

Manique da Silva, Carlos

Die Einführung von Klassenstufen und der herausfordernde Umgang mit Heterogenität. Die Stadt Lissabon in den 1880ern

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 186-202



Quellenangabe/ Reference:

Manique da Silva, Carlos: Die Einführung von Klassenstufen und der herausfordernde Umgang mit Heterogenität. Die Stadt Lissabon in den 1880ern - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 186-202 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287624 - DOI: 10.25656/01:28762; 10.3262/ZP2102186

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287624>

<https://doi.org/10.25656/01:28762>

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 this 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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2021

■ *Thementeil*

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

■ *Allgemeiner Teil*

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?
Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

Marcelo Caruso

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung.

Einführung in den Thementeil 155

Fanny Isensee/Daniel Töpfer

Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen –
Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA

im 19. Jahrhundert 166

Carlos Manique da Silva

Die Einführung von Klassenstufen und der herausfordernde Umgang
mit Heterogenität. Die Stadt Lissabon in den 1880ern

..... 186

Marcelo Caruso

Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung
von Jahrgangsklassen

..... 203

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jahrgangsklassen –
Entstehung und Durchsetzung“

..... 224

Allgemeiner Teil

Saskia Bender/Nils Rennebach

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen
und den Normen sozialer Praxen

..... 231

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?

Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen

zur Förderung von Kindern im Kindergarten 251

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit.

Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt

und Jacques Rancière 275

Besprechungen

Dietrich Benner

Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr: Zeigen 295

Peter H. Ludwig

Hermann Schöler: Entwicklung und Bildung im Kindesalter.

Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte 300

Martin Rothland

Ludwig Haag/Doris Streber: Lehrerpersönlichkeit.

Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘ 302

Wilfried Schubarth

Michael May/Gudrun Heinrich: Rechtsextremismus pädagogisch begegnen.

Handlungswissen für die Schule.

Antje Gansewig/Maria Walsh: Biografiebasierte Maßnahmen
in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit.

Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern
aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung

ehemaliger Rechtsextremer 307

Heinz-Elmar Tenorth

Ruprecht Mattig: Wilhelm von Humboldt als Ethnograph.

Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung 310

Jonas Tögel/Klaus Zierer

Christiane Thompson: Allgemeine Erziehungswissenschaft – Eine Einführung.

Jörg Zirfas: Einführung in die Erziehungswissenschaft.

Helmut Fend/Fred Berger: Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung

in die Erziehungswissenschaft 312

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	315
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Age Classes: Emergence and Implementation

Marcelo Caruso

Age Classes: Emergence and Implementation. Introduction 155

Fanny Isensee/Daniel Töpfer

Institutionalization of Developmental Norms in Elementary Education.

Pupil Development and Age-Grading in Prussia and the USA

in the Nineteenth Century 166

Carlos Manique da Silva

School Grading and the Challenge of Heterogeneity.

The City of Lisbon in the 1880s 186

Marcelo Caruso

The Advantage of the Approximate. Historiography of Education

and the Conceptualization of Age Classes 203

Deutscher Bildungsserver

Online Resources „Age Classes: Emergence and Implementation“ 224

Articles

Saskia Bender/Nils Rennebach

Orders of Participation in Inclusive Education. The Difference Between

Moral Norms and the Norms of Social Practices 231

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Self-education, Co-construction or Instruction? Orientations of Educators

and Childhood Pedagogues in the Education of Preschool Children 251

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inclusive Education and the Pragmatic Maxim of Equality.

Critical and Constructive Deliberations Drawing on Hannah Arendt

and Jacques Rancière 275

Book Reviews	295
New Books	315
Impressum	U3

*Carlos Manique da Silva*¹

Die Einführung von Klassenstufen und der herausfordernde Umgang mit Heterogenität

Die Stadt Lissabon in den 1880ern

Zusammenfassung: Mit dem Aufkommen eines gestuften Primarschulsystems standen die individuellen Schüler/innen nicht länger im Zentrum der Schularbeit. Die Bildung homogener Schulklassen offenbarte jedoch eine Kluft zwischen einem abstrakten Modell der Klasseneinteilung und dem schwierigen Umgang mit der Heterogenität der Schüler/innen in der Praxis. Der Glaube an eine vorausgesetzte pädagogische Rationalität des Gruppenunterrichts und die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts forcierte Expansion von Primarschulen begründeten und begleiteten die Durchsetzung von mehrklassigen Schulen. In diesem Kontext führten die Dysfunktionalitäten des neuen Systems nicht zu einer grundsätzlichen Kritik, sondern zu Vorschlägen über dessen Reform und Weiterentwicklung. Die Analyse der Schulpolitik und der lokalen Schulausschüsse in der Stadt Lissabon in den 1880er Jahren zeigt, wie die unterschiedlichen organisatorischen Maßnahmen, Homogenität in den Schulklassen zu etablieren, nur sehr bedingt erfolgreich waren. Bei dieser unbefriedigenden Entwicklung gewann das Alterskriterium für die Einteilung von Klassen an Bedeutung.

Schlagnworte: Schulklassen, Lissabon, Homogenität, Klassenwiederholung, Prüfungen

1. Homogene Schulklassen und die neue Rationalität von Schulen

Die zahlreichen Veränderungen, die im Bereich der pädagogischen Organisation von Primarschulen zwischen den 1830er Jahren und der Jahrhundertwende in ganz Europa stattfanden, fußten auf der organisatorischen Einheit der ‚Klasse‘. Es war eine Zeit, in der die Expansion des Schulbesuchs die Suche nach einer effizienten Lösung der Unterrichtsversorgung erschwerte. Auch in Portugal stellte sich diese Lage grundsätzlich so dar: Hier wurde der kollektive Einzelunterricht sukzessive durch andere Formen der Klassenzimmerorganisation ersetzt, die als effizienter angesehen wurden, obwohl der kollektive Einzelunterricht, in dem Erklärung, Übung und Kontrolle, individuell nacheinander von der Lehrkraft angeboten, nicht gänzlich verschwand (Barroso, 1995). Wie Caruso (2015) zeigte, ging es vor allem darum, ein System von geregelten Interaktionen einzurichten, was im kollektiven Einzelunterricht nahezu vollständig fehlte. Die Systematisierung von Interaktionen zielte darauf ab, den ‚Müßiggang‘ und die un-

1 Übersetzung aus dem Portugiesischen von Marcelo Caruso. Der Übersetzer bedankt sich bei Stefan Johann Schatz und Manuel Huonker für die Korrektur und Verbesserung des Textes.

beaufsichtigte Zeit zu reduzieren und somit eine vielversprechende Zeitersparnis zu erreichen (Caruso, 2015, S. 9–41).

