistige Welt“ aufzubauen (ebd., S. 127).

PAULSEN unterscheidet zunächst auf einer horizontalen Ebene zwischen „weiterer“ und „engerer“ Bildung, setzt sie aber durch die inhaltliche Ausfüllung über den jeweiligen Beruf in ein vertikal strukturiertes Abhängigkeitsverhältnis und nimmt damit die traditionelle Trennung von höherer allgemeiner Bildung und Volksbildung – entgegen dem in seinem eigenen Bildungsbegriff liegenden Anspruch – wieder auf. Durch eine – nach PAULSEN – von der *Gesellschaft* erteilten Vokation wird dem einzelnen seine Aufgabe – d. h. sein Beruf – zugewiesen. Allgemeine Bildung dient nur zur Berufsbildung: „Etwas anderes bedeutet die Forderung der Bildung für die Frau als für den Mann, für den Gelehrten als für den Offizier oder den Bauer.“ „Der ganze geistige und soziale Horizont stehen unter dem Einfluß des Berufs“ (ebd., S. 137).

Die Gesellschaft wird bei PAULSEN zur neutralen Instanz der Zuteilung von Bildungsmöglichkeiten; sie formt durch die Faktoren des Bildungssystems „Empfindung und Urteil, Anschauung und Willen des einzelnen in ihr“ (PAULSEN 1912 b, S. 56). Die Gesellschaft ist nach Form der „gesellschaftlichen Arbeitsleistung“ – „den Berufsständen“ – und nach den Besitzverhältnissen – den sozialen Klassen – gegliedert. Die Produktivität der gesell-

schaftlich organisierten Arbeit erfordert, daß die einzelnen zu „differenzierten und spezifizierten Organen“ (ebd., 57 f.) ausgebildet werden. Indem PAULSEN diese „spezifizierten Organe“ als Berufsstände über ihre für die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft zur Verfügung gestellte „Arbeitsleistung“ bestimmt, legitimiert er – durch Akzentuierung ihres unterschiedlichen Beitrags zur Funktionsfähigkeit der Gesellschaft – auch die verschiedenen Stufen der Entschädigung und die Erweiterung der funktionalen Differenzierung zu einer Hierarchie der sozialen Schichten. Soziale Klassen und Berufsstände bestimmen die Organisationsstruktur des öffentlichen Bildungssystems. Ist „die Differenzierung der Berufe eine soziale Notwendigkeit, so ist es auch die Differenzierung der Schulformen“ (PAULSEN 1912 a, S. 145).

Noch in der zweiten Auflage des REINSCHEN Handbuchs von 1903 unterscheidet PAULSEN zwei Differenzierungsprinzipien der Gesellschaft und damit zwei verschiedene Grundformen des Schulunterrichts: (a) eine soziale Differenzierung in motorische und dirigierende Organe sowie (b) eine schulische Differenzierung in Volksschule und Gelehrtenschule (PAULSEN 1903, S. 658 ff.). Werden diese Grundformen in sich jeweils durch Unterarten oder Paralleltypen ergänzt (einklassige Volksschule; vielklassige Stadtschule; klassisches, realistisches Gymnasium), erweitert PAULSEN in späteren Aufsätzen die höheren Formen der Volksschule und wenig entwickelte, untere Teile der Gelehrtenschulen zu einer dritten Grundform, für die er das obere soziale Differenzierungsprinzip – „dirigierend“ – in disponierende (als untere) und leitende (als obere) Funktion aufteilt. Den drei sozialen Funktionen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung: motorische, disponierend, geistig schaffend und leitend, entsprechen drei schulische Formen der äußeren Differenzierung: die Typen für die allgemeine Volksbildung, die Typen für die bürgerliche Bildung und die Typen für die gelehrte Bildung (PAULSEN 1912 b, S. 65). Differenzierungskriterien nach PAULSEN sind: Schulfächer, Formen des Unterrichts und Kursdauer. Er ordnet diese Grundstrukturen nach Altersgruppen, die er als Stufen bezeichnet und darüber hinaus für die jeweilige Ebene mit dem Begriff „Schule“ verbindet: Primärschule (1. Stufe), Sekundärschule (2. Stufe), Hochschule (3. Stufe).

	1. Berufsgruppe. (<i>Handarbeit.</i>)	2. Berufsgruppe. (<i>Disponierende Berufe.</i>)	3. Berufsgruppe. (<i>Gelehrte Berufe.</i>)
1. Stufe	Primärschule: Elementarunterricht.	Primärschule: Elementarunterricht.	Primärschule: Elementarunterricht.
2. Stufe	Sekundärschule: Oberstufe der Volksschule.	Sekundärschule: Höhere Bürgerschule.	Sekundärschule: Gymnasium.
3. Stufe	Hochschule: Gewerbliche Fortbildungsschule.	Hochschule: Mittlere Fachschule, Technikum, Handelsschule etc.	Hochschule: Universität und Technische Hochschule.

