

Zymek, Bernd

Auslese und Selbsteliminierung. Die Gymnasien zwischen elitärem Selbstanspruch und Multifunktionalität, 1945-1970

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 1, S. 8-23



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Zymek, Bernd: Auslese und Selbsteliminierung. Die Gymnasien zwischen elitärem Selbstanspruch und Multifunktionalität, 1945-1970 - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 1, S. 8-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152621

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2015

■ *Thementeil*

Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen

■ *Allgemeiner Teil*

Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen
und räumlichen Inszenierungen: Zwei Fallstudien

Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität
und Geschlecht: Eine Problemanzeige

Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als
pädagogisches Bezugssystem erfassen:
Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen
Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen
in der Schweiz

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen

Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger

Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen. Eine Einleitung 1

Bernd Zymek

Auslese und Selbsteliminierung. Die Gymnasien zwischen
elitärem Selbstanspruch und Multifunktionalität, 1945–1970 8

Johanna Mierendorff/Thilo Ernst/Jens Oliver Krüger/Anna Roch

Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang
zu Kindertagesbetreuung und Grundschule 24

Roland Bloch/Lena Dreier/Katrin Kotzyba/

Alexander Mitterle/Mareke Niemann

Auswahlgespräche in „exklusiven“ Gymnasien, privaten Hochschulen
und „exzellenten“ Graduiertenschulen: Die Überprüfung von Authentizität
und Passung 41

Anne Schippling/Annabelle Allouch

Zur Transformation der Auswahlverfahren an den *grandes écoles*.
Französische Elitehochschulen zwischen Initiativen einer *ouverture sociale*
und der Herausforderung der Internationalisierung 58

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen“ 75

Allgemeiner Teil

Regina F. Bendix/Margret Kraul

Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen
und räumlichen Inszenierungen: Zwei Fallstudien 82

Petra Büker/Barbara Rendtorff

Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht:
Eine Problemanzeige 101

Damian Läge/Guido McCombie

Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem
erfassen: Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen
der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz 118

Besprechungen

Julia Thyroff

Elmar Drieschner: Kindheit in pädagogischen Schonräumen.
Bilder einer Entwicklung 144

Nina Hogrebe/Moritz G. Sowada

Martyn Hammersley: The Myth of Research-Based Policy and Practice 146

Charlotte Spellenberg

Thorsten Fuchs/May Jehle/Sabine Krause (Hrsg.):
Normativität und Normative (in) der Pädagogik.
Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III 148

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 154

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Selection Procedures in Educational Institutions

Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger

Selection Procedures in Educational Institutions. An introduction 1

Bernd Zymek

Selection and Self-Elimination – Grammar schools caught
between the elitist expectations they set themselves
and multifunctionality, 1945 to 1970 8

Johanna Mierendorff/Thilo Ernst/Jens Oliver Krüger/Anna Roch

Selection from the Perspective of Parents at the Point of Choosing
a Day Care Center or Elementary School for Their Children 24

Roland Bloch/Lena Dreier/Katrin Kotzyba/

Alexander Mitterle/Mareke Niemann

Selection Interviews at “Exclusive” Secondary Schools,
Private Universities, and “Excellent” Graduate Schools:
The examination of authenticity and matching 41

Anne Schippling/Annabelle Allouch

On the Transformation of Selection Procedures at the *Grandes Écoles* –
French elite universities between initiatives of an *ouverture sociale*
and the challenges of internationalization 58

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Selection Procedures
in Educational Institutions” 75

Contributions

Regina F. Bendix/Margret Kraul

The Constitution of School Cultures in Rooms and Spatial Stagings:
Two case studies 82

Petra Büker/Barbara Rendtorff

Teachers’ Perspectives on Ethnicity and Gender: An indication of problems 101

Damian Läge/Guido McCombie

Surveying Job-Related Beliefs of Teachers as Pedagogical Reference Systems: A comparison of future and employed teachers on different levels of the Swiss school system	118
Book Reviews	144
New Books	154
Impressum	U3

Bernd Zymek

Auslese und Selbsteliminierung

Die Gymnasien zwischen elitärem Selbstanspruch und Multifunktionalität, 1945–1970

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird die ambivalente Politik der Auslese an den höheren Schulen in Nordrhein-Westfalen während der ersten Nachkriegsjahrzehnte analysiert: Grundsätzlich forderten das Ministerium und die Gymnasiallehrerschaft eine „Begabtenauslese“ an den Gymnasien. Aber alle Ansätze zur Einführung von systematischen und landeseinheitlichen Diagnose- und Auswahlverfahren stießen bei der Lehrerschaft und den Eltern auf mentale Widerstände, mussten schnell wieder zurückgenommen und eine dezentrale Handhabung der Übergangsauslese zugelassen werden. Der selektive Charakter der höheren Schulen in diesen Jahren ergab sich vor allem aus der Selbsteliminierung der großen Mehrheit der Familien bei Eintritt in die höheren Schulen und deren „multifunktionaler“ Nutzung. Große Anteile der Schülerschaft besuchten die höheren Schulen mit dem Ziel, dort nur die Schulpflicht oder die Mittelstufe zu absolvieren, weil vielerorts das Mittelschulwesen noch nicht ausgebaut war und auch ohne Abitur gute Beschäftigungsaussichten bestanden. Abschließend werden die historischen Befunde im Hinblick auf die aktuellen Debatten zur Auslese diskutiert.

Schlagnote: Schülersauslese, Selbsteliminierung, Übergangsauslese, Gymnasialpolitik, historische Schulentwicklung

Auch das Thema der Auslese im Schulwesen unterliegt historischen Konjunkturen, hat nicht immer gleiche Aktualität, erfährt neue Akzentsetzungen, wird mit immer neuen wissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden bearbeitet (vgl. Drewek, 1989a, 1989b; Ingenkamp, 1989; Waldow, 2010). In den letzten Jahren sind die Diskussionen auf die Ausleseprozesse an den Übergängen im Bildungswesen als folgenreiche biografische Weichenstellungen konzentriert, fast immer verbunden mit der Frage, warum trotz Bildungsexpansion die „sozialen Disparitäten“ in den verschiedenen Schulformen fortbestehen (vgl. dazu Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Aber der Einfluss der akademischen Diskurse auf die Entwicklung der Praxis der Auslese an den Schulen war (und ist) begrenzt, denn die Durchsetzung von Reformthemen im politischen Diskurs oder gar ihre Implementierung in Hunderten von Schulen findet in einem komplex strukturierten Handlungsfeld statt, in dem die Rechtsstellung, sozialen Interessen und Mentalitäten der beteiligten Akteure den etablierten Strukturen eine große Beharrungskraft und Eigendynamik verleihen. Analysen zu den Prozessen im Schnittfeld zwischen Diskurs und Praxis sind ein genuin historischer Untersuchungsgegenstand, der auch einen Beitrag zu den aktuellen politischen und akademischen Debatten leisten kann. In dieser Perspektive wird im Folgenden die Politik der Schülersauslese und Schulentwicklung während der ersten drei Nachkriegsjahrzehnte in Nordrhein-Westfalen in den Blick

genommen. Die Analyse ist auf zwei Politikfelder konzentriert: Zunächst (1.) wird die Auslesepolitik am Beispiel der Entwicklung der einschlägigen Erlasse des Landesministeriums zur Schülersauslese und ihrer Rezeption bei der Gymnasiallehrerschaft skizziert. Die Haltungen, Argumente, Strategien und Reaktionen aller Akteure sind nur verständlich, wenn (2.) die sozialen und institutionellen Strukturen einbezogen werden, die das Handlungsfeld abstecken. Da sich die Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Gymnasien in diesen Jahrzehnten dramatisch veränderten, fand schließlich auch ein Wandel der Strategien der Steuerung der Bildungsbeteiligung statt. Abschließend (3.) werden *die* Ergebnisse der historischen Analyse diskutiert, die relevant für aktuelle Debatten sein können.