Die Bemühung um eine Rationalisierung des Unterrichts und der ‚wissenschaftlichen‘ Reorganisation der Arbeit der Lehrkräfte gipfelte Ende des 19. Jahrhunderts im Modell der *escola graduada* (nach Klassenstufen gegliederte Schulen, vgl. Tyack & Cuban, 1995).² Wie die Analysen von Viñao (1990, 2003) für Spanien, von Manique da Silva (2008) für Portugal, von Sousa für Brasilien (1998), Roldán Vera (2015) für Mexiko und del Pozo Andrés (2018) in transnationaler Perspektive zeigen, stellte die Eingruppierung von Kindern in Schulklassen die Grundlage dar, Gruppen so homogen wie möglich zu halten. Damit wurde ein Lernsetting etabliert, welches bis heute – mit wenigen Ausnahmen – unverändert geblieben ist.

In Portugal war die Hauptstadt Lissabon Motor dieser Entwicklung. Dort kam die erste große Dezentralisierungswelle des Unterrichts zwischen 1881 und 1892 versuchsweise in Gang. Dabei wurden die Spielräume, die im Unterrichtsgesetz von Rodrigues Sampaio vom 2. Mai 1878 vorgesehen waren, ausgenutzt. Die Einrichtung von Zentralschulen, die ersten *escolas graduadas* des Landes überhaupt, war für diese Reform kennzeichnend. Einziger Vorläufer dieser neuartigen Schule war die mehrklassige Organisation der Schulen zu *Casa Pia* in Lissabon. Der riesige wohltätige Schulkomplex hatte diese Struktur in den 1860er Jahren mit explizitem Bezug auf die preußische Schulentwicklung eingeführt (Manique da Silva, 2016). Die Schulpolitik der Stadt war nun keineswegs nur an der Regelung der Organisation von Primarschulen interessiert. Vielmehr waren die *escolas graduadas* Symbol der pädagogischen Modernisierung des Landes, so wie diese von republikanischen und liberalen Kräften sowie Freimaurern vorangetrieben und verstanden wurde (Catroga, 2010). Eine erneuerte, standardisierte und curricular umfassendere Primarschule wurde angestrebt, um sowohl größere Bevölkerungsgruppen zu beschulen als auch die alten, einklassigen Parochialschulen, die für Katholizismus, Monarchie und Vergangenheit standen, hinter sich zu lassen.

Dieses Programm wurde zunächst in Lissabon verwirklicht. Während im Jahr 1881 2626 Schüler/innen die meist einklassigen Primarschulen der Stadt besuchten, wuchs diese Zahl bis zum Schuljahr 1891/92 auf 7122 Schüler/innen an. Diese Schüler/innen durchliefen nun auch ein erweitertes Lernprogramm (Manique da Silva, 2008, S. 178–199). Die Einführung von Klassenstufen und Fachlehrern erleichterten die Durchsetzung eines breiteren Lehrplans mit bis dahin für Primarschulen unbekanntem Fächern wie Gymnastik, militärischen Übungen, Zeichnen und Bürgerkunde. Die gleichzeitige Betonung von militärischer und bürgerlicher Unterrichtung entsprach auf jeden Fall den Leitideen des portugiesischen Liberalismus der Zeit (Pintassilgo & Manique da Silva,

2 Kommentar des Übersetzers: *Escola graduada* bedeutet in erster Linie – ähnlich wie beim englischen *graded schools* – die engere und verbindliche Abstufung des Unterrichts und somit die Konsolidierung fester, nicht je nach Fach wechselnder Schulklassen. Innerhalb dieses Modells werden Kinder nach Wissenstand und auch bedingt nach Alter in Klassen eingeteilt. Somit ist *escola graduada* nicht identisch mit dem Begriff der Jahrgangsklassen. Im Folgenden wird der Originalausdruck beibehalten, um diesen Unterschied kenntlich zu machen.

2015). Insgesamt stand mit der angestrebten Überwindung von einklassigen Schulen nicht nur ein schulpädagogisches, sondern auch ein politisches Programm auf dem Plan.

Die Umsetzung dieses Reformprogramms war von Anfang eine erhebliche Herausforderung für die damalige Schulverwaltung. In den *escolas graduadas*, wie Larry Cuban mit Recht konstatiert, „one of the most inflexible structures of schooling“ (2008, S. 73), wurden Änderungen eingeführt, die zuweilen dysfunktional wirkten. Die Annahme eines einheitlichen Lerntempos beförderte erheblich eine künstliche Homogenität der Schulklassen (Perrenoud, 1995), die besonders das Phänomen der Klassenwiederholung zur Folge hatte. Hier kollidierte die erforderliche Homogenität der Schulklassen mit dem Versprechen von schnelleren und konsistenteren Fortschritten. Die Orientierung am/an der Durchschnittsschüler/in und an den mittleren inhaltlichen Standards gewann an Fahrt (Slavin, 1989) und somit auch die Bestrebung, durch häufige Neugruppierung der Schulkinder in Klassen für eine fortgesetzte Homogenität zu sorgen.

Die vorliegende Studie analysiert, wie die neue städtische Schulpolitik in Lissabon die Herausforderung der Standardisierung und Homogenisierung der Schulklassen umsetzte. Denn die Herstellung von Homogenisierung ist nicht minder herausfordernd als Spezifizierung und Individualisierung. Die Schulausschüsse der *escolas graduadas* der Stadt, die von den Schulleitern und den Schullehrern/innen gebildet wurden, unterbreiteten unterschiedliche Optimierungsvorschläge. Vielen dieser Vorschläge ist aber die Idee gemeinsam, dass weiterhin das Lernniveau und nicht unbedingt das Alter der Kinder den Standard für homogene Klassen bilden sollten. Im Folgenden sollen nach einer Charakterisierung der *escolas graduadas* (2.) die Schwierigkeiten ihrer Umsetzung auf der Suche nach der Homogenisierung der Schulklassen dargestellt werden (3.), um dann unterschiedliche Lösungsansätze der Schulen vorzustellen (4.). Insgesamt scheinen Jahrgangsklassen erst an Plausibilität gewonnen zu haben, als diese vielfältigen Versuche, die Homogenität der Schulklassen zu etablieren, wenig Früchte getragen hatten (5.).