Die PAULSENSCHEN „Stufen“ sind vergleichbar mit den modernen Bereichsgliederungen in Primär-, Sekundär- und Tertiärbereich als Klassifikation unterschiedlicher Typen und Abschlüsse für eine Altersgruppe. Nicht das allgemeinverbindliche Prinzip einer Stufe, sondern die Grundständigkeit der Typen dominiert, für PAULSEN jedoch so geschickt in ein vordergründig-zweckrationales System gehüllt, daß sich der Eindruck gleichwertiger – in der modernen Terminologie: „auf jeder Ebene weiterführender“ – Schulen aufdrängt. PAULSENS neungliedriges Strukturgitter stellt bildungstheoretisch die optimale Verschleierung der sozialen Funktion des Bildungssystems dar – ein bis zur Gegenwart kaum übertroffener Versuch, die schulische Differenzierung als zweckrational nachzuweisen.“

Literatur

- BAUMGART, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- FÜHR, CH.: Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: BAUMGART 1980, S. 189–223.
- HAMMERICH, K.: Die soziale Herkunft von Schülern als Thema schulpolitischer Argumentation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 457–483.
- HEGEL, F.: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse und andere Schriften aus der Heidelberger Zeit. 6. Bd. Stuttgart 1956.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977. (Gekürzte Studienausgabe: Göttingen 1981.)
- MÜLLER, D. K.: Qualifikationskrise und Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft. Weinheim 1978, S. 13–35.
- NIPPERDEY, TH.: Wehlers „Kaiserreich“. Eine kritische Auseinandersetzung. In: Geschichte und Gesellschaft 17 (1975), S. 539–560.
- NIPPERDEY, TH.: Rezension von D. K. MÜLLER: Sozialstruktur und Schulsystem. In: Historische Zeitschrift 228 (1979), S. 649–651.
- PARSONS, T.: Das System moderner Gesellschaften. München 1972.
- PAULSEN, F.: Art. „Bildung“. In: W. REIN (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 1. Bd. Langensalza ²1903, S. 658–670.
- PAULSEN, F.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Hrsg. v. E. SPRANGER. Stuttgart/Berlin 1912. (a)
- PAULSEN, F.: Das moderne Bildungswesen. In: W. LEXIS et al.: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Berlin/Leipzig ²1912, S. 54–85. (b)
- RINGER, F.: Education and Society in Modern Europe. Indiana 1979.
- SCHMOLLER, G.: Die Gerechtigkeit in der Volkswirtschaft (1881). In: G. SCHMOLLER: Über einige Grundfragen der Sozialpolitik und der Volkswirtschaftslehre. Leipzig ²1904, S. 213–261.
- STEIN, L. VON: Das Bildungswesen. Erster Teil: Das System und die Geschichte des Bildungswesens der alten Welt; Die Verwaltungslehre. Fünfter Teil: Die innere Verwaltung. Stuttgart ²1883.
- TREITSCHKE, H. VON: Die Freiheit. In: H. VON TREITSCHKE: Historische und Politische Aufsätze. 3. Bd. Leipzig ⁶1903, S. 1–42.
- TREITSCHKE, H. VON: Der Sozialismus und seine Gönner. In: H. VON TREITSCHKE: Zehn Jahre Deutscher Kämpfe. Schriften zur Tagespolitik. Teil 2: Von 1871–1897. Berlin ³1897, S. 112–122.
- VIERHAUS, R.: Art. „Bildung“. In: O. BRUNNER/W. CONZE/R. KOSELLECK (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 508–551.

Tab. I. Die Anzahl der Schulen der verschiedenen Typen des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Knabenschulwesens im Staat Preußen, 1868—1914

Jahr	Summe aller Anst.	Gym.	Pro-gym.	Gym.-Anst.	Real-gym.	H.S. m.L.	H.S. ins.	H.S. m.L. l.A.	Real-gym. Anst.	Real-gew.-schu.	9. ja. Voill.-Anst.	6/7 ja. La. l. Anst.	Lat.-lose Anst.	Real-schu.	Real-schu. 2.O.	9. ja. Voill.-Anst.	6/7 ja. Anst.	6/7 ja. Anst.	Sp. 6-8 I. 10-11 I. 12-13 I.
1868	362	193	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1869	362	193	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1870	390	204	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1871	405	209	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1872	414	209	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1873	421	217	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1874	433	222	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1875	444	228	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1876	454	231	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1877	476	236	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1878	478	245	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1879	487	245	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1880	493	250	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1881	498	250	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1882	503	251	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1883	513	253	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1884	514	253	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1885	522	257	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1886	525	259	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1887	530	264	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1888	537	266	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1889	540	266	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1890	550	270	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1891	554	271	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1892	555	273	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1893	555	273	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1894	568	274	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1895	569	274	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1896	572	273	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1897	576	276	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1898	580	281	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1899	587	287	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1900	608	295	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1901	627	303	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1902	659	312	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1903	671	324	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1904	679	324	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1905	698	327	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1906	727	330	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1907	745	332	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1908	808	336	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1909	824	341	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1910	845	342	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1911	863	346	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1912	883	348	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1913	894	346	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1914	894	346	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

Tab. 2. Der Anteil der männlichen schulpflichtigen Schüler in den verschiedenen Schultypen und Schultypenaggregationen des allgemeinen Knabenschulwesens insgesamt, 1868—1914