1. Die Entwicklung der Bestimmungen zum Übergang von den Grundschulen und der Schülersauslese an Gymnasien, 1946–1966

Schon im November 1946, also nur wenige Monate nachdem die von den englischen Besatzungsbehörden als Berater zugezogenen deutschen Kultusbeamten durchgesetzt hatten, dass fast alle höheren Schulen in den ehemaligen preußischen Provinzen Rheinland und Westfalen ihren Unterrichtsbetrieb wieder aufnehmen durften (vgl. Schnippenkötter, 1945, 1947; Schulte, 1960; Zymek & Ragutt, 2014), verschickte das von der Militärregierung eingesetzte Kultusministerium in Düsseldorf einen Runderlass zur *Schülersauslese*. Die Schlagworte der Vorkriegsjahrzehnte fortsetzend beginnt er apodiktisch: „Die höheren Schulen leiden zur Zeit an einer unnatürlichen Überfüllung“. Zwar konzidierte das Ministerium, „dass sich durch die Schließung von Schulen und den unregelmäßigen Schulbesuch Jahrgänge von Schülern aufgestaut haben“. Gleichwohl konstatiert es „die Tatsache (...), daß Schüler in den höheren Schulen sitzen, die ungeeignet sind und sich dem Zugriff des Arbeitsamtes entziehen wollen. Diese Aufblähung der höheren Schulen beeinträchtigt ihren Leistungsstand. Wenn die höhere Schule ihren Sinn und ihr Ansehen zurückgewinnen will, muß sie Ernst machen mit einer sorgfältigen Schülersauslese.“ Der Minister „ersucht daher die höheren Schulen, ihren Bestand an Schülern sorgsam zu überprüfen. Nur die begabten und strebsamen Schüler haben ein Anrecht auf einen Platz in der höheren Schule. Bei der Überprüfung ist selbstverständlich den schwierigen Umständen Rechnung zu tragen, die bei manchen Schülern die Leistungen beeinträchtigen, also den ungünstigen häuslichen, wirtschaftlichen, gesundheitlichen Verhältnissen, besonders bei Flüchtlingen“. Die ersten Bestimmungen betreffen Sonder- und Übergangsregelungen für Schüler der letzten Kriegs- und ersten Nachkriegsjahre; die weiteren Richtlinien enthalten Prinzipien und Kann-Bestimmungen zu den Schnittstellen des Übergangs: „Große Aufmerksamkeit muß den in die VI. aufgenommenen Schülern zugewandt werden“. Wenn sie den Anforderungen nicht genügen, „kann ihre Entlassung beschlossen werden“ (...) „Besonders streng muß die Auslese beim Übergang in die Oberstufe gehandhabt werden“. Wiederholer der UII können nicht in die OII aufgenommen werden. „In die OI sollen grundsätzlich nur solche Schüler steigen, von denen erwartet wird, dass sie die Reifeprüfung bestehen“.

Wohl aus gutem Grund mahnt das Ministerium: „Es darf nicht vorkommen, dass Schulen sich in Bezug auf die Leistungen unterbieten“ (Abl. NRW 1948/49, 2. Beilage – Veröffentlichung früherer Erlasse – RdErl. vom 13. 11. 1946 – IV, 2, S. 5).

Der Erlass wurde in den Schulen und bei der Elternschaft aber offensichtlich als so rigide Aufforderung zur Auslese des „Bestands“ aufgefasst, dass das Ministerium wenig später bei den Direktorinnen und Direktoren eine „falsche Auslegung“ des Erlasses durch die Schulen und eine „unverständliche Beunruhigung“ der Elternschaft beklagte, insbesondere aber an „die in dem Erlaß eingebauten Sicherungen gegen eine Überforderung der Schüler“ erinnerte: „Die Auslese der Schüler ist eine pädagogische Aufgabe. Ich darf daher erwarten, daß die Anordnung des Erlasses nicht mechanisch aufgefaßt, sondern mit pädagogischer Verantwortlichkeit und nach pflichtgemäßem Ermessen angewandt werden“. Besondere Rücksicht sei bei den „aus ländlichen Verhältnissen“ in die Sexten der höheren Schulen eintretenden Schülern zu nehmen (RdErl. vom 26. 3. 1947, ebd., S. 7).

Eineinhalb Jahre später ersetzte das Ministerium seine Erlasse zur Schülersauslese von 1946 und 1947 durch *Neue Auslesebestimmungen für die Höheren Schulen*. Sie enthielten nichts substantiell Neues, waren aber in einem neuen Ton abgefasst, der statt einer rigiden Handhabung der Auslese eine Individualisierung und Pädagogisierung der Praxis anmahnte. Bei dem schulischen Versagen eines Schülers sollten nicht nur die „hohen Zielerfordernisse des Unterrichts“ Maßstab des Handelns sein, sondern das „Urteil über jeden Schüler von psychologischer Einsicht, menschlichem Verständnis und echtem Erzieherethos“ getragen sein. Es sei in jedem einzelnen Fall zu prüfen, ob „Mißerfolge nicht etwa auf äußeren Gründen oder seelischen Hemmungen“ beruhen; nur wenn die „Ursache unzweifelhaft in mangelnder Begabung“ liege, sollte eine Abweisung von der Schule erfolgen (RdErl. vom 23. 12. 1948, Abl. 1948/49, S. 25). Eine landeseinheitliche Regelung des *Übergangs von der Grundschule zur Höheren Schule* erfolgte zunächst nicht. Mit Erlass vom 17. 1. 1948 war eine „Regelung der Aufnahmeprüfungen“ den „nachgeordneten Behörden“ übertragen worden (vgl. ebd.); diese Zuständigkeit wurde wenig später bestätigt und durch die Anregung ergänzt, „neue Ausleseverfahren in weiterer Versuchsarbeit zu erproben“. Das Ministerium empfahl „mit besonderem Nachdruck (...) an Stelle einer Aufnahmeprüfung bisheriger Art einen Probeunterricht“. Es kündigte an, dass vor einer abschließenden Regelung ein „Arbeitskreis von Pädagogen und Psychologen“ und „Aussprachekreise für Lehrer“ eingerichtet werden sollen, mit dem Ziel, „auf Grund eingehender theoretischer und praktischer Studien Einsichten in Psychologie und Begabung“ zu gewinnen und diese zum „Gemeingut aller Lehrer“ zu machen (RdErl. vom 30. 12. 1948, Abl. 1948/49, S. 31).

Ein Jahr später schickt das Ministerium an die nachgeordneten Instanzen der Schulaufsicht einen Runderlass mit dem Titel *Schülersauslese – Schülerbeobachtungsbogen*, in dem deutlich wird, dass sich das Ministerium gedrängt sah, das Thema weiterzuentwickeln und neue Wege einzuschlagen, wie sie zur gleichen Zeit z. B. in Niedersachsen und in England im Rahmen der 11+-Prüfung erprobt wurden (vgl. Drewek, 1989). In dem Erlass wird der „einmütige“ Beschluss und die Forderung der „in der Landeskonferenz versammelten Schulleute und Vertreter der Elternschaft“ zitiert, dass „für die hö-

here Schule eine bessere Auslese der Schüler *unter Berücksichtigung ihrer Zahl* erforderlich ist“ (Hervorheb. B.Z.) und dass schon „in der Grundschule eine planmäßige, psychologisch fundierte Beobachtung der Kinder durchzuführen ist, damit eine größere Treffsicherheit für die Auswahl der Schüler, die eine mittlere oder höhere Schule besuchen sollen, erzielt wird“. Vor diesem Hintergrund hatte das Ministerium den angekündigten Arbeitskreis von Psychologen und Pädagogen beauftragt, „einen Schülerbeobachtungsbogen auszuarbeiten und geeignete Testverfahren zur Intelligenzprüfung bei dem Aufnahmeverfahren“ zu entwickeln. Das Ministerium ordnete nun an, „dass ab Ostern 1950 der neue Beobachtungsbogen in allen Grundschulklassen und den unteren Klassen der höheren und mittleren Schüler eingeführt wird“; es empfahl auch seine Anwendung in den höheren Klassen. Es wird betont: „Der Beobachtungsbogen dient nur Zwecken der Schule, er ist daher *vertraulich* zu behandeln, eine Weitergabe an die Arbeitsämter oder andere Stellen kommt unter keinen Umständen in Frage“. Die Führung des Bogens sollte bei Revisionen der Schulräte nachgeprüft und auch im Rahmen der Lehrerbildung in den Studienseminaren und Pädagogischen Akademien eingehend behandelt werden (vgl. RdErl vom 11. 1. 1950, Abl. 1949/50, Nichtamtlicher Teil, S. 62–63).