2. Die Reglementierung der *escola graduada*

Kern der städtischen Schulpolitik in dieser kurzen Zeit der Dezentralisierung war die Einrichtung, Ausstattung und Konsolidierung zentraler mehrklassiger Schulen. Die Reformpolitik hatte großes Vertrauen in die einschlägige Wirkung pädagogischer Theorien und Konzepte. Diesen Zuspruch verkörperte Teófilo Ferreira, der 1882 die Leitung der Stadtschulen übernahm. Ferreira plädierte für eine neue Schule, die jedoch auch eine professionalisierte, neuartige Lehrkraftfigur erforderte (Ferreira, 1883). Bereits in seiner Position als Leiter der Normalschule von Lissabon, die er seit 1873 bekleidete, vertrat er die Position, dass diese Lehrkräfte im Kontext eines rational organisierten, mehrklassigen Schulmodells wirken sollten. Bereits im Dezember 1882 erließ er eine vorläufige Schulordnung für die Zentralschulen Lissabons (*Regulamento provisório das escolas centraes do municipio de Lisboa*), die ein Jahr später veröffentlicht wurde. Angelpunkt dieser Maßnahmen war, Schule als Simultanunterricht in separaten Klassen

zu organisieren. Grundsätzlich sollte das Schulprogramm in drei Kursen/Klassen unterrichtet werden. Somit folgte Ferreira dem in Frankreich seit 1833 und in Spanien seit 1838 zentral angeordneten Modell der Gliederung von Primarschulen. Im Falle, dass die Einrichtung einer weiteren Klasse möglich war, sollte diese für die Aufteilung des Anfängerkurses eingesetzt werden (Regulamento provisorio, 1883, S. 4). Aber auch Parallelklassen konnten flexibel eingerichtet werden. So wurden die drei Kurse nicht nur in mehreren separaten Klassen organisiert, sondern es war auch möglich, den ersten Kurs in zwei – aufeinander aufbauende – Klassen zu teilen (Regulamento provisorio, 1883, S. 4). Auf jeden Fall sollte jedoch das Verhältnis – eine Klasse, eine Lehrkraft, ein Raum – eingehalten werden. Das Reglement legte besonderen Wert auf die Frage der Zeiteinteilung. Dabei wurde die bis dahin gängige, wiederkehrende Zeiteinteilung auf der Basis des Schultages durch den wöchentlichen Stundenplan ersetzt (Regulamento provisorio, 1883, S. 5).

Bereits diese, aus heutiger Sicht bescheidenen Veränderungen der Schulorganisation erforderten einen hohen Verwaltungsaufwand. Hierfür wurden Formulare und Register für die Klassifikation/Gruppierung der Kinder in Klassen entwickelt, so Fortschrittsberichte, Re-Klassifikationen und Prüfungen (Regulamento provisorio, 1883, S. 5–6). Ebenfalls sollten Fachlehrkräfte für militärische Übungen sowie für Gymnastik, Zeichnen, Chorsingen und Kalligraphie eingestellt werden (Regulamento provisorio, 1883, S. 10–11). Entscheidend war jedoch eine andere, neue Position: der Schuldirektor (Regulamento provisorio, 1883, S. 12–16). Schuldirektoren – nicht nur in Portugal – stellten ein Schlüsselement der neuen Organisation dar, zumal sie dafür sorgen sollten, dass die bloße Summe von unterschiedlichen Klassen – bis dahin unabhängige Schulen – zu einer „organischen Einheit“ zusammenwachsen sollten (Sousa, 1998, S. 75). Schuldirektoren wachten nicht nur über die Durchführung des Reglements, sondern sie besuchten auch den Unterricht. Aber auch die Bildung von Schulklassen fiel in ihre Zuständigkeit. Sie selbst teilten die neuen Schüler/innen nach einer vorab zu erfolgenden Prüfung in Klassen ein. Nur in Zweifelfällen durften für eine zweite Einstufungsprüfung zwei weitere Lehrkräfte herangezogen werden (Regulamento provisorio, 1883, S. 19–21).

Das Reglement ordnete außerdem die Bildung von Schulausschüssen (*conselhos escolares*) in allen Schulen an, was als Gegengewicht gegen die neuen, umfassenden Befugnisse der Schuldirektoren gedeutet werden kann. Der Schulausschuss traf alle weiteren Entscheidungen, die die pädagogische Organisation der Schule und die Stundenpläne betrafen, darunter auch die Einrichtung weiterer Schulklassen. Während diese Schulausschüsse als Ergebnis liberaler Tendenzen im Frühliberalismus gesehen werden können, die es ermöglichten, kollegiale Schulleitungen zuzulassen (Rousmaniere, 2009), hörte diese Kollegialität in den Fragen der Disziplin auf. Aber in schulpädagogischen Fragen war die weitgehende Kollegialität das Vorbild, was sich auch darin ausdrückte, dass der Schuldirektor nur eine einfache Stimme in den Beratungen hatte. Das Reglement ging von einer distribuierten Expertise aus und autorisierte den Schulausschuss dazu, Entscheidungen für diejenigen Situationen zu treffen, die der Schuldirektor nicht allein lösen wollte (Regulamento provisorio, 1883, S. 17). Ungeachtet der Gleich-

heit in den Sitzungen des Schulausschusses wirkten Hierarchisierungen aber auch weiterhin. Beispielsweise unterrichteten Lehrerinnen nur die Anfängerklassen, was ihnen einen subalternen Status innerhalb der Lehrerschaft zwies.

Auf der Grundlage dieses Reglements funktionierte diese modellhafte zentrale escola graduada tatsächlich auch in der Praxis. Gleichwohl war die Realisierung des Reglements gerade in den Fragen der Klasseneinteilung stark beeinträchtigt – denn mehrklassige Schulen benötigten neue Schulgebäude. Nach Verabschiedung des Reglements begann sofort deren Planung, doch es dauerte, bis sie tatsächlich auch baulich realisiert werden konnten. Bereits 1882, auf Anregung des städtischen Schulreferats, wurden Musterpläne für die neuen zentralen escolas graduadas vom Stadtrat erlassen. Im Jahr 1886 wurde entschieden, dass bis zu 22 solcher mehrklassigen Schulen in der Stadt eingerichtet werden sollten. Dennoch blieb das einzige mehrklassige Gebäude in der Stadt die Zentralschule N°1, deren Gebäude schon ab dem Jahr 1875 bestand, also noch vor der großen Reformwelle. Die zögerliche Baupolitik der Stadt war sicherlich auf finanzielle Engpässe zurückzuführen. Die Stadt musste schließlich Räumlichkeiten mieten, so dass einige Schulen auf mehrere Gebäude verteilt waren, was das Prinzip Mehrklassigkeit in einer Schule auch räumlich behinderte.