Jahr	Höh. Schül. insgesamt	gym.	Pro-gym.	Gym.-Anst.	Real-gym.	HRS m.L.	HRS uns.	HRS m.L. u. A.	Real-gym. Anst.	Prov.-Gew.-schu.	Real-schu. u. O.	Real-schu. ohne Lat.	HRS ohne Lat.	Lat.-Losa Anst.	6/7 Hs. La. Anst.	9 Hs. Voll-Anst.	6/7 Hs. Anst.	Sp-6 Hs +10+11 +12+13	Sp-12 +13
1868	69630	59,06	3,39	61,44	23,04	5,04	7	5,12	34,30	10	4,36	13	4,36	14	15	81,10	18,90	15,52	19
1869	73451	56,37	3,67	60,33	22,57	7,13	7	4,52	34,30	10	4,37	13	4,37	14	15	80,21	19,78	16,13	19
1870	77709	56,37	4,16	60,42	22,73	9,37	7	4,29	35,59	10	3,94	13	3,94	14	15	79,00	21,00	16,94	19
1871	79344	55,76	4,34	59,52	23,35	10,59	7	1,99	35,71	10	4,19	13	4,19	14	15	78,11	20,89	16,55	19
1872	81531	54,91	4,01	58,82	24,08	10,72	7	1,65	36,45	10	4,73	13	4,90	14	15	78,53	20,47	17,02	19
1873	83794	54,91	3,74	58,26	24,56	11,04	7	1,19	36,79	10	5,27	13	5,27	14	15	77,43	20,56	17,10	19
1874	86843	54,56	3,52	57,19	23,75	11,24	7	1,19	37,24	10	5,39	13	5,39	14	15	76,77	20,79	17,10	19
1875	89843	53,25	3,67	56,38	23,45	11,24	7	1,19	37,70	10	5,39	13	5,39	14	15	75,70	21,30	19,03	19
1876	90520	53,25	3,49	56,38	23,99	11,24	7	1,19	37,70	10	5,39	13	5,39	14	15	74,77	22,23	19,13	19
1877	94445	54,32	3,49	57,51	23,13	13,93	7	1,19	36,35	10	5,94	13	5,94	14	15	77,45	22,55	19,06	19
1878	94759	54,32	3,36	57,99	22,42	13,52	7	1,19	34,94	10	6,07	13	6,07	14	15	77,04	22,96	19,53	19
1879	96715	55,27	3,27	57,99	21,70	13,17	7	1,19	34,94	10	6,36	13	6,36	14	15	78,27	21,73	19,53	19
1880	98715	55,27	3,27	57,99	21,70	13,17	7	1,19	34,94	10	6,36	13	6,36	14	15	78,27	21,73	19,53	19
1881	98715	55,27	3,27	57,99	21,70	13,17	7	1,19	34,94	10	6,36	13	6,36	14	15	78,27	21,73	19,53	19
1882	97452	54,31	3,36	59,27	21,43	13,40	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	78,64	21,36	21,31	19
1883	96907	56,36	3,52	59,89	20,52	7,87	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1884	98109	56,36	3,38	59,27	19,27	7,87	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1885	99627	55,88	3,70	59,27	19,27	7,87	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1886	102319	54,89	3,98	59,27	19,27	7,87	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1887	103273	54,29	3,53	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1888	103273	54,29	3,56	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1889	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1890	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1891	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1892	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1893	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1894	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1895	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1896	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1897	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1898	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1899	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1900	103273	54,29	3,62	57,42	19,45	7,95	7	1,19	33,82	10	6,60	13	6,60	14	15	80,35	19,65	19,49	19
1901	122927	49,95	5,07	52,04	17,12	5,44	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1902	126545	49,44	4,31	52,16	13,18	5,44	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1903	132757	49,44	3,58	51,76	13,18	5,44	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1904	143970	46,56	2,95	49,61	14,29	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1905	150055	44,56	2,76	47,72	14,29	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1906	155891	43,95	2,97	46,54	14,58	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1907	160941	43,95	2,79	44,74	14,74	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1908	167453	41,76	2,42	44,19	18,74	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1909	175043	41,76	2,08	43,53	19,98	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1910	180453	41,76	2,08	43,53	20,34	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1911	172991	40,27	2,08	43,53	20,34	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1912	175223	40,27	1,72	40,84	21,67	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1913	175223	40,27	1,72	40,84	21,67	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19
1914	176595	38,30	1,47	39,77	22,67	4,86	7	1,19	23,20	10	4,29	13	4,29	14	15	73,98	26,02	24,53	19

Tab. 3: Die Entwicklung der Schulpflichtigen in den verschiedenen Schultypen und Schultypenaggregationen des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Knabenschulwesens im Saatz Preußen, 1868-1914 (1885 = 100)