Gegen den generellen Einsatz dieses Schülerbeobachtungsbogens wurden offenbar so viele und gravierende Bedenken erhoben, dass sich das Ministerium sehr bald zum Rückzug gezwungen sah: Da der Bogen „in seiner rein pädagogischen Zielsetzung nicht überall verstanden worden“ sei, so die Ministerin schon ein Jahr später, werde von einer „obligatorischen Durchführung (...) zunächst abgesehen“. Dort, wo die Voraussetzungen gegeben seien, sollte die Erprobung „auf freiwilliger Grundlage“ erfolgen (RdErl. vom 17. 2. 1951, Abl. 1951, S. 22). Nach dieser abgeblockten Initiative verzichtete das Ministerium in den nächsten Jahren auf eine landesweit verbindliche Regelung der Verfahren der Übergangs- und Schülersauslese und konzidierte stattdessen den Schulen – in dieser wie auch anderer Hinsicht – den Freiraum, ihrer jeweils „besonderen Lage“ Rechnung zu tragen, „die sich jeweils ergibt aus der örtlichen und Schultradition, aus den örtlich vorhandenen Bildungs- und Unterrichtsmöglichkeiten, aus den besonderen Befähigungen und Interessenrichtungen von Lehrern und Schülern“ (RdErl. vom 1. 9. 1952, Abl. 1952, S. 130–131).

1959 stellte das „Kuratorium Gemener Kongreß“ im Philologenverband Nordrhein-Westfalen seine jährliche (11.) Herbsttagung unter das Rahmenthema „Auslese im höheren Bildungswesen“ (Zillien & Holweg, 1961). Das Grundsatzreferat hielt die Ministerialrätin Marta Wollenweber (1961), in dem sie die Zurückhaltung des Ministeriums in der Frage der Schülersauslese rechtfertigte und begründete: Sie begann mit einer „Bejahung der Auslese als solcher“ und konzidierte, dass die „in langer Erfahrung entwickelten, auch historisch begründeten Formen der Auslese (...) entwicklungsfähig und verbesserungsbedürftig sind“. Aber dann machte sie die grundsätzliche Position des Ministeriums deutlich: „Bei aller Wertschätzung von Sauberkeit, Klarheit, Genauigkeit halten wir es nicht für richtig, dass die Perfektion der Verfahrensweisen so weit getrieben wird, daß z. B. die wünschenswerte Elastizität gegenüber dem Einzelfall verlorengeht, daß kein Raum mehr bleibt für die verantwortliche Entscheidung des Leh-

ners und des Klassenkollegiums“. Vor allem müssten die „besonderen Akte der Auslese (...) im Rahmen der Gesamtaufgabe, die uns gestellt ist“, gesehen werden. Auslese könne „nur die Kehrseite, die unvermeidliche Kehrseite unserer eigentlichen Arbeit“ sein. „Die Förderung und Entfaltung der Kräfte, Fähigkeiten, Begabungen nach dem Gesetz und Maß der höheren Schule bleibt unsere Hauptaufgabe. Indem wir so sachgerecht, so psychologisch begründet, so methodisch angemessen wie nur möglich unsere Schüler in die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem der höheren Schule zugewiesenen Bildungsgut führen, vollzieht sich die primäre Auslese: im Mitgehen hier und Zurückbleiben da, im Begreifen des einen, im Nichtverstehen und Verstummen des anderen (...)“ (Wollenweber, 1961, S. 90–91). Mit diesen Ausführungen scheint sie das Berufs- und Selbstverständnis der Philologen sehr genau getroffen zu haben, denn ihre Sätze wurden fünf Jahre später von dem Vorsitzenden des Kuratoriums Gemener Kongreß noch einmal bestätigend zitiert, als es auf dem 16. Kongress 1964 um „Probleme des Übergangs und der Begabtenförderung an weiterführenden Schulen“ ging (Philologenverband Nordrhein-Westfalen, 1965). Aber die Beschwörung dieser Sätze und damit der gemeinsamen Haltung von Ministerium und Philologen wirkte Mitte der 1960er-Jahre nur noch defensiv, denn inzwischen hatte sich das allgemeine schulpolitische Klima verändert. Die Tagungsleitung gab offenherzig zu, „daß es uns heute nicht mehr möglich ist, als ‚geschlossene Gesellschaft höhere Schule‘ [Hervorheb. im Text] um Probleme der Unterstufengestaltung zu ringen“, und dass diese „Erkenntnis“ zu dem aktuellen Kongresssthema geführt habe (Philologenverband Nordrhein-Westfalen, 1965, S. 8). Kultusminister Prof. Paul Mikat (CDU) machte das veränderte gesellschaftliche Umfeld der Gymnasien in einem Grundsatzreferat zu seinem Thema. Er wird in dem Bericht über die Tagung und seinen Vortrag mit der Ermahnung an die versammelten Philologen zitiert, die Gymnasien könnten „sich nicht mehr auf ein festes Gesellschaftsgefüge beziehen. Demnach könnte prinzipiell die Tendenz aller bestehen, die Kinder zur weiterführenden Schule zu schicken, und das ist etwas völlig Neues. Früher meinte das als Ausnahmefall Ausbruch aus der Klasse, aus der Gesellschaftsschicht. Von der Tendenz her hat sich somit das Verhältnis von Regel und Ausnahme verschoben, es hat sich umgekehrt. Das führt zu Konsequenzen, denen die Schule entsprechen muss“ (S. 17). Im Verlauf der weiteren Tagung wurden die versammelten Philologen mit dem neueren Forschungsstand zum „Übergang an weiterführenden Schulen“ (Walter, 1965) und dem Verhältnis von „Begabung – Schule – Elternhaus“ (Holthoff, 1965) konfrontiert; Vorträge, die nur als Kritik an dem traditionellen Verständnis von Begabung der Philologen sowie an der Objektivität und Treffsicherheit der Übergangsprognose verstanden werden konnten.