3. Schwierigkeiten: Anfängerklassen, Altersmischung, Klassenstufen

Mehrklassige Schulen, die ein auf Stufen basiertes Lehrprogramm anboten, setzten Normen für jede Stufe voraus. Die Überprüfung dieser Normen war somit Bestandteil der Funktionsweise dieser Schulen, so dass die Frage des Klassenübertritts eine große Bedeutung erlangte. Mit dem Aufbau von escolas graduadas wurde auch ein rigides System von Prüfungen eingeführt, das Klassenversetzungen regulieren sollte. Eine unmittelbare Konsequenz der Einhaltung von Klassenstufennormen war die hohe Zahl von nicht bestandenen Prüfungen. Somit wurden Schüler/innen tatsächlich auch nicht versetzt. Viele von ihnen ‚stauten‘ sich in den unteren Klassen (für Frankreich: Krop, 2011), eine Tatsache, die auch sehr früh in den escolas graduadas erörtert wurde. Eugénio de Castro Rodrigues, Schuldirektor der Zentralschule N°1, berichtete der Stadt im Jahr 1882 über diese Problematik: „Eine ungünstige Stauung der Schüler in den ersten zwei Klassen und die ungenügende Zahl von Schülern in den anderen zwei Klassen; die Letzteren haben tatsächlich eine zu niedrige Schülerfrequenz, viel zu niedrig, um sie in Klassen unterrichten zu können“ (zit. n. Terenas, 1882, S. 39).

Im Grunde stand die Leistungsfähigkeit der neuen Schulorganisation zur Debatte. Der Direktor der Schule, de Castro Rodrigues, schlug daraufhin vor, zwei aufbauende Sektionen als neue Gruppierungsform innerhalb der bestehenden Klassen für die erste und die zweite Klasse einzurichten (genannt jeweils 1.^a A und 1.^a B sowie 2.^a A und 2.^a B). Nur mit den neuen Aufbauklassen sei „die äußerst schlechte, aber einzige Methode der forcierten Versetzung“ zu vermeiden (Terenas, 1882, S. 39). Die Vorschläge beabsichtigten, fördernde Bedingungen zur Erteilung des Unterrichts und für den Fortschritt der Schüler/innen zu etablieren. Wenn auch diese Maßnahmen keine Verbes-

Schuljahr	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	Gesamt
1876–1877	70	52	51	39	212
1877–1878	122	80	63	46	311
1878–1879	138	84	68	41	331
1879–1880	20	74	70	40	304

Quelle: Terenas, 1882

Tab. 1: Durchschnittliche Zahl der Schüler/innen in den Klassen der Zentralschule N°1 (1876/77–1879/80)

serung herbeiführen würden, stellte der Schuldirektor in Aussicht, keine neuen Schüler/innen aufzunehmen.

Um eine genauere Vorstellung des Zustandekommens dieser Entwicklung zu bekommen, ist ein kurzer Blick auf die Frage, wie die Leistungen der Schüler/innen bewertet und geprüft werden sollten, zu werfen. Das Reglement selbst sah zwei unterschiedliche Prüfungen vor: Laufende Prüfungen und Versetzungsprüfungen. Die laufenden Prüfungen wurden während des Schuljahres von der Lehrkraft abgenommen und dienten im Grunde als Übung für die entscheidende und stärker formalisierte Versetzungsprüfung. Diese wurden von zwei Lehrkräften abgenommen: dem/der Klassenlehrer/in der Prüflinge und dem/der Lehrer/in der nächstfolgenden Klasse. Das Reglement lehnte explizit ab, „dass Schüler, die aufgrund ihres Wissenstandes dem Unterricht der nächsten Gruppe oder Schulklasse nicht folgen können, unter irgendeinem Vorwand in dieser eingeschrieben oder klassifiziert werden“ (Regulamento provisório, 1883, S. 21). Das Reglement gab nicht vor, wann und wie oft diese Versetzungsprüfungen stattfinden sollten. Spätestens seit 1887 wurden die Versetzungsprüfungen mindestens zweimal im Jahr abgenommen (Februar/März und August), es gibt aber Beweise dafür, dass solche Prüfungen in eigentlich fast allen Monaten stattfanden. Dies war ein klares Zeichen dafür, dass die angestrebte Homogenisierung der Schulklassen auf keinen Fall nur auf der Basis der später üblichen, jährlichen Versetzungen der Jahrgangsklassen erfolgen sollte. Im Hinblick auf die Länge des Schulbesuches wurde somit einerseits ein schnelleres Durchlaufen der Klassenstufen und andererseits die Entlastung der unteren überfüllten Klassen ermöglicht.

Ein Blick in die nicht komplett erhobenen Ergebnisse der Versetzungsprüfungen von 16 der 22 zentralen Schulen im Februar 1887 zeigt, dass der Vorschlag von de Castro Rodrigues über die Einrichtung von Aufbauklassen vielerorts aufgenommen worden war: Alle Schulen hatten diese Einteilung angenommen (Boletim do Serviço, 1887, S. 90). Die Heterogenität der Schülerschaft bedingte, dass besonders für die erste Klasse mehrere Aufbaustufen bestanden (vgl. Anhang/Tab. 3). Obgleich die Versetzungsquoten beträchtlich variierten (in einer Klasse wurde nur eine von 37 Schüler/innen versetzt, in einer anderen 11 von 28 Schüler/innen), waren diese in der Tendenz für die ersten Klassen doch sehr niedrig. Dies zeigte sich auch bei den Prüfungen im August 1887,

deren Ergebnisse ebenso negativ ausfielen. Ein Ergebnis dieser Dynamik war, dass die Klassenfrequenz der unteren Klassen tendenziell sehr hoch war. Es ist nicht weiter erstaunlich, dass in diesen Klassen die alte Figur des unterrichtenden bzw. helfenden Kindes (monitores) fröhliche Urstände feierte. Die Gesamtsituation war so unbefriedigend, weil zahlreiche Schüler/innen ihre kurze Schulkarrieren in den ersten Klassen beenden mussten und nie versetzt wurden bzw. die dritte Klasse nicht erreichten. Auf dieser Grundlage bildete sich schleichend eine eigene Form des Elitismus in diesen öffentlichen und vorgeblich egalitären Schulen heraus. Die ‚Stauung‘ von Schulkindern in den unteren zwei Klassen bedeutete im Umkehrschluss, dass sich eine kleine Gruppe der Versetzten herausbildete, die nicht nur meritokratisch legitimiert war, sondern darüber hinaus von den besseren Lernbedingungen der nächsten Klassen (also von kleineren Frequenzen) profitierten konnte (vgl. Krop, 2011 für Frankreich).