Jahr	Höh. Schäl. Insges.	1	2	3	4	5	HBS m.l.	HBS ins.	HBS m.l. i.A.	Real-gym. Anst.	Prov. Gew. schu.	Real-schu. 2.O.	Real-schu.	HBS chine Lat.	Lat. lose Anst.	La. i. Anst.	6/7 J. Anst.	9 J. Anst.	6/7 J. Anst.	Sp. 6-8 +10-11 +12-13	Sp. 12 +13
1868	71.0	73.0	71.0	71.0	72.8	84.9	54.6	0.0	0.0	89.5	0.0	0.0	0.0	0.0	23.8	71.9	67.3	71.9	57.8	0.0	
1869	74.9	76.4	81.2	87.7	87.7	93.5	68.1	0.0	0.0	94.0	0.0	0.0	0.0	0.0	24.2	75.0	74.3	75.0	57.8	0.0	
1870	79.2	78.9	79.9	81.2	76.7	93.5	86.6	0.0	0.0	104.0	0.0	0.0	0.0	0.0	25.1	78.2	83.4	78.2	57.8	0.0	
1871	80.9	79.8	81.2	81.2	79.9	103.7	107.0	0.0	0.0	106.5	0.0	0.0	0.0	0.0	26.0	79.9	84.7	79.9	63.9	0.0	
1872	83.2	80.7	83.2	83.2	81.2	108.9	113.6	0.0	0.0	111.8	0.0	0.0	0.0	0.0	30.2	81.9	88.0	81.9	68.1	0.0	
1873	87.6	83.1	87.6	87.6	83.2	109.9	120.2	0.0	0.0	115.9	0.0	0.0	0.0	0.0	31.5	84.9	97.7	84.9	69.7	0.0	
1874	88.5	86.0	88.5	88.5	87.6	111.7	125.8	0.0	0.0	119.1	0.0	0.0	0.0	0.0	35.7	86.4	93.7	86.4	74.6	0.0	
1875	90.6	88.0	90.6	90.6	89.7	112.3	128.2	0.0	0.0	122.4	0.0	0.0	0.0	0.0	37.7	87.7	102.8	87.7	82.6	0.0	
1876	92.3	88.7	92.3	92.3	91.2	116.6	132.0	0.0	0.0	127.0	0.0	0.0	0.0	0.0	38.7	90.6	108.8	90.6	86.5	0.0	
1877	94.4	88.7	89.7	106.1	89.7	117.3	133.2	0.0	0.0	128.7	0.0	0.0	0.0	0.0	40.9	92.3	108.8	92.3	87.9	0.0	
1878	96.3	92.6	93.0	115.6	93.0	115.6	133.2	0.0	0.0	128.7	0.0	0.0	0.0	0.0	43.5	93.9	111.2	93.9	80.7	0.0	
1879	96.6	93.4	93.5	112.4	93.5	112.4	133.2	0.0	0.0	125.5	0.0	0.0	0.0	0.0	45.0	95.3	106.4	95.3	91.3	0.0	
1880	97.3	95.7	95.7	105.7	95.7	109.9	132.0	0.0	0.0	125.5	0.0	0.0	0.0	0.0	47.6	95.3	106.4	95.3	91.3	0.0	
1881	97.3	95.7	95.7	105.7	95.7	109.9	132.0	0.0	0.0	125.5	0.0	0.0	0.0	0.0	46.5	95.3	106.4	95.3	91.3	0.0	
1882	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1883	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1884	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1885	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1886	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1887	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1888	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1889	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1890	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1891	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1892	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1893	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1894	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1895	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1896	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1897	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1898	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1899	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1900	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1901	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1902	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1903	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1904	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1905	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1906	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1907	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1908	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1909	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1910	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1911	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1912	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1913	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	
1914	99.3	96.5	96.5	98.6	96.7	107.3	132.0	0.0	0.0	123.4	0.0	0.0	0.0	0.0	60.3	97.6	106.4	97.6	101.4	0.0	

Tab. 4. Der relative Schulbesuch der schulpflichtigen Gymnasiasten im Staat Preußen und seinen Provinzen, 1875-1910