Dass die Philologen schon so schnell wieder die Auslese zum Thema ihres jährlichen Treffens gemacht hatten, lag daran, dass das Kultusministerium im Jahr zuvor neue Verfahren des *Übergangs aus dem 4. und 5. Volksschuljahr in weiterführende Schulen* als landesweit gültige Neuregelung verkündet hatte. Im Vordergrund stand nun das Anliegen, „möglichst alle geeigneten Schüler für den Besuch weiterführender Schulen zu gewinnen“, (...) „die Volksschule noch stärker als bisher in die Entscheidung einzubeziehen“, (...) „die Beratung der Erziehungsberechtigten zu verstärken“ und „die Be-

urteilungsgrundlagen zu verbreitern und zu vereinheitlichen“. Mit dieser Zielsetzung wurde ein mehrstufiges Verfahren eingeführt: Zunächst sollten die Erziehungsberechtigten über die „Möglichkeiten der Weiterbildung ihrer Kinder unterrichtet“ werden; danach hatten „wie bisher“ zunächst die Eltern initiativ zu werden und ihr Kind an einer der weiterführenden Schulen anzumelden. „Diese unterrichten [dann] die einzelnen Volksschulen über die Anmeldungen“. Die bedeutsamste Neuerung war die Anordnung, dass „alle Schüler des 4. Volksschuljahres im Oktober und in der ersten Hälfte des Januar je eine Rechenarbeit, ein Diktat und eine Nacherzählung schreiben“, deren Aufgaben für jeden Schulamtsbezirk einheitlich durch einen Ausschuss gestellt und am gleichen Tag abgehalten werden sollten. „Wo die Voraussetzungen gegeben“ waren, sollten „zusätzliche Begabungstests durchgeführt werden“ können. Vor diesem Hintergrund hatten die Klassenlehrer für alle Schüler des 4. Volksschuljahres ein Gutachten zu erstellen, das „neben (...) Angaben zur schulischen Entwicklung des Kindes, (...) eine Gesamtbeurteilung (...)“ enthält. Ausschüsse, denen die Lehrer des 4. und 5. Volksschuljahres sowie weitere Schulleiter und Lehrer angehörten, sollten „durch Mehrheitsbeschluss“ für jeden Schüler (!) entscheiden, „ob er für die weiterführende Schule a) zweifellos geeignet, b) sehr wahrscheinlich geeignet, c) vielleicht geeignet, d) sehr wahrscheinlich nicht geeignet oder e) zweifellos nicht geeignet ist“. Die Ergebnisse sollten für die schon angemeldeten Schüler den weiterführenden Schulen mitgeteilt werden und dort für die als „sehr wahrscheinlich nicht geeignet“ und „zweifellos nicht geeignet“ beurteilten Schüler – „an Stelle der bisherigen Aufnahmeprüfung“ – ein dreitägiger, je dreistündiger Probeunterricht stattfinden. Die Unterlagen der mit „zweifellos geeignet“ und „sehr wahrscheinlich geeignet“ beurteilten Schüler, die von ihren Eltern nicht (!) zu einer weiterführenden Schule angemeldet worden waren, sollten den Erziehungsberechtigten über den Schulrat zugesandt und ihre nachträgliche Aufnahme an den Schulen sichergestellt werden (vgl. RdErl v. 27. 8. 1963, Abl. 1963, S. 140–143).

Aber schon ein Jahr später wurde dieses Verfahren in wesentlichen Teilen wieder kassiert. In einem Runderlass zum *Übergang aus dem 4. und 5. Volksschuljahr in weiterführende Schulen (Realschulen und Gymnasien)* vom 11. 12. 1964 erklärte das Kultusministerium, (1) dass es „mit stärkerem Nachdruck als in den Richtlinien vom 27. August 1963 (...) die Bemühung um [die für] den Besuch weiterführender Schulen geeigneten Schüler, die von den Erziehungsberechtigten nicht für eine solche angemeldet werden“, verstärkt sehen wolle. (2) „Für Schüler, denen die Volksschule nicht ausdrücklich vom Übergang abrät, entfällt jegliche Prüfung“. (3) Nur noch Schüler, denen die Volksschule ausdrücklich vom Übergang abrät und die trotzdem von den Erziehungsberechtigten für den Besuch einer weiterführenden Schule angemeldet wurden, hatten an einem besonderen Probeunterricht teilzunehmen. Von den zentral gestellten Arbeiten für alle Schülerinnen und Schüler des 4. Volksschuljahres war keine Rede mehr! Die generelle Leistungsdiagnose am Ende der Grundschulzeit wurde ersetzt (4) durch die Einführung des 1. und 2. Schuljahres an den Realschulen und Gymnasien als „pädagogische Einheit“ und „Erprobungsstufe“ (vgl. RdErl. vom 11. 12. 1964, Abl. 1964, S. 4–7). Am 27. 10. 1966 wurde schließlich auch das *Verfahren am Ende der Erprobungsstufe* detailliert geregelt (vgl. RdErl. vom 11. 12. 1964, Abl. 1966, S. 361–362). Die Grundzüge der

in den 1960er-Jahren eingeführten Regelungen bestimmten in den folgenden Jahrzehnten – mit wenigen Änderungen – das Übergangsverfahren von den Grundschulen in die Schulen der Sekundarstufe I in NRW.

Diese Eckpunkte der Regierungspolitik zur Übergangs- und Schülersauslese in den ersten Nachkriegsjahrzehnten in NRW geben – erstens – den rechtlichen Rahmen, – zweitens – die Schwerpunkte und – drittens – ein bestimmtes Reaktionsmuster aufseiten der Schulöffentlichkeit zu erkennen, wenn von ministerieller Seite versucht wurde, die Übergangsauslese zu „rationalisieren“, d. h. umfassend, systematisch und detailliert und mit Blick auf den Stand der wissenschaftlichen Diskussionen zu regeln:

Zunächst muss festgehalten werden, dass aufgrund des deutschen Verfassungs- und Schulrechts im Prozess der Übergangsauslese der Wille der Eltern und ihre Initiative bei der Schulwahl und Anmeldung ihres Kindes immer rechtlich vorrangig und zeitlich prioritär waren (und sind). Ein schulrechtliches Verfahren derart, dass eine Leistungsdiagnose und pädagogische Prognose oder das Urteil der Grundschule quasi automatisch (oder auch nur prioritär) zur Überweisung eines Kindes an eine weiterführende Schulform führt, wäre immer unzulässig gewesen, da es eine Verletzung des Bestimmungsrechts der Eltern über die Erziehung ihrer Kinder durch den Staat bedeutet hätte. Diese grundsätzliche Rechtslage wurde dann ja auch in dem berühmten Urteil des BVG vom 6. 12. 1972 zur hessischen Förderstufe bestätigt und mit bemerkenswerten Sätzen präzisiert. Die Richter erklärten, dass die „Sozialvorstellungen der Eltern“ Vorrang haben vor einem noch so gut begründeten pädagogischen Urteil der Schule und dass Verfahren der Auslese, die eine „Bewirtschaftung des Begabungspotentials“ zum Ziele haben, mit dem deutschen Verfassungsrecht nicht vereinbar sind (Avenarius & Jeand’Heur, 1992). Es ist diese grundsätzliche rechtliche Konstellation, die im Prozess der Übergangsauslese alles von der Initiative oder Zustimmung der Eltern abhängig macht. Der Staat kann allerdings in zweifacher Form in den Prozess regulierend eingreifen: Er kann – erstens – die Eltern durch eine pädagogische Diagnose und Empfehlung der Grundschule bei ihrer Schulwahl beraten und er kann – zweitens – für die Aufnahme und Versetzung in weiterführende Schulen bestimmte Leistungsstandards festlegen. Das ist rechtlich zulässig, weil in den deutschen höheren Schulen – anders als z. B. in den angelsächsischen Ländern – Zeugnisse vergeben werden, die nicht nur ein pädagogischer Bericht an die Eltern oder Hochschulen sind, sondern ein Rechtsakt, mit dem Rechtsansprüche, z. B. die Berechtigung zum Eintritt in eine Hochschule oder Berufslaufbahn, verliehen werden.