Das entstandene Verhältnis zwischen dem meritokratischen Prinzip der Versetzungsprüfungen auf der einen Seite und dem Elitismus auf der anderen Seite zeigt sich auch deutlich in den Zahlen der Entlassungsprüfungen nach der dritten Klasse aus dem gleichen Jahr: Der Anteil von nicht bestandenen Entlassungsprüfungen (2,6%) war vernachlässigbar. Entlastet von der Anwesenheit der schwächeren Schüler/innen war offensichtlich die Qualität des Unterrichts derart überzeugend, dass die Abbrecherquote sodann deutlich sank. Zudem sind in den Zahlen zwei interessante Informationen enthalten. Erstens sind sehr wenige Schülerinnen – jeweils sieben und drei – in zwei Mädchenschulen (N°7 und N°14) zur Entlassungsprüfung angetreten – die *alle* erfolgreich absolvierten. Zweitens verteilen sich mehr als 90% der durchgefallenen Entlassungsprüfungen auf nur drei Jungenschulen (vgl. Anhang/Tab. 4). Weitere kontextuelle Informationen über diese herausstechenden Ergebnisse sind nicht vorhanden. Insgesamt fällt jedoch auf, dass Mädchenschulen bei den Entlassungsprüfungen bessere Ergebnisse erzielten. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die dort arbeitenden Lehrerinnen die gleiche Klasse häufig bis zum Abschluss begleiteten; diese Praxis war unbekannt in den Jungenschulen, in denen die ersten Klassen häufig von Lehrerinnen unterrichtet wurden, die Lehrer aber hingegen die mittleren und höheren Klassen zu verantworten hatten (Barroso, 1995, S. 106). Insgesamt konsolidiert sich in dieser Zeit die Prüfung als das Hauptdispositiv für die Regulierung sowohl der Schulpolitik als auch der Unterrichtspraktiken (Nóvoa, 2005, S. 53). Wie der Vorsitzende des Prüfungsausschusses mit Stolz betonte, seien die Prüfungen insgesamt gerecht und wohlwollend, weil diese „einheitlich, regelmäßig und methodisch“ gewesen wären (Boletim do Serviço, 1887, S. 154).

4. Mittel der Abhilfe: Umgang mit den hohen Frequenzen der unteren Schulklassen

Obwohl diese Schwierigkeit noch nicht den Status eines genuinen schulpolitischen Problems erlangte (Gil, 2018), erregte die Frage doch die Gemüter vor Ort und wurde häufig zum Gegenstand in den Sitzungen des Lehrpersonals. In der Konferenz der Lehrkräfte von 1887 wurde beispielsweise ein Plan zur Reorganisation der unteren Klassen diskutiert (Manique da Silva, 2017), die in einer der Schulen zur Anwendung gekommen war. Dieser sah vor, die Verdoppelung der Schulklassen durch eine Halbierung der Unterrichtszeit pro Klasse zu erreichen.

Die Diskussion verlief durchaus kontrovers. Der Schuldirektor Contreiras plädierte ohnehin für eine stärkere Fokussierung auf die oberen/dritten Klassen, die nicht nur schwieriger zu „regieren“ seien, sondern deren Unterricht auch mit einer höheren Verantwortung für die Lehrkräfte verbunden wäre, weshalb diese zusätzlich belohnt werden sollten.³ Der Schuldirektor da Costa e Sousa fand hingegen, dass die Fokussierung auf die unteren Klassen richtig sei und schlug stattdessen vor, das Stundenpensum dieser Klassen zu reduzieren, „weil es die Aufgabe der Schule sicherlich nicht ist, die Kinder vier Stunden pro Tag dazu anzuhalten, auf Papier zu schauen“ (Conferências pedagógicas, 24. 10. 1887, AHL, unpaginiert). Die weitere Teilung der Klassen, ermöglicht durch die Halbierung der Unterrichtszeit je Klasse, versprach, Kinder weniger mit Papier, sondern mehr im direkten Kontakt zur Lehrkraft beschäftigen zu können. Hier schritt der Direktor Costa e Sousa ein, der nicht nur davor warnte, dass die Vernachlässigung der unteren Klassen die Zuführung von neuen Schüler/innen in die oberen Klassen gefährden könnte, sondern der sich zudem stark gegen die Verkürzung der Unterrichtszeit aussprach (Conferências pedagógicas, 1887). Auch der Schuldirektor Teixeira lehnte diese Idee ab. Insgesamt seien es „zu wenige Stunden“ und ohnehin sei die „rationale Organisationsform diejenige der Aufbauklassen“ (Conferências pedagógicas, 1887). Die Versammlung lehnte diesen Reorganisationsvorschlag bei einer Gegenstimme ab. Auch ein weiterer Antrag, generell zwei Unterrichtsschichten einzurichten und somit den Unterricht vormittags und nachmittags voneinander getrennt abzuhalten, wurde von der Versammlung abgeschmettert (Conferências pedagógicas, 1887). Interessanterweise sind im Protokoll nur Interventionen von männlichen Lehrkräften aufgezeichnet, obwohl die zur Diskussion stehenden unteren Klassen nahezu ausnahmslos von Frauen geleitet wurden.

Auch in anderen Lehrkräftekonferenzen war die Diskussion um die Bildung von homogenen Schulklassen Thema. Typisch war die Sitzung des Schulausschusses der Zentralschule N°18 im November 1886. Sie war eine neue Mädchenschule und die Schuldirektorin führte Prüfungen durch, um die Mädchen in die verschiedenen Klassen einzuweisen. Auf der Grundlage des sich daraus ergebenden unterschiedlichen Kenntnisstandes schlug sie folgende Klassenstruktur für die Schule vor: „Von den 34 ange-

3 *Conferências pedagógicas* (Sitzung vom 24. 10. 1887). Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa (AHL), Atas escolares, unpaginiert.

meldeten Mädchen könnten nur acht die zweite Klasse besuchen; alle anderen sollten in der ersten Klasse bleiben. Aus diesem Grund sollten die 26 Mädchen für die erste Klasse in drei erste Parallelklassen eingeteilt werden. Diese sollten jeweils von der Lehrerin der ersten Klasse, von der Hilfslehrerin und, in diesem Fall nur vorläufig, von der Lehrerin der dritten Klasse geleitet werden. Sobald einige Mädchen den Kenntnisstand hätten, die dritte Klasse zu besuchen, würde es nur mehr zwei erste Klassen geben“.⁴ Die häufig umgesetzte Reorganisation der Schulklassen nach dem Modell der Aufbauklassen (1a A, 1a B, etc.) löste aber auch nicht das Problem, dass die unterste dieser Aufbauklassen weiterhin überbelegt war. Deshalb wurden in der Zentralschule N°4 auch Parallelklassen eingerichtet, die nur für die unterste Stufe (1a A) vorgesehen waren (*Conferências pedagógicas*, 1886). Diese Einführungsklassen waren auch in anderen Kontexten häufig anzutreffen (Viñao Frago, 2003).