Jahr	Staat Preuß.	Prov. Preuß.	Ost-Preuß.	West-Preuß.	Berlin	Brandenbg.	Pommern	Posen	Schlesien	Sachsen	Schl.-Holst.	Hannover	Westfalen	Hess.-Nassau	Rheinprov.
	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1875	3.49	3.39	0.00	0.00	0.00	5.17	4.95	3.44	4.02	4.15	2.40	2.72	2.85	2.66	2.22
1876	3.49	3.40	0.00	0.00	0.00	5.28	4.96	3.45	3.92	4.10	2.44	2.81	2.90	2.74	2.18
1877	3.53	3.35	0.00	0.00	0.00	5.31	4.88	3.56	3.84	4.20	2.72	2.85	2.97	2.70	2.21
1878	3.65	3.33	0.00	0.00	0.00	5.93	4.78	3.49	3.87	4.23	2.80	3.09	2.99	2.64	2.57
1879	3.68	3.41	0.00	0.00	0.00	6.08	4.77	3.47	3.75	4.26	2.83	3.08	3.00	2.63	2.60
1880	3.66	3.39	0.00	3.43	0.00	6.15	4.65	3.51	3.65	4.31	3.04	3.24	2.80	2.62	2.59
1881	3.66	3.35	0.00	3.42	0.00	6.18	4.60	3.49	3.49	4.23	3.01	3.24	2.80	2.73	2.52
1882	3.65	3.42	0.00	3.41	0.00	6.12	4.48	3.44	3.48	4.18	3.05	3.23	2.84	2.79	2.50
1883	3.63	3.46	0.00	3.46	0.00	6.15	4.39	3.43	3.47	4.16	3.27	3.50	2.83	2.97	2.82
1884	3.66	3.43	0.00	3.43	0.00	6.11	4.40	3.42	3.38	4.11	3.27	3.44	2.83	2.99	2.80
1885	3.65	3.34	0.00	3.41	0.00	6.05	4.23	3.39	3.42	4.08	3.28	3.50	3.00	2.94	2.80
1886	3.55	3.24	0.00	3.34	0.00	5.81	4.09	3.32	3.45	3.83	3.20	3.11	2.92	2.74	2.77
1887	3.51	3.17	0.00	3.31	0.00	5.66	4.09	3.33	3.49	3.89	3.26	3.11	2.88	2.73	2.81
1888	3.45	3.10	0.00	3.25	0.00	5.54	3.89	3.30	3.41	3.80	2.99	3.06	2.88	2.68	2.82
1889	3.35	3.04	11.20	3.19	10.55	5.31	3.83	3.17	3.30	3.62	2.84	2.96	2.91	2.67	2.76
1890	3.24	2.95	9.94	3.02	9.94	5.06	3.71	3.08	3.27	3.37	2.84	3.01	2.61	2.60	2.72
1891	3.11	2.83	9.17	2.98	9.60	4.92	3.61	3.18	3.20	3.37	2.62	2.77	2.55	2.64	2.63
1892	3.07	2.79	8.17	2.98	9.17	4.89	3.54	3.19	3.14	3.25	2.51	2.72	2.47	2.62	2.56
1893	3.07	2.79	8.59	2.89	8.59	4.76	3.50	3.06	3.14	3.19	2.36	2.68	2.51	2.54	2.59
1894	3.04	2.78	8.33	2.85	8.33	4.71	3.38	3.01	3.15	3.08	2.37	2.62	2.45	2.52	2.61
1895	3.01	2.78	8.08	2.85	8.08	4.58	3.26	2.99	3.13	3.09	2.27	2.49	2.42	2.50	2.50
1896	2.97	2.72	8.08	2.86	8.08	4.40	3.19	2.89	3.12	3.04	2.33	2.57	2.33	2.78	2.63
1897	2.98	2.71	7.80	2.80	7.80	4.33	3.08	2.89	3.10	3.05	2.38	2.54	2.32	2.74	2.83
1898	3.02	2.83	7.62	2.86	7.62	4.33	3.06	2.91	3.08	3.06	2.40	2.53	2.32	2.87	2.83
1899	3.13	2.84	7.46	2.86	7.46	4.47	2.94	2.91	3.13	3.09	2.43	2.73	2.32	3.19	3.08
1900	3.18	2.84	7.38	2.91	7.38	4.47	2.91	2.80	3.13	3.04	2.43	2.73	2.32	3.19	3.08
1901	3.20	2.89	7.10	2.97	7.10	4.46	2.94	2.80	3.13	3.04	2.44	2.75	2.32	3.16	3.28
1902	3.22	2.89	7.03	2.88	7.03	4.46	2.94	2.85	3.09	3.04	2.45	2.75	2.32	3.11	3.35
1903	3.23	2.94	6.72	2.83	6.72	4.43	2.94	2.82	3.04	3.04	2.45	2.75	2.32	3.11	3.35
1904	3.33	2.99	6.47	2.85	6.47	4.35	3.18	3.25	3.04	3.15	2.50	2.85	2.32	3.29	3.51
1905	3.32	2.97	6.22	2.87	6.22	4.26	3.34	3.36	3.29	3.15	2.53	2.85	2.32	3.21	3.51
1906	3.32	2.99	6.09	2.87	6.09	4.14	3.38	3.43	3.22	3.13	2.64	2.86	2.32	3.31	3.52
1907	3.32	3.01	5.93	2.80	5.93	4.05	3.38	3.32	3.20	3.12	2.58	2.90	2.32	3.25	3.83
1908	3.25	3.00	5.64	2.72	5.64	4.05	3.34	3.23	3.09	3.04	2.53	2.90	2.32	3.25	3.78
1909	3.23	3.01	5.39	2.75	5.39	3.83	3.43	3.14	3.01	2.99	2.41	2.81	2.32	3.11	3.79
1910	3.20	3.01	5.29	2.73	5.29	3.83	3.43	3.22	2.97	2.94	2.39	2.81	2.32	3.11	3.79

Tab. 5. Der Anteil der schulpflichtigen Gymnasiasten der verschiedenen preußischen Provinzen an allen schulpflichtigen Gymnasiasten des preußischen Staates, 1868-1914