Daraus ergibt sich – zweitens –, dass die Auslese an Gymnasien in zwei unterschiedlichen Gruppen von Ministerialerlassen konkretisiert wurde: in Erlassen zum *Übergang von den Grundschulen in die weiterführenden Schulen* und in Erlassen zur *Schülersauslese*. Häufiger und ausführlicher sind die Regelungen zur Auslese der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der Initiative ihrer Erziehungsberechtigten schon Schüler der höheren Schulen sind und wo die rechtliche Zuständigkeit des Staates wirksam werden kann, in einem hierarchisch gestuften Schulsystem für die Vergabe von exklusiven Berechtigungen der höheren Schulen bestimmte schulische Anforderungen als Auslesekriterium aufstellen und exekutieren zu können.

Die Geschichte der Erlasse zur Übergangsauslese in diesen drei Jahrzehnten zeigt – drittens –, dass Ansätze zu einer Reorganisation des Prozesses, mit denen systematisch alle Schüler der Grundschulen erfasst, gleichen Kriterien und Anforderungen unterworfen und systematisch ausgewertet werden sollten, offenbar bei deutschen Lehrern und Eltern mit tief verankerten Mentalitäten kollidierten. Die Gründe, die damals entscheidend für die Rücknahme entsprechender Initiativen des Ministeriums waren, könnten vielleicht in umfangreichen Archivstudien aufgeklärt werden. Aber die Alternativen zwischen den geplanten, dann zurückgezogenen und schließlich realisierten Verfahren lassen Elemente eines Reaktionsmusters erkennen: Der Schülerbeobachtungsbogen von 1951 und das zentrale Verfahren von 1963 hätten zweifellos den Schulen und den Aufsichtsbehörden die Durchführung, Kontrolle und Auswertung eines jährlichen, aufwendigen Verfahrens aufgebürdet. Es erscheint auch fraglich, ob bei dem damaligen Zustand der meisten Schulen und dem Ausbildungshintergrund der – damals ja nur seminaristisch gebildeten – Lehrkräfte an den Volksschulen und der – nur fachwissenschaftlich, aber nicht erziehungswissenschaftlich qualifizierten – Gymnasiallehrerschaft die Handhabung und Auswertung eines solchen pädagogisch-psychologisch motivierten Schülerbeobachtungsbogens überhaupt sicherzustellen gewesen wäre. Durchsetzbar waren und akzeptiert werden konnten dagegen Verfahren, die dezentrale Lösungen zuließen und damit die Berücksichtigung besonderer regionaler und schulischer Umstände erlaubten, die den Schulen keine reglementierten Prozeduren abverlangten, stattdessen die Auslese dem einzelnen Lehrer übertrugen, der „in pädagogischer Verantwortung“ gegenüber dem „Bildungsgut und -auftrag“ des Gymnasiums den individuellen Schüler einschätzt und dabei nicht nur seine schulischen Leistungen, sondern seinen Entwicklungsstand und sein Umfeld berücksichtigt und so zu einer Gesamteinschätzung der zu erwartenden Entwicklung der Schülerin und des Schülers kommt. Die ablehnenden Reaktionen auf die beiden Ansätze zu systematischen Verfahren können aber wegen der prioritären Rechtsstellung der Eltern im Übergangsprozess auch in Bezug auf die Bildungsaspirationen der Familien interpretiert werden: In Nordrhein-Westfalen besuchten 1950 nur etwa 10% der Kinder eines Altersjahrgangs die Sexta einer höheren Schule (vgl. Zymek & Ragutt, 2014, Tab. 5, S. 149). Trotzdem sprach das Ministerium von einer Überfüllung der höheren Schulen und der Notwendigkeit, die Ungeeigneten auszulesen. Der Schülerbeobachtungsbogen von 1951 sollte als Instrument einer wissenschaftlich fundierten Identifizierung der Begabungen eingeführt werden. Er konnte in dem damals noch kleinen Milieu der bildungsbewussten Familien nur als Instrument der Korrektur ihrer Aspirationen wahrgenommen werden. Anders stellte sich die Situation Mitte der 1960er-Jahre dar, als die Einführung eines Diagnoseverfahrens für alle Schüler als Instrument zur Mobilisierung der Milieus geplant war, für die ein Gymnasialbesuch ihrer Kinder bisher außerhalb ihrer Vorstellungshorizonte lag. Ob das Verfahren in dieser historischen Situation die gewünschten Effekte gehabt hätte, ist schwer abzuschätzen. Es ist bemerkenswert, dass auf den mobilisierenden Effekt dann doch verzichtet wurde. Sehr wahrscheinlich aber hätte die Einführung auch dieses zentralen Verfahrens von den schon bildungsmotivierten Milieus als potenzielle Infragestellung ihrer Aspirationen durch pädagogische Fachleute und als Angriff auf ihr Bestimmungsrecht

über den schulischen Werdegang ihrer Kinder aufgefasst werden können, wie dann die Klage der Elternverbände und ihre Argumentation gegen die Einführung der hessischen Förderschule unmissverständlich anzeigte.

2. Die Gymnasien als multifunktionale Institutionen

Zwar gehörte es von Beginn der Gymnasialgeschichte an zu der amtlichen Programmatik und dem Selbstverständnis der akademischen Berufsverbände, dass das Gymnasium als die Schule künftiger Studenten anzulegen, auszugestalten und zu verteidigen sei (vgl. Tenorth, 1975). Aber die meisten höheren Schulen konnten diesem programmatischen Konzept nicht entsprechen, sondern waren – aus vielfältigen pragmatischen Gründen – in ihren Unter- und Mittelstufen multifunktionale Schulen (vgl. Müller, 1977). Nur in den Oberstufen entsprachen die höheren Schulen, ihre Schüler wie auch ihre Lehrer, dem Konzept einer Universitätsstudien vorbereitenden Schule. Dieser strukturelle Widerspruch der höheren Schulen und das mentale Dilemma ihrer Lehrerschaft, einerseits die Schule der künftigen Studierenden sein zu sollen und zu wollen, aber andererseits an vielen Standorten und für einen großen Teil ihrer Schülerschaft dieses Konzept nicht durchhalten zu können, prägte den Charakter der höheren Schulen in Nordrhein-Westfalen auch noch in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg. Entscheidend dafür waren die sozialhistorischen Rahmenbedingungen:

An erster Stelle ist die erfolgreiche, aber widersprüchliche Gymnasialstrategie der deutschen Kultusbeamten zu nennen, sehr schnell die Genehmigung zur Wiedereröffnung aller höheren Lehranstalten zunächst im Rheinland und dann auch in Westfalen durchzusetzen, obwohl die englischen Autoritäten und Experten ursprünglich ganz andere Pläne hatten (vgl. Davies, 1978; Eich, 1987; Heumann, 1989; Drewek, 1985; Zymek & Ragutt, 2014). Es wurden nicht nur alle bis in die 1930er-Jahre genehmigten höheren Schulen, sondern auch die von der nationalsozialistischen Regierung Ende der 1930er-Jahre zu höheren Schulen und Vollanstalten ausgebauten kleinen, ländlichen Schulen (Rektoratsschulen) wieder als höhere Schulen eröffnet. Hinzu kam die großzügige Förderung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft, die Anfang der 1940er-Jahre aufgelöst worden waren. Die Strategie der zuständigen Ministerialbeamten, den Status und quantitativen Bestand der höheren Schulen gegen – alliierte und deutsche – Pläne für integrierte Schulsysteme zu verteidigen und auszubauen, stand in eigentümlichem Gegensatz zu dem in ihren Grundsatzreden postulierten Programm, die Gymnasien als Institutionen der „Aristopädagogik“ zu erneuern (Schnippenkötter, 1947; dazu Drewek, 1985). Denn die meisten wiedereröffneten höheren Lehranstalten konnten keine „Eliteschulen“ mit grundständigem Lateinunterricht sein, sondern mussten in kleineren Städten als multifunktionale Schulen mit curricularen Sonderregelungen arbeiten. Die Schülerschaft der höheren Schulen bestand zu 80% aus Unter- und Mittelstufenschülern, in den Mädchenschulen war der Anteil noch höher. 1951 war in NRW die Zahl der Schüler in der Obersekunda nur noch halb so groß wie die der Untersekunda, bei den Mädchen ging nur noch ein Drittel in die Oberstufen! Diese Situation begann sich in den 1950er-

Jahren langsam zu ändern, die Verweildauer an den höheren Schulen nahm zu (vgl. dazu Zymek & Ragutt, 2014, S. 138; Roeder & Schmitz, 1995).