Während sich diese intendierte Homogenisierung sehr oft auf den Wissensstand der Schüler/innen bezog, spielte aber auch das Alter eine zunehmende Rolle. Im September 1889 wurde in der Zentralschule N°4 eine außergewöhnliche Entscheidung getroffen. Dort sollte eine männliche Lehrkraft die erste Klasse übernehmen und somit die bisherige Lehrerin ablösen. Die Besonderheit dieser ersten Klasse bestand darin, dass die 57 Schüler, die zwischen sechs und zwölf Jahre alt waren, eine außergewöhnlich breite Altersstreuung aufwiesen. Der Schulausschuss befand, dass die ‚Stauung‘ von Schülern in dieser unteren Klasse äußerst ungünstig sei, denn zwölfjährige Kinder „sind nicht mehr in dem Alter, einer Frau überlassen zu werden“.⁵ Diese Altersstreuung war keineswegs eine Ausnahme. Beispielsweise traten im gleichen Jahr fünf- bis elfjährige Mädchen in die erste Klasse der Zentralschule N°3 ein.⁶ Dieser Umstand, zusammen mit den häufigen Klassenwiederholungen, erschwerte eine Homogenisierung der Schulklassen entlang des Alterskriteriums. Dennoch waren genau diese Ausschläge Anlass, Alter als einteilungsrelevantes Kriterium für die Bildung von Schulklassen überhaupt zu thematisieren (für Paris, vgl. Krop, 2015, S. 39).

Inwieweit die Maßnahmen das Klassenstufensystem tatsächlich konsolidieren konnten, kann man nur anhand von gut dokumentierten Einzelfällen einschätzen, wie im Fall der bereits genannten Zentralschule N°3.

Die im Durchschnitt siebenjährigen Mädchen der ersten Klassen wurden nur zu 42 % in die nächste Klasse versetzt, was die kritische Sicht Larry Cubans (2012) bestätigt, dass mehrklassige Schulen in ihrer Anfangsphase nicht unbedingt das Fortkommen der Mehrheit ihrer Schüler/innen förderten. Diejenigen, die in die zweite Klasse versetzt wurden, benötigten hierfür im Durchschnitt 19 Monate Schulbesuch. Aber der durchschnittliche Schulbesuch der nicht versetzten Schülerinnen lag sogar unter 19 Monaten, so dass viele dieser Mädchen die Schule verließen, bevor überhaupt eine Versetzung

4 *Conferências pedagógicas* (Sitzung vom 20. 11. 1886). Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa (AHL), Atas escolares, unpaginiert.

5 *Correspondência recebida*. AHL, Gestão e administração escolar, B048/01, unpaginiert.

6 *Registro de Matrículas. Escola Central n°3 de Lisboa*, 1882. AHL, Gestão e administração escolar, B029/00.

Zahl der in der ersten Klasse neu aufgenommenen Schülerinnen	Altersdurchschnitt (in Jahren)	Anteil der in die 2. Klasse versetzten Schülerinnen	Zahl der Monate bis zur Versetzung in die zweite Klasse (in Monaten)	Durchschnittlicher Schulbesuch der nicht versetzten Schülerinnen (in Monaten)	Anteil der Schülerinnen, die die Entlassungsprüfung angetreten haben
43	7,2	41,8%	19,3	16,9	6,9%

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf der Grundlage des Registo de Matriculas, 1882.

Tab. 2: Indikatoren über den Fortgang der Schülerinnen der Zentralschule N°3, die 1882 in die erste Klasse aufgenommen wurden.

möglich wurde. Dies zeigt, dass die Idee, häufig Versetzungsprüfungen anzusetzen, um den ansonsten zähen Aufstieg der meisten Schüler/innen in nächsthöhere Klassen zu beschleunigen, nicht von Erfolg gekrönt war (ähnliche Vorgänge in Brasilien, vgl. Rocha, 2017). Die Durchsetzung der Stufenfolge von Klassen und Inhalten verursachte somit zahlreiche Probleme, sodass die angestrebte Homogenisierung – zunächst entlang des Wissenstandes, aber auch im Hinblick auf das Alter der Schüler/innen – zunehmend bedroht wurde.

Nicht nur Aufbau- und Parallelklassen, sondern auch häufige Versetzungsprüfungen gab es, um dem Ideal homogener Klassen näher zu kommen. Auch das Fortleben der Monitore – Kinder, die als Helfer, Aufpasser und Übungsleiter der Lehrkraft beistanden – wurde durch das Bestreben nach Homogenität weiterhin legitimiert. Besonders in den von weiblichen Lehrkräften geleiteten unteren Schulklassen kamen diese älteren bzw. fortgeschrittenen Schüler/innen zum Einsatz. Die Lehrerinnen der unteren Klassen wurden von ihren männlichen Kollegen aus den höheren Klassen darum beneidet; mehrere Schuldirektoren verlangten, dass alle Klassen mit mehr als 50 Schüler/innen eine/n Monitor/in erhalten sollten. Dies war aber nicht im Schulreglement vorgesehen. Mehr noch: Dieses Reglement schrieb zwar den Simultanunterricht vor, der im Grunde aber ohne die Mitwirkung von Kindern auskommen sollte. Schuldirektoren drängten auf eine spezifische und kurze Ausbildung für die Monitore – ähnlich wie im englischen Pupil-Teacher-System, in dem die Mitwirkung im Klassenzimmer den ersten Schritt einer Lehrzeit für den Lehrerberuf darstellte (Robinson, 2003). Außerdem bildeten die Monitore je nach ihrem Einsatz eine eigene, spezifische obere Klasse (Boletim do Serviço, 1887). Die Heterogenität der Schulklassen zusammen mit der hohen Klassenfrequenz blieb ein Problem für längere Zeit. Sogar in Kontexten mit kleinen Klassen – wie Larsson (2015) für die Lage in Schweden konstatierte – erforderte der Alters- und Leistungsunterschied der Schüler/innen weiterhin den Einsatz von Gehilfen und Monitoren, obwohl diese schon längst als Sinnbild für eine ältere, nicht zweckmäßige Ordnung der Schule galten.

Nicht zuletzt zeigen die sehr ernüchternden Zahlen aus der Zentralschule N°3 die engen Grenzen der ansonsten sehr gefeierten neuen Schulpolitik der Stadt Lissabon. Die *escolas graduadas* als Modernisierungsprojekt, von Liberalen, Freimaurern und Republikanern mit Elan vorangetrieben, mögen sehr populär gewesen sein (Wartelisten

für den Eintritt in diese Schulen gab es durchaus), aber sie erreichten nur einen Teil der Kinder im Schulalter und – wie bereits gezeigt – erzielten auch nur sehr mäßige Ergebnisse. Klassenwiederholungen und Schulabbruch dominierten, das schöne Bild einer rationalisierten und nach Leistung und Alter gegliederten Schule entsprach nicht der Wirklichkeit.