Jahr	Staat Preuß.	Prov. Preuß.	Ost-Preuß.	West-Preuß.	Berlin	Bran- denbg.	Pom- mern	Posen	Schle- sien	Sach- sen	Schl.- Holst.	Han- rover	West- falen	Hess.- Nassau	Rhein- prov.
	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1868	40425	13.7	0.0	0.0	0.0	16.0	7.6	6.3	17.0	11.2	3.1	5.7	5.8	3.5	10.3
1869	42335	13.2	0.0	0.0	0.0	19.1	7.4	7.1	15.7	11.2	3.2	5.7	5.4	3.6	9.2
1870	44243	13.0	0.0	0.0	0.0	16.9	7.6	7.0	16.0	11.2	3.0	5.9	5.4	3.9	9.6
1871	44713	12.9	0.0	0.0	0.0	16.8	8.0	6.9	16.1	10.4	2.9	5.8	5.7	3.9	9.8
1872	46070	13.0	0.0	0.0	0.0	16.5	8.0	6.7	16.6	10.3	2.8	5.6	5.7	3.9	9.8
1873	46891	13.1	0.0	0.0	0.0	16.5	8.5	6.6	16.9	10.9	2.7	5.2	6.3	4.4	9.3
1874	47677	13.8	0.0	0.0	0.0	16.5	8.3	6.7	16.6	10.9	2.7	5.2	6.3	4.4	9.3
1875	48202	12.7	0.0	0.0	0.0	17.1	8.7	6.8	16.1	9.8	2.7	5.3	6.4	4.3	9.4
1876	49163	11.5	0.0	0.0	0.0	17.8	7.7	6.5	15.8	9.8	2.7	5.3	6.2	4.1	9.4
1877	49163	11.5	0.0	0.0	0.0	18.4	7.7	6.5	15.9	10.0	2.7	5.7	6.3	4.1	9.4
1878	51757	11.5	0.0	0.0	0.0	18.4	7.5	6.5	15.9	10.0	2.7	6.6	6.3	4.1	10.8
1879	52712	11.5	0.0	0.0	0.0	18.7	7.4	6.5	15.9	10.0	2.7	6.6	6.3	4.1	10.8
1880	53020	11.4	0.0	0.0	0.0	18.4	7.4	6.5	15.9	10.0	2.7	6.6	6.3	4.1	10.8
1881	53518	11.4	0.0	0.0	0.0	18.7	7.4	6.5	15.9	10.0	2.7	6.6	6.3	4.1	10.8
1882	54621	11.4	0.0	0.0	0.0	18.6	7.4	6.5	15.9	10.0	2.7	6.6	6.3	4.1	10.8
1883	54621	11.4	0.0	0.0	0.0	18.7	7.4	6.5	15.9	10.0	2.7	6.6	6.3	4.1	10.8
1884	54924	11.3	0.0	0.0	0.0	18.7	7.4	6.5	15.9	10.0	2.7	6.6	6.3	4.1	10.8
1885	55414	11.0	0.0	0.0	0.0	18.7	6.8	6.3	13.8	9.9	2.6	6.2	6.3	4.1	11.8
1886	54800	10.8	0.0	0.0	0.0	18.7	6.6	6.3	13.8	9.9	2.6	6.2	6.3	4.1	11.8
1887	55176	10.5	0.0	0.0	0.0	18.8	6.6	6.3	14.1	9.9	2.6	6.2	6.3	4.1	12.6
1888	55136	10.3	0.0	0.0	0.0	18.9	6.1	6.6	14.0	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	13.0
1889	54436	10.2	12.0	5.6	12.0	18.9	6.0	6.6	14.0	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	13.0
1890	53518	10.2	11.9	5.6	11.9	18.9	6.0	6.6	14.0	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	13.0
1891	52493	10.2	11.9	5.6	11.9	18.9	6.0	6.6	14.0	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	13.0
1892	51627	10.2	11.9	5.6	11.9	18.9	6.0	6.6	14.0	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	13.0
1893	51012	10.2	11.9	5.6	11.9	18.9	6.0	6.6	14.0	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	13.0
1894	50847	10.3	11.1	5.6	11.1	18.6	5.8	6.6	14.1	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	14.4
1895	50193	10.3	10.9	5.6	10.9	18.6	5.5	6.6	14.1	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	14.4
1896	50606	10.4	10.7	5.6	10.7	18.6	5.4	6.6	14.2	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	14.4
1897	51784	10.4	10.4	5.6	10.4	17.8	5.2	6.6	14.2	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	15.9
1898	53467	10.6	10.4	5.6	10.4	17.8	5.1	6.6	14.2	9.9	2.6	6.6	6.9	4.5	15.9
1899	56354	10.3	9.5	5.6	9.5	17.8	4.8	6.5	13.6	9.8	2.6	6.6	6.9	4.5	16.8
1900	58408	10.2	9.3	5.6	9.3	17.5	4.8	6.5	13.6	9.8	2.6	6.6	6.9	4.5	16.8
1901	59730	10.2	9.3	5.6	9.3	17.5	4.8	6.5	13.6	9.8	2.6	6.6	6.9	4.5	16.8
1902	61209	10.2	9.3	5.6	9.3	17.5	4.8	6.5	13.6	9.8	2.6	6.6	6.9	4.5	16.8
1903	63338	9.7	8.6	5.4	8.6	17.0	4.7	6.3	13.1	9.8	2.6	6.6	6.9	4.5	18.2
1904	65470	9.7	8.6	5.4	8.6	17.0	4.7	6.3	13.1	9.8	2.6	6.6	6.9	4.5	18.2
1905	67435	9.6	8.7	5.4	8.7	16.3	4.8	6.3	12.6	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	19.2
1906	67462	9.6	8.7	5.4	8.7	16.3	4.7	6.3	12.6	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	19.2
1907	69465	9.5	8.5	5.3	8.5	15.8	4.7	6.3	12.6	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	19.2
1908	69247	9.5	8.5	5.3	8.5	15.8	4.7	6.3	12.6	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	19.2
1909	69927	9.5	8.5	5.3	8.5	15.8	4.7	6.3	12.6	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	20.2
1910	69411	9.4	8.2	5.3	8.2	15.2	4.7	6.3	12.6	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	20.9
1911	69017	9.4	8.2	5.3	8.2	15.2	4.7	6.3	12.6	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	20.9
1912	68630	9.3	8.0	5.3	8.0	15.1	4.8	6.3	12.8	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	21.0
1913	68715	9.5	8.1	5.3	8.1	15.1	4.8	6.3	12.8	9.7	2.6	6.6	6.9	4.5	20.7
1914	67639	9.6	8.1	5.4	8.1	15.3	4.8	6.2	12.7	9.6	2.6	6.6	6.9	4.5	20.3

Die Tabellen stammen aus: D. K. MÜLLER: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Teil 1: Das höhere Schulwesen in Preußen (In Vorbereitung). – Variablen: vgl. D. K. MÜLLER (1977, bs. Kap. 1, 13 u. 14).