Die meisten höheren Schulen waren multifunktionale Anstalten, weil – zweitens – auch noch in den 1950er-Jahren von einer flächendeckenden Durchsetzung des dreigliedrigen Schulsystems nicht die Rede sein konnte: Die Volksschulen waren in vielen Kommunen nur wenig gegliederte, oft einklassige Systeme, Mittelschulen wurden in den meisten Kleinstädten noch nicht angeboten. Unter diesen Umständen waren für Familien mit Bildungs- und Berufsaspirationen für ihre Kinder oberhalb des Pflichtschulniveaus in vielen Regionen die Unter- und Mittelstufen der höheren Schulen das einzige weiterführende Bildungsangebot. 1951 gab es in NRW 423 höhere Schulen, aber nur 177 Mittelschulen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1997, Tab. 2.26 und 2.23). Nicht zuletzt um eine „Entlastung“ der Unter- und Mittelstufen der Gymnasien zu erreichen, kündigte das Ministerium schon ganz früh einen Ausbau des Mittelschulangebots an (vgl. RdErl. vom 30. 4. 1949, Abl. 1949, S. 61; RdErl. vom 16. 5. 1949, ebd., S. 73). Zwischen 1950 und 1960 stieg die Zahl der Realschulen von 177 auf 278, bis 1970 auf 519 (vgl. ebd., Tab. 2.23). Erst jetzt war in NRW das dreigliedrige Schulsystem überall als Schulangebot und Wahloption verfügbar. Aber auch der Ausbau des Angebots an Gymnasien wurde von den kommunalen Schulträgern forciert betrieben: Ihre Zahl stieg in NRW von 423 in 1950 auf 469 Schulen in 1960 und auf 614 Schulen bis 1970 (vgl. ebd., Tab. 2.26). Um die starken Geburtsjahrgänge zu beschulen und den gestiegenen Bildungsaspirationen zu entsprechen, musste nicht nur das Schulangebot regional verbreitert, sondern auch die bestehenden Gymnasien zu großen mehrzügigen Anstalten mit einem differenzierten Schultypenangebot weiterentwickelt werden (Zymek & Ragutt, 2014, S. 138). In diesem Zusammenhang kam es in Nordrhein-Westfalen zu einer historisch beispiellosen Ausdifferenzierung des Schultypenangebots im höheren Schulsystem: Schließlich gab es hier 15 Typen der höheren Schule, die die allgemeine oder eine eingeschränkte Hochschulreife verliehen (vgl. dazu Drewek, 1985)!

Die unterschiedliche Besetzung der Unter-, Mittel- und Oberstufen der höheren Schulen hatte schließlich – drittens – auch damit zu tun, dass seit dem 19. Jahrhundert viele Schülerinnen und Schüler von Anfang an mit der Absicht in höhere Schulen eintraten, sie nach Absolvierung der Schulpflicht (damals Klasse 8) oder der Mittelstufe zu verlassen, weil auf den verschiedenen Klassenstufen Berechtigungen z. B. zum Übergang in Berufsfachschulen, höhere Fachschulen sowie zum Eintritt in ein breites Spektrum von Berufen und die verschiedenen Laufbahnen des öffentlichen Dienstes in Aussicht gestellt wurden (vgl. Müller & Zymek, 1987, S. 21–23). Die höheren Lehranstalten für Mädchen sollten ausdrücklich nur eine Minderheit ihrer Schülerinnen zur Hochschulreife führen. Sie waren – in heutiger Terminologie – eine Sekundarschule mit Berufskolleg, denn sie boten in der Mittel- und Oberstufe Anschlüsse und Ausbildungswege zu neuen „Frauenberufen“ im Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesen an (vgl. Neghabian, 1993). In den 1950er-Jahren, als die Besoldungs- und Aufstiegsprospektiven im öffentlichen Dienst gegenüber der Privatwirtschaft (noch) nicht konkurrenzfähig waren, standen Schulabgängern mit mittleren Abschlüssen nicht nur Kar-

rieren im mittleren, sondern sogar im gehobenen Dienst offen (vgl. *Laufbahnordnung*, RdErl vom 29.4.1966, Abl. 1966, S. 144–146). Hinzu kam, dass in diesen Jahren auch das Angebot an *Ingenieurschulen* ausgebaut wurde (vgl. Übersicht über die öffentlichen und staatlich anerkannten privaten Ingenieurschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stand 1. Januar 1966, Abl. 1966, S. 260–262), für die zunächst ebenfalls ein mittlerer Schulabschluss als schulische Eingangsvoraussetzung ausreichte. Ein „vorzeitiger Abgang vom Gymnasium“ (zusammenfassend Roeder & Schmitz, 1995) musste in den Jahren der jungen Bundesrepublik kein Handicap für eine Berufskarriere auch in der Privatwirtschaft sein, weil in vielen Firmen der Bewährungsaufstieg tüchtiger Mitarbeiter ohne formale höhere Bildungsabschlüsse noch zur Betriebskultur gehörte.

Unter diesen strukturellen Rahmenbedingungen konnten die Gymnasien, trotz ihres Doppelcharakters, das Selbstbild einer elitären Schulform kultivieren. Weil für die ganz große Mehrheit der Familien der Besuch einer höheren Schule ihrer Kinder noch jenseits ihrer habitualisierten Lebenswelt lag und ein beachtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler der Gymnasien nur die Unter- und Mittelstufen besuchte, konnte das Gymnasium auch noch in den 1950er- und 1960er-Jahren sich als die Schule der kleinen Gruppe künftiger Studentinnen und Studenten thematisieren. Die massenhafte Selbsteeliminierung vor Eintritt ins Gymnasium ermöglichte den Verzicht auf systematische Auswahlverfahren und der vorzeitige Abgang vom Gymnasium konnte als „Begabtauslese“ interpretiert werden.

Als dann Anfang der 1970er-Jahre das dreigliedrige Schulsystem als flächendeckendes Schulangebot durchgesetzt war, zeichnete es sich ab, dass die sozialen Voraussetzungen für die Strukturen und Funktionen seiner Schulformen schwanden. Da in den Familien aller Sozialschichten geschlechtsspezifische und konfessionelle Ordnungsmuster als Hemmnisse für Bildungsbeteiligung aufgegeben wurden und die Schulausbaupolitik regionale Benachteiligungen aufhob, verlor der Mechanismus der massenhaften Selbsteeliminierung beim Eintritt in die höheren Schulen an Wirksamkeit (Eigler, Hansen & Klemm, 1980; dazu auch Becker, 2000). In dieser neuen sozialhistorischen Konstellation wurde das seit dem 19. Jahrhundert verfolgte Konzept und Begründungsmuster, die potenzielle Schülerschaft der höheren Schulen entsprechend ihrem Geschlecht und ihren „Begabungsrichtungen“ in – dementsprechend – curricular profilierte und grundständige Schultypen kanalisieren zu wollen, aufgegeben und durch das Einheitsgymnasium mit differenzierter Oberstufe ersetzt (vgl. Tenorth, 1975). Damit trat an die Stelle eines Systems, das auf die Passung von Begabungs- und Schultypen gesetzt hatte, nun ein System, das auf Prozesse der Individualisierung – und ihre sozialen Wirkungen – setzte. Der Besuch unterschiedlicher Schulformen wurde nun nicht mehr als Anerkennung und Sanktionierung des sozialen Standes der Familie, des Geschlechts des Kindes und seiner – statisch gedachten – Begabung gefordert und begründet, sondern als individuelle Wahl von Optionen: als Schulwahl der Eltern und Fächer- bzw. Kurswahl der Kinder. Dementsprechend wurde der grundständige Fächerkanon der verschiedenen höheren Schultypen aufgegeben und durch ein differenziertes System von Pflicht- und Wahlfächern und eine gestufte Abfolge von immer neuen individuellen Wahloptionen

ersetzt. Damit war eine sehr differenzierte Struktur etabliert, die in den folgenden Jahrzehnten, bei generell angehobener Bildungsbeteiligung, die Prozesse sozialer Selektion beim Zugang zum Hochschulsystem steuerte (vgl. Müller & Pollak, 2004).

3. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse geben Anlass zu der These, dass Versuche, die Auslese an den Übergängen im Bildungssystem durch generelle, systematische und testgestützte Verfahren zu (re-)organisieren, in Deutschland zu heftigen Abwehrreaktionen führen, sodass diese nur mit Modifikationen oder gar nicht durchgesetzt werden können. Dabei dürfte es sich nicht um eine Abwehrhaltung deutscher Intellektueller gegen Tests handeln (vgl. Ingenkamp, 1989), sondern eher um die Verteidigung von traditionell begründeten Rechtspositionen und Statusinteressen der Kultusverwaltungen, Lehrer und Eltern, die sich in der deutschen Bildungsgeschichte als mentale Haltungen und mit spezifischen Argumentationsmustern verfestigt haben. Deutsche Gymnasiallehrer, deren besonderer Status als Beamte sich daraus ergibt, dass sie nicht, wie z. B. in England, nur ein pädagogischer *coach* der Schüler im Hinblick auf schulextern entworfene und administrierte Prüfungsverfahren sind, sondern Lehrer und Prüfungsbeamter in einer Person (die in NRW bis vor Kurzem sogar die Prüfungsaufgaben des Abiturs stellten und korrigierten), mussten solche Verfahren als Infragestellung ihrer professionellen Position durch neue Wissenschaften, neue Experten und neue Institute auffassen, deshalb skeptisch beurteilen und als „unpädagogisch“ kritisieren. Aber auch bei den Eltern – und gerade in den bildungsmotivierten Milieus – wurden (und werden) solche diagnostischen Verfahren nicht etwa als Hilfestellung, sondern als Angriff auf ihr Elternrecht verstanden, den Bildungsweg ihrer Kinder bestimmen zu können, und deshalb als „bürokratisch“ und „unpersönlich“ abgelehnt. Die Art, wie in den letzten Jahren die neuen Verfahren der Output-Kontrolle (Lernstanderhebungen, Qualitätsanalysen usw.) eingeführt wurden, ist ein Indiz dafür, dass auch noch heute auf dieses professionelle Selbstverständnis der Lehrerschaft Rücksicht genommen wird: Während in anderen Ländern die Ergebnisse der Evaluation veröffentlicht und ausdrücklich zum Kriterium der Konkurrenz zwischen Schulen und der Schulwahl gemacht werden, sollen sie – in NRW – ausdrücklich nicht bei der Notengebung berücksichtigt werden und nur der schulinternen Qualitätsentwicklung dienen (vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014). Es wäre Untersuchungen wert, ob es in dieser Beziehung innerhalb Deutschlands historisch begründete Unterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern gibt, etwa zwischen den Nachfolgeländern der ehemaligen preußischen Provinzen, wie Nordrhein-Westfalen, mit einer Tradition stark dezentralisierter Zuständigkeiten, den süddeutschen Staaten mit ihren Traditionen einer straffen zentralen Staatsverwaltung oder den ostdeutschen Bundesländern, in denen die Lehrer und Eltern vor dem Hintergrund ihrer DDR-Geschichte daran gewöhnt sind, dass die Bildungsbeteiligung durch politisch und ökonomisch begründete Vorgaben gesteuert wird und die Lehrerkollegien ihren Unterricht auf vorgegebene inhaltliche Vorgaben auszurichten haben.

Die historische Skizze wirft die Frage auf, ob und wie die Gymnasiallehrerschaft in den letzten Jahrzehnten den Wandel des Gymnasiums von der Schule einer kleinen Minderheit zur Schule der Mehrheit der Kinder in ihrem Professionsverständnis und ihrer Haltung zur Ausleseproblematik verarbeitet hat. Vieles spricht dafür, dass die nachrückende Generation jüngerer Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung und der Erfahrungen mit regelmäßigen Lernstanderhebungen nun mit einem gewandelten Professionsverständnis empirische Verfahren der Leistungsdiagnose und der Qualitätssicherung als Selbstverständlichkeit empfindet und annimmt. Es wäre aber dennoch zu kontrollieren, ob die Haltungen, Argumente und Begriffe, die in den 1950er- und 1960er-Jahren dominant waren, nicht doch so verwurzelt und beharrlich sind, dass sie als Elemente des pädagogischen Berufsverständnisses weiterwirken (vgl. dazu die Webseite des Instituts für Erziehungswissenschaften der HU Berlin, 2014).

Die Einschätzung der – intendierten und nicht intendierten – Folgen des Systemwechsels der 1970er-Jahre von typisierten zu stärker individualisierten Formen der schulischen Differenzierung fällt mit Blick auf das Verhältnis von Auslese und Selbsteliminierung im Bildungsprozess ambivalent aus: Einerseits entsprach dieser Schritt dem psychologischen und pädagogischen Forschungsstand über Begabung und Lernen, wie er sich seit den 1960er-Jahren in Wissenschaft und Politik durchzusetzen begann. Aber andererseits machten schon früh bildungssoziologische Beiträge, wie der von Pierre Bourdieu über die „Prüfung einer Illusion“ (Bourdieu, 1971), dafür sensibel, dass auch eine stärkere Individualisierung der Schulorganisation das Thema der Auslese und Selbsteliminierung nicht etwa aufheben, sondern auf quasi modernisierte Weise neu stellen werde. Denn jeder Übergang und jede Wahlmöglichkeit in einer individualisierten Schulorganisation bedeutet nicht nur die Chance, individuelle Neigungen und Stärken berücksichtigen zu können, sondern auch die Versuchung, dass unreflektierte soziale Prägungen und Krisenphasen der Entwicklung zu Weichenstellungen in der Bildungsbiografie führen, deren Konsequenzen für viele zunächst gar nicht absehbar sind, dass spätere Optionen verschlossen oder erschwert und damit Aufstiegs- und Erfolgchancen erheblich gemindert werden. Mit der neuen Organisation der Auslese war nicht zuletzt ein Wandel der Legitimationsverhältnisse verbunden: In einem System typisierter Schulorganisation und zentraler Auswahlprozeduren sind es die Verfahren und Inhalte der Prüfung, die im Falle eines Scheiterns kritisiert werden (können); in einem System der individuellen Wahlmöglichkeiten sind es die Familien und vor allem die Schülerinnen und Schüler selbst, die für die Konsequenzen ihrer Wahlen und auch ihre Fehlentscheidungen niemanden anderen als sich selbst verantwortlich machen können. Wenn seit Jahren auch Psychologen, Soziologen und Bildungsforscher in ihren Untersuchungen zu schulischen Ausleseprozessen in den Wirtschaftswissenschaften dominante Denkfiguren und Begriffe (human capital, rational choice) für die Modellierung ihrer methodisch elaborierten empirischen Studien und die Interpretation ihrer Ergebnisse übernehmen, dann setzen sie sich dem Vorwurf Pierre Bourdieus aus, dass damit – ob gewollt oder ungewollt – Prozesse der Prüfungsauslese und Selbsteliminierung als das Ergebnis „rationaler“ Wahlen und als Entscheidungen nach Kosten-Nutzen-Kalkül legitimiert und die damit verbundenen Prozesse sozialer Selektion „verschleiert“ werden.