5. Homogenisierung und der Aufstieg von Jahrgangsklassen

Die Schulpolitik der Stadt Lissabon war aufgrund zahlreicher Innovationen und ihrer Ausstrahlung auf den Rest des Landes von hoher Bedeutung für die Entwicklung des Primarschulwesens Portugals. Damit ist nicht die ohnehin sehr langsame Expansion des Schulbesuchs in der Stadt gemeint, sondern viel mehr die Bedeutung des Neuen: die Reihe von bisher unbekanntem Strukturen der Steuerung, Inspektionen sowie Innovationen wie auch neuartige Schulgebäude, die Bildung einer lokalen Schulautorität und eben auch das Modell der *escolas graduadas* zählen dazu. Die Diskussionen um die Klassenbildung und die Gruppierung von Schüler/innen in den *escolas graduadas* der Stadt Lissabon zeigen zunächst zwei Tendenzen. Erstens handelt es sich um eine Diskussion und um Suchbewegungen, die sich vom alten einklassigen Modell der Primarschulversorgung verabschiedeten. Das prägende Bild einer organisch aufgebauten, mehrklassigen Schule setzte sich hier durch. Alle weiteren Entwicklungen bauten auf diesem rationalisierten Modell der Schulgliederung auf. Zweitens standen in diesem Beitrag auch (dys)funktionale Aspekte des Klassenstufenmodells im Vordergrund, die ein nicht so glanzvolles Bild der Entwicklungen während der dezentralen Reformphase abgeben. Diese Versuche der Reorganisation der Schulen stießen in der Praxis auch auf Probleme: Gerade Schulabbruch, Klassenwiederholung und weniger Schulabschlüsse waren Ergebnisse, die schon damals Gegenstand ausgedehnter Diskussion waren.

Wie bereits David Hamilton (1989) in seiner Analyse zur Entstehung der modernen Strukturen der Schularbeit gezeigt hat, setzten die Suchbewegungen für eine rationale, effiziente und akzeptable Gliederung der bis dahin einklassigen Schulen nicht von Anfang an beim Alter der Schulkinder an. Wenn es um die Organisation des Massenunterrichts ging, stand lange Zeit der Leistungs- bzw. der Wissensstand im Vordergrund. Obwohl dieses Kriterium für die Bildung von Schulklassen mit hohem Aufwand verbunden war (individuelle Zuteilungen in Lerngruppen, häufige Versetzungen, aufwändige Überprüfung des Lernstands), stand es lange nicht in der Kritik. Die Entwicklungen in der Stadt Lissabon im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts zeigte aber dann, dass die Leitvorstellung nach Homogenität von Klassen, ein Sinnbild für das rationalisierende Versprechen der *escolas graduadas*, auch auf zunächst nicht vorgesehene Gruppierungskriterien übertragbar war. Zunächst ging es um Extremfälle, in denen eine sehr große Altersstreuung in einer Klasse die Annahme eines allgemeinen, nicht exakt definierten Alterskriteriums die Klassifizierung der Kinder in Schulklassen förderte. In späteren Jahrzehnten sollte aus dieser Maßnahme in Ausnahmefällen eine nunmehr exaktere Normvorstellung werden. Bevor die Szientifizierung der Kinderbeobachtung und -klas-

sifikation im 20. Jahrhundert mit ihrer genaueren und altersbezogenen Beschreibung der Kindesentwicklung dominant wurde (Vasconcelos, 1928; Canales & Polenghi, 2019), hatte das Alterskriterium an Plausibilität und praktischer Relevanz bereits gewonnen.

Der Erfolg dieser Reform – so eine plausible Erklärung – wurde erst möglich, weil der Forderung der homogenen Schulklassen mit den anderen unterschiedlichen Versuchen der Reorganisation der Primarschulen nicht genug entsprochen wurde. Vieles wurde versucht: Die Einteilung von Klassen (Aufbauklassen) setzte sich grundsätzlich durch, Prüfungen wurden in kürzeren Zeiträumen abgehalten, Schulklassen nochmals in Gruppen aufgeteilt, hierfür wurde aber dann die Unterrichtszeit pro Gruppe gekürzt, es wurden Monitore als Helfer/innen eingesetzt und vereinzelt wurde sogar mit automatischen Klassenversetzungen gearbeitet. Die intendierte Homogenisierung war jedoch weiterhin nur in Ansätzen zu erkennen. Die Geschichte des Aufstiegs von Jahrgangsklassen ist nicht nur die Geschichte eines sich entwickelnden Programms der Klassifikation der Schulkinder nach ihrem Alter; es ist auch die Geschichte ihrer gescheiterten bzw. ungenügenden Alternativen im Kontext der Forderung nach einem rationalisierten, in homogenen Gruppen und Klassen arbeitenden Schulsystem.

Archivquellen

Conferências pedagógicas (Sitzung vom 20. 11. 1886). Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa (AHL), Atas escolares, unpaginiert.

Conferências pedagógicas, (Sitzung vom 24. 10. 1887). Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa (AHL).

Correspondência recebida. AHL, Gestão e administração escolar, B048/01, unpaginiert.

Registro de Matrículas. Escola Central n°3 de Lisboa, 1882. AHL, Gestão e administração escolar, B029/00.

Literatur

Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lissabon: FCG/JNICT. *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*. Lissabon: Câmara Municipal de Lisboa, n.ºs 2 e 4, 1887.

Canales, A., & Polenghi, S. (2019). Classifying children: A historical perspective on testing and measurement. *Paedagogica Historica*, 55(3), 343–352.

Caruso, M. (2015). Classroom struggle: Organizing elementary teaching in the 19th century. In M. Caruso (Hrsg.), *Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th century* (S. 9–37). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Catroga, F. (2010). O Republicanismo Português (Cultura, história e política). *História* 11, 95–119.

Cuban, L. (2008). *Frogs into princes. Writings on school reform*. New York: Teachers College Press.

Cuban, L. (2012). A successful school reform: The age-graded school (Part 1). In *Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice*. <https://larrycuban.wordpress.com/2012/02/01/a-successful-school-reform-the-age-graded-school-part-1-2/> [30. 11. 2020].