Ergänzungen:

1. *Gym.* (vgl. *Tab. 1, Sp. 2*) = Gymnasium

Bis 1856 auch nach Lehrplan und Erlassen: offene, multifunktionale Zielsetzung des Gymnasiums; Abweichungen vom Lehrplan aufgrund lokaler Verhältnisse, z. B. „Dispensation vom Griechisch-Unterricht“ bis Ende des 19. Jahrhunderts. Erst von 1859 an Tertia als Zweijahreskurs festgelegt, damit Gesamtkurs: 9 Jahre; in der Rheinprovinz bis 1870 Tertia einjährig, Gesamtkurs achtjährig. Von der Mitte des Jahrhunderts an: Versuch, die Multifunktion des Gymnasiums durch interne Differenzierungsprozesse einzuschränken: Verbindung der Gymnasien mit untergeordneten Typen: Gym. und RSIO (z. B. 1862: Duisburg, Dortmund, Landsberg, Thorn); Gymnasium und höhere Bürgerschule oder angegliederte Realschulklassen mit Latein: 1854 Prenzlau, 1861 Thorgau. Bis 1878 war lediglich eine Kombination eines Gymnasiums mit einer lateintreibenden Realschule möglich: gemeinsamer Unterbau mit Latein. 1878 wird erstmals in Altona eine Kombination einer lateintreibenden und einer lateinlosen Realschule genehmigt: gemeinsamer Unterbau ohne Latein. 1891 wird in Frankfurt a. M. die erste Kombination einer Gymnasialanstalt mit einer lateinlosen Anstalt eingerichtet: gemeinsamer Unterbau ohne Latein.

2. *Pro-gym.* (vgl. *Tab. 1, Sp. 3*) = Progymnasium

Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts erfüllen Progymnasien vor allem die Funktion der unteren Gymnasialklassen („Schulen“): Regelanstalt für die schulpflichtigen Schüler. Sie bestehen wie die übrigen Stadtschulen, Realschulen, Rektoratschulen . . . aus 3, 4 oder 5 Klassen. Von 1858 an werden Berechtigungen nur erteilt, wenn Progymnasien über fünf aufsteigende Klassen verfügen. Von 28 staatlich anerkannten Progymnasien (1858) verleihen lediglich drei die Einjährigenberechtigung (1858: einjähriger Besuch der Tertia; von 1859 an: halbjähriger, von 1868 an: einjähriger Besuch der Untersekunda), 25 haben keine Sekunda; nach 1864 sind von 28 Progymnasien nur 10 als berechtigt anerkannt. Erst 1872 werden anerkannte Progymnasien generell den Provinzialschulkollegien unterstellt (in der Rheinprovinz erst 1874). Der Anteil der Progymnasien in Preußen an allen höheren Schulen beträgt bis 1896 mehr als 7%, erhöht sich von 1897 bis 1902 über 8%. Progymnasien werden größtenteils in Städten bis 5 000 Einwohnern – größtenteils als einzige höhere Schule am Ort – eingerichtet. Der Hauptteil dieser Anstalten liegt in den Westprovinzen: Westfalen und Rheinland (über 60% aller Progymnasien). Erst mit der Bevölkerungsexpansion von den 80er Jahren an wird der Ausbau der Anstalten zu Vollanstalten ermöglicht.

3. *Real-gym.* (*Tab. 1, Sp. 5*) = Realgymnasium

Bis 1859 höhere Bürgerschulen, Realschulen. Von 1859 an Realschule I. O., von 1882 an Realgymnasium. Die Prüfungsordnung von 1859 unterscheidet zwischen: (A) Realschulen mit einem System von 6 aufsteigenden Klassen, unterteilt in *Realschulen 1. Ordnung* und *Realschulen 2. Ordnung*. Realschulen 2. Ordnung mit der Möglichkeit der größeren Abweichung von den Strukturvorschriften der Realschulen 1. Ordnung (siehe den folgenden Punkt 6). (B) höhere Bürgerschulen: Schulen mit „gleicher Tendenz“ (gebunden an den Lehrplan der Realschulen 1. Ordnung), aber geringeren Zahl von Klassen; nicht zu verwechseln mit der Realschule 2. Ordnung (Realschule 1. Ordnung und höhere Bürgerschulen: Lateinunterricht von Sexta an; Realschule 1. Ordnung: 8 aufsteigende Klassen [Tertia einjährig]; von 1859 an neunjähriger Kurs möglich, von 1870 an neunjähriger Kurs verbindlich).

4. *HBS m. L.* (*Tab. 1, Sp. 6*) = Höhere Bürgerschule mit Latein

Von 1882 an Realprogymnasium. Zunächst „Reißbrettentwurf“ („Systemfindung“) in Anlehnung an Progymnasien; 1859 – bei Einführung der Schulform – erfüllt keine Anstalt die gesetzlichen Vorschriften. 1863: 23 vorläufig anerkannte höhere Bürgerschulen, lediglich 5 mit 7 aufsteigenden Klassen. Durch die Militärsatzinstruktionen von 1858 und 1868 werden die höheren Bürgerschulen in verschiedene Kategorien aufgeteilt: (1) höhere Bürgerschulen zu „Entlassungsprüfungen berechtigt“; (2) höhere Bürgerschulen mit „Erweiterter Berechtigung“; für die Klassen Sexta bis Sekunda der Realschule 1. Ordnung gleichgestellt; (3) höhere Bürgerschulen nach der obigen Kategorie 1 oder 2, aber noch vor der endgültigen Anerkennung: „in der Organisation begriffen“. Die höhere Bürgerschule nach Kategorie 1 war gegenüber Kategorie 2 erheblich benachteiligt, da das Einjährigenrecht

erst nach zweijährigem Kurs von Tertia und Sekunda (= nach 7 Jahren) verliehen wurde; dagegen verliehen die höheren Bürgerschulen nach Kategorie 2 – wie die Realschulen 1. Ordnung – das Einjährigenrecht bereits nach einem halbjährigen Besuch der Untersekunda.