Die Rechtfertigung der Übernahme dieser Modelle und ihrer impliziten Elemente mit der generellen Einschätzung, dass sie als gültig für Gesellschaften angesehen werden können, „in denen sich wegen der Logik der marktwirtschaftlichen Wirtschafts- und Lebensbedingungen tauschrationale Nutzenkalküle und das Humankapital als Arbeitsmarktressource durchgesetzt haben“ (Becker, 2000, S. 650), gibt diesem Forschungsansatz eine zusätzlich normative Qualität, die im Rahmen einer historischen Studie nicht überzeugen kann.

Literatur

- Amtsblatt des Kultusministeriums*. Land Nordrhein-Westfalen. 1. Jg. 1949–1970.
- Avenarius, H., & Jeand'Heur, B. (1992). *Elternwille und staatliches Bestimmungsrecht bei der Wahl der Schullaufbahn: die gesetzlichen Grundlagen und Grenzen der Ausgestaltung von Aufnahme- und Übergangsverfahren für den Besuch weiterführender Schulen*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Becker, R. (2000). Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 447–480.
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Qualitätsanalyse*. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse> [12.09.2014].
- Bourdieu, P. (1971). Prüfung einer Illusion. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron (Hrsg.), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (S. 161–189). Stuttgart: Klett.
- Davies, E. (1978). British Policies and the Schools. In A. Hearnden (Hrsg.), *The British in Germany. Educational Reconstruction* (S. 95–107). London: Hamish Hamilton.
- Drewek, P. (1985). Zum Strukturwandel des nordrhein-westfälischen Bildungssystems 1946 bis 1982. In K. Düwell & W. Köllmann (Hrsg.), *Zur Geschichte von Wissenschaft, Kunst und Bildung an Rhein und Ruhr. Rheinland – Westfalen im Industriezeitalter. Bd. 4* (S. 181–208). Wuppertal: Hammer.
- Drewek, P. (1989a). Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In K.-E. Jeismann (Hrsg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung* (S. 387–412). Stuttgart: Steiner.
- Drewek, P. (1989b). Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(2), 197–217.
- Eich, K.-P. (1987). *Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen, 1945–1954*. Düsseldorf: Schwann.
- Eigler, H., Hansen, R., & Klemm, K. (1980). Quantitative Entwicklungen. Wem hat die Bildungsexpansion genützt? In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch Schulentwicklung, Bd. 1* (S. 45–71). Weinheim/Basel: Juventa.
- Heumann, G. (1989). *Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen (1945/46–1958). Ein erziehungsgeschichtlicher Beitrag*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Holthoff, F. (1965). Begabung – Schule – Elternhaus. In Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Probleme des Übergangs und der Begabtenförderung an weiterführenden Schulen. 16. Gemener Kongreß* (S. 21–37). Düsseldorf: Schwann.
- Ingenkamp, K. (1989). Experimentelle Methoden in der Schülersauslese. Beispiele für den Einsatz experimenteller Methoden bei der Begabten- und Übergangsauslese vor 1930. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(2), 175–195.

- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1997). *Quantitative Entwicklung des Bildungswesens 1950 bis 1996*. Düsseldorf.
- Müller, D. K. (1977). *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, D. K., & Zymek, B. (1987). *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2,1). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, W., & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 305–344). Wiesbaden: Springer VS.
- Neghabian, G. (1993). *Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1947)* (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 49). Köln: Böhlau.
- Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1965). *Probleme des Übergangs und der Begabtenförderung an weiterführenden Schulen. 16. Gemener Kongreß*. Düsseldorf: Schwann.
- Roeder, P.-M., & Schmitz, B. (1995). *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium* (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 51). Berlin.
- Schnippenkötter, J. (1945). *Rede zur Wiedereröffnung der höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz, gehalten am 1. Oktober 1945 in der Aula der Universität Köln*. Bonn: Dümmler.
- Schnippenkötter, J. (1947). *Zum Nordwestdeutschen Plan für höhere Schulen. Geschichtliches und Grundsätzliches vom Kriegsende bis zur ersten Landtagswahl* (Bildungsfragen der Gegenwart, H. 15). Bonn: Dümmler.
- Schulte, K.-J. (1960). Die höheren Schulen Westfalens und ihre Verwaltung 1945–1946. Ein Beitrag zur Zeitgeschichte. *Westfälische Zeitschrift. Zeitschrift für Vaterländische Geschichte und Altertumskunde*, 110, 139–175.
- Tenorth, H.-E. (1975). *Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Zur Genese und pädagogischen Kritik der „Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldow, F. (2010). Die internationale Konjunktur standardisierter Messungen von Schülerleistung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ihr Niederschlag in Deutschland und Schweden. *Jahrbuch für Pädagogik*, 22, 75–86.
- Walter, K.-H. (1965). Der Übergang an weiterführenden Schulen. In Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Probleme des Übergangs und der Begabtenförderung an weiterführenden Schulen. 16. Gemener Kongreß* (S. 38–60). Düsseldorf: Schwann.
- Webseite des Instituts für Erziehungswissenschaften der HU Berlin (2014). *Unterschiedliche Welten der Meritokratie? Schulische Leistungsbeurteilung und Verteilungsgerechtigkeit in Deutschland, Schweden und England im Zeitalter der „standards-based reform“*. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/vew/forschung/unterschiedliche-welten-der-meritokratie> [12.09.2014].
- Wollenweber, M. (1961). Zum Problem der Auslese im höheren Bildungswesen. In A. Zillien & W. Holweg (Hrsg.), *Fragen des höheren Schulwesens in unserer Zeit. Gemener Kongresse 1954 bis 1960. Dritte Gemener Broschüre* (S. 89–92). Frankfurt a. M./Berlin/Bonn: Diesterweg.
- Zillien, A., & Holweg, W. (Hrsg.) (1961). *Fragen des höheren Schulwesens in unserer Zeit. Gemener Kongresse 1954 bis 1960. Dritte Gemener Broschüre*. Frankfurt a. M./Berlin/Bonn: Diesterweg.

Zymek, B., & Ragutt, F. (2014). Keine „Stunde Null“, sondern wichtige Etappe der Bildungsexpansion. Neue empirische Befunde zur Gymnasialgeschichte Westfalens in der Mitte des 20. Jahrhunderts. In C. Ritzi & F. Tosch (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe* (S. 113–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abstract: The author analyzes the ambivalent policy of selection followed by secondary schools in North-Rhine Westphalia during the early post-war decades: basically, both the ministry of education and the teaching staff requested a “selection of the gifted” at the grammar schools. However, all endeavors to implement systematic and state-wide procedures of diagnosis and selection met with mental opposition from both the parents and the teachers and thus had to be withdrawn quickly, making room for a decentralized handling of the selection of students entering grammar school. The selective character of grammar schools of that time was mainly due to the self-elimination of the vast majority of families with children entering secondary school and to their “multifunctional” use. Large numbers of the student body went to grammar school merely with the aim of meeting their obligation to attend school or of completing their middle school education, because in many places the system of middle schools was not yet fully developed and employment prospects were pretty good even without having completed A-levels. In a final part, the historical findings are discussed with regard to the present debate on selection.

Keywords: Selection, Self-Elimination, Secondary School Admission, Secondary School Policy, Long Run Trends in Secondary Schooling

Anschrift des Autors

Dr. Bernd Zymek, (pens.) Prof. für allgemeine und historische Erziehungswissenschaft,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 26, 48153 Münster, Deutschland
E-Mail: zymek@uni-muenster.de