- del Pozo Andrés, María del Mar (2018). Historiografía sobre la escuela graduada: perspectivas internacionales. In Martínez, Pedro L. Moreno (ed.). *Educación, Historia y Sociedad. El Legado Historiográfico de Antonio Viñao*. Valencia: Tirant Humanidades, 167–195.
- Ferreira, Teófilo (1883). *Relatorio do pelouro da instrucção da Câmara Municipal de Lisboa relativo ao anno civil de 1882*. Lissabon: Typographia Nova Minerva.
- Gil, N. (2018). Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–23.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Krop, J. (2015). Meritocracia e os Usos da Repetência na Escola Primária Pública Francesa de 1850 ao Início do Século 20. *História da Educação*, 19(46), 41–52.
- Larsson, E. (2015). Mass teaching without the masses: Challenges during the rise of mass education in Sweden, approx. 1810–1880. In M. Caruso (Hrsg.), *Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th century* (S. 157–178). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Manique da Silva, C. (2008). *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834–1892)*. Dissertation. Lissabon: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008.
- Manique da Silva, C. (2016). Dificuldades organizacionais nas primeiras escolas graduadas da cidade de Lisboa (segunda metade do século XIX). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 403–25.
- Manique da Silva, C. (2017). Dificuldades iniciais do processo de modernização pedagógica no município de Lisboa: a reprovação nas primeiras classes das escolas centrais ou graduadas (anos de 1880). *Currículo sem Fronteiras*, 17(1), 60–74.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genf: Librairie Droz S.A.
- Pintassilgo, J., & Manique da Silva, C. (2015). School military education and the construction of a national identity in Portugal in the passage from the 19th to the 20th century. *History of Education and Children's Literature*, X(1), 339–359.
- Regulamento provisorio das escolas centraes do municipio de Lisboa*. Lissabon: Imprensa Nacional, 1883.
- Robinson, W. (2003). *Pupil teachers and their professional training in pupil-teacher centers in England and Wales, 1870–1914*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Rocha, F. (2017). *A Repetência e a Reprovação na Escola Graduada, em Minas Gerais, nas Primeiras Décadas do século XX*. Dissertation. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG.
- Roldán Vera, E. (2015). From monitorial to graded schooling in 19th century Mexico: Politics and pedagogy in the definition of modern education. In M. Caruso (Hrsg.), *Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th century* (S. 179–203). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rousmaniere, K. (2009). Historical perspectives on the principalship. *Journal of Educational Administration and History*, 41(3), 215–221.
- Slavin, R. (Hrsg.) (1989). *School and classroom organisation*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sousa, R. F. de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de S. Paulo (1890–1910)*. São Paulo: UNESP.
- Terenas, F. (1882). Escola Central Municipal n.º 1. *Froebel*, 5, 37–39.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A century of public school reform*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Vasconcelos, F. de (1928). Contribuição para o estudo dos problemas relativos ao nível mental da população das escolas primárias de Lisboa. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2 e 3, 119–125.

Viñao, A. (2003). La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada. In G. Ossensbach (Hrsg.). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED, 73–104.

Viñao, A. (1990). *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica. La escuela graduada pública en España (1898–1936)*. Madrid: Akal.

Anhang

Zentralschulen	Klassen	Schüler/innenzahl	Bestanden	Klassen, in die die Schüler/innen versetzt wurden
N.º 2	1.ª A	51	4	2.ª
	1.ª B	37	1	2.ª
	2.ª A	31	2	3.ª A
N.º 3	1.ª A	28	11	2.ª
	1.ª B	15	2	2.ª
	2.ª	21	15	3.ª
N.º 4	1.ª A	45	9	2.ª
	1.ª B	40	8	2.ª
N.º 5	1.ª A	49	6	2.ª
	1.ª B	26	2	2.ª A
	2.ª A	20	6	3.ª A
	2.ª B	19	6	3.ª A
N.º 6	1.ª A	45	11	2.ª
	1.ª B	46	11	2.ª
	1.ª C	52	8	2.ª
	2.ª A	30	10	3.ª
	2.ª B	23	6	3.ª
N.º 7	1.ª A	25	6	2.ª
	1.ª B	24	7	2.ª
	2.ª	35	5	3.ª B
N.º 8	1.ª A	32	10	2.ª
	1.ª B	22	6	2.ª
	2.ª A	32	19	3.ª
	2.ª B	16	14	3.ª

Zentralschulen	Klassen	Schüler/innenzahl	Bestanden	Klassen, in die die Schüler/innen versetzt wurden
N.º 9	1.ª A	50	5	2.ª
	1.ª B	20	11	2.ª
	2.ª	28	16	3.ª
N.º 11	1.ª A	28	8	2.ª A
	1.ª B	23	4	2.ª A
	2.ª A	21	10	2.ª B
	2.ª B	14	13	3.ª
N.º 12	1.ª	41	11	2.ª
N.º 13	1.ª A	36	11	2.ª A
	1.ª B	29	7	2.ª A
	1.ª C	23	6	2.ª A
	2.ª A	16	5	2.ª B
	2.ª B	11	8	3.ª
N.º 14	1.ª A	29	7	2.ª
N.º 15	1.ª B	28	1	2.ª
	1.ª C	49	3	2.ª
	1.ª D	24	4	2.ª
N.º 17	1.ª A	16	4	2.ª
	1.ª B	33	14	2.ª
	2.ª	23	4	3.ª
N.º 19	1.ª A	44	9	2.ª
	1.ª B	41	4	2.ª
	1.ª C	52	12	2.ª
	1.ª D	42	10	2.ª
	2.ª A	38	9	3.ª A
	2.ª B	33	7	3.ª A
	3.ª A	15	10	3.ª B
N.º 22	1.ª A	66	12	1.ª B
	1.ª B	27	5	2.ª
	2.ª	21	7	3.ª

Quelle: Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa, n.º 2, 1887

Tab. 3: Versetzungsprüfungen der Zentralschulen Lissabons, Februar 1887

Zentralschulen	Zahl der Geprüften	Bestanden mit Auszeichnung	Bestanden	Durchgefallen
N.º 1	46	7	39	–
N.º 2	32	4	28	–
N.º 3*	18	10	8	–
N.º 4	15	1	14	–
N.º 5*	35	10	25	–
N.º 6	51	9	41	1
N.º 7*	7	7	–	–
N.º 8	5	2	3	–
N.º 9*	30	11	19	–
N.º 10*	36	5	31	–
N.º 11	33	7	26	–
N.º 12*	9	7	2	–
N.º 13	9	5	4	–
N.º 14*	3	3	–	–
N.º 15	11	3	8	–
N.º 16*	8	4	4	–
N.º 17	22	8	14	–
N.º 18*	7	4	3	–
N.º 19	11	–	8	3
N.º 20	17	–	11	6
N.º 21	7	4	3	–
N.º 22	18	–	17	1

Quelle: Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa, n.º 4, 1887. * Mädchenschule

Tab. 4: Ergebnisse der Entlassungsprüfungen in den Zentralschulen Lissabons, Juli/August 1887

Abstract: The emergence of a graded primary school system posited the group and not the individual as the focus of the work in schools. However, the ideal of homogeneous school classes revealed, the gap between the abstract model of the division of schools into classes and the difficulty of managing the heterogeneity of schoolchildren. The belief in a rational organization of schooling embodied in class teaching and the context of an intended expansion of school attendance promoted the development of graded schools with many classes. Yet the new system did not always work as intended. This, however, led to reforms rather than to the rejection of the new model of graded schools. The analysis of the school policies of the city of Lisbon and the active engagement of local school councils shows that different attempts to reorganize school classes and to streamline the advancement of the pupils in order to guarantee the homogeneity of school classes met with only little success. It was only in this context that the question of age for grouping children in school classes may have gained traction.

Keywords: School Classes, Lisbon, Homogeneity, Class Repetition, Examinations

Address of Author

Dr. Carlos Manique da Silva, Universidade de Lisboa,
Instituto da Educação,
Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal
E-Mail: manique@net.sapo.pt