5. *Prov.-Gew.-schu. (Tab. 1, Sp. 10)* = Provinzialgewerbeschulen

Von 1879 an Oberrealschulen; in der Statistik von 1880 an ausgewiesen (vgl. MÜLLER 1977, Kap. 9).

6. *Real-schu. 2.0. (Tab. 1, Sp. 11)* = Realschule 2. Ordnung

(1) *Realschulen 2. Ordnung bis 1865*: Von den bis 1858 nach der Instruktion von 1832 anerkannten 56 Real- und höheren Bürgerschulen werden mit der Prüfungsordnung von 1859 30 Anstalten der Kategorie Realschule 2. Ordnung zugeordnet, 26 als Realschule 1. Ordnung anerkannt. Die Realschulen 2. Ordnung sind aber nicht lateinlose Realschulen neben der lateinführenden Realschule 1. Ordnung, sondern: *Realschulen 1. Ordnung in der Entwicklung*. Von den 30 Realschulen 2. Ordnung (1859) werden bis 1867 28 umgewandelt: 22 zu Realschulen 1. Ordnung, 4 zu Gymnasien, 2 zu Höheren Bürgerschulen. Aus den Realschulen 2. Ordnung fallen bis 1867 nur zwei Schulen heraus: Die Friedrich-Werdersche Gewerbeschule in Berlin und die Realschule 2. Ordnung in Essen. Beide Anstalten bieten keinen Lateinunterricht an (vgl. Oberrealschulen). – (2) *Realschulen 2. Ordnung von 1867 an*: Sind Realschulen 2. Ordnung – bis auf die obengenannten zwei Ausnahmen – lateinführend, sind die nach 1867 in der Statistik aufgeführten Realschulen 2. Ordnung lateinlos. Von den 24 nach 1864 entstandenen Realschulen 2. Ordnung sind nur noch 5 Anstalten als Realschulen 1. Ordnung in der Entwicklung zu fassen, d. h. lateintreibend; für die übrigen 19 Realschulen 2. Ordnung sind seit Ende der 60er Jahre, zwei voneinander unabhängige Entwicklungen bestimmend: (a) die Niveauehebung der wenigen Realschulen 2. Ordnung ohne Latein (vgl. Gewerbeschule in Berlin), (b) die Notwendigkeit der schultypenmäßigen Einordnung von Realanstalten der neu eingegliederten Provinz Hessen-Nassau in das preußische Bildungswesen. Die in den Tabellen aufgeführten Realschulen 2. Ordnung erfassen ausschließlich lateinlose Anstalten. 1882 wird die überwiegende Anzahl unter den Begriff „Realschule“ (*Tab. 1, Sp. 12*) gefaßt: 7 aufsteigende Klassen, kein Latein; 1892 werden die Realschulen mit der sechsjährigen höheren Bürgerschule ohne Latein zur sechsjährigen Realschule zusammengefaßt (*Tab. 1, Sp. 12 u. 13, Sp. 19*). Einige Anstalten werden 1882 zu Oberrealschulen ausgebaut (*Tab. 1, Sp. 10 u. 11*).

7. *HBS ohne Lat. (Tab. 1, Sp. 13)* = Höhere Bürgerschulen ohne Latein

Durch Erlaß von 1867 wird eine Schule in Wiesbaden als erste Anstalt dieser Kategorie in Preußen anerkannt; 1868 eine Schule in Frankfurt a. M., 1869 Schulen in Hannover und Kassel, 1874/75 3 Anstalten in Breslau (zunächst nur Schulen der „neuen“ Provinzen. In Breslau Umwandlung von vorherigen Mittelschulen). Nach einer Verfügung von 1878: sechsjähriger Kurs in sechs aufeinanderfolgenden Klassen; zwei moderne Fremdsprachen. 1892 werden die höheren Bürgerschulen ohne Latein mit den 7jährigen Realschulen ohne Latein zusammengefaßt (vgl. MÜLLER 1977, Kap. 11).

8. *HBS ins. (Tab. 1, Sp. 7)* = Höhere Bürgerschulen insgesamt

Diese Kategorie folgt den Quellenangaben. Eine Aufteilung nach „Höhere Bürgerschule mit Latein“ und „Höhere Bürgerschule mit Latein im Aufbau“ ist für diesen Zeitraum nicht möglich. Von 1882 an wird der größte Teil der „Höheren Bürgerschulen insgesamt“ unter der Kategorie Prorealgymnasium gefaßt, einige der im Aufbau befindlichen Anstalten konnten die Auflagen nicht erfüllen und wurden den „Höheren Bürgerschulen ohne Latein“ (*Tab. 1, Sp. 13*) zugeordnet.