

Caruso, Marcelo

Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 203-222



Quellenangabe/ Reference:

Caruso, Marcelo: Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 203-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287632 - DOI: 10.25656/01:28763; 10.3262/ZP2102203

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287632>

<https://doi.org/10.25656/01:28763>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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 Töpper

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

Marcelo Caruso

Vorteil des Ungefährten

Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen¹

Zusammenfassung: Jahrgangsklassen in Pflichtschulsystemen sind heute ubiquitär. Sie haben sich auf breiter Basis weltweit als grundlegende Organisationseinheit der Schulen durchgesetzt. Der Beitrag diskutiert Elemente einer historisch informierten Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen, besonders für den Massen- bzw. Pflichtschulbereich. Es werden dabei gängige Thesen zur Entstehung und Durchsetzung von Jahrgangsklassen historiographisch überprüft. Des Weiteren wird eine Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen im Anschluss an gouvernementalitätstheoretische Perspektiven skizziert, die die Durchsetzung von ‚Alter‘ als Ergebnis eines approximativen Kalküls charakterisiert. Insgesamt verschiebt die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen die pädagogische Aufmerksamkeit auf kollektive Phänomene und Fragen der Gleichheit, die im Individualismus der deutschsprachigen pädagogischen Semantik weniger thematisiert werden.

Schlagnworte: Jahrgangsklassen, Schulorganisation, Bildungshistoriographie, Klassifikation, Gouvernementalität

1. Einführung: Selbstverständlichkeit der Jahrgangsklassengliederung

Im Jahr 1914 legte der Erziehungswissenschaftler Aloys Fischer im Auftrag der „pädagogischen Zentrale“ des Deutschen Lehrervereins den Entwurf eines Fragebogens für periodische Erhebungen über den „Fortschritt der Verbesserungen der öffentlichen Volksschulen im Deutschen Reiche“ vor (Fischer, 1914, S. 454). Der umfangreiche Fragenkatalog war explizit reformorientiert; nicht die einfache Bestandsaufnahme der Volksschulverhältnisse war das Ziel des Entwurfs – dafür gab es bereits seit Jahrzehnten die amtliche Schulstatistik – sondern eher der Überblick über Reformbestrebungen und Reformergebnisse. Der erste Themenkomplex des Fragebogens – über die „Organisation des Volksschulkörpers“ und die „Gliederung des Ganzen“ – fragte: „Ist die bei Ihnen bestehende öffentliche (gemeindliche usw.) Volksschule einklassig? mehrklassig? siebenklassig? achtklassig? mit Parallelabteilungen? mit zeitweisem Abteilungsunterricht?“ (Fischer, 1914, S. 456). Auf curricularer Ebene war die Lage der Klassengliederung von Schulen klar: Mehrklassigkeit war die neue Norm, und zwar mit

1 Die Forschungsarbeit für diesen Beitrag wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Die Bürokratisierung der Gruppierung. Lokale und transnationale Innovationsdynamik bei der Einführung von Jahrgangsklassen im Pflichtschulbereich (Preußen, USA, Spanien, ca. 1830–1930)“, großzügig finanziert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (CA 274/7-1), durchgeführt.

möglichst so vielen Klassen wie in den einzelnen Staaten des Reiches vorgegebenen Schulbesuchsjahren. Auch der in jenen Jahren geförderte Ausbau der sechs- bis siebenjährigen Volksschulen hin zu einer achtklassigen Anstalt in den Städten wurde meistens mit der Einrichtung einer neuen, räumlich und curricular separaten Klasse gleichgesetzt. Vor diesem Hintergrund war die vierte Gruppe von Fragen im Katalog bemerkenswert: „Ist für den Aufbau der Klassen das Alter maßgebend? Oder die Erlangung bestimmter Lehrziele ohne Rücksicht auf das Alter? Welches Durchschnittsalter haben die Kinder der einzelnen Klassen? Welche oberste und unterste Altersgrenze ist für die einzelne Klasse amtlich festgesetzt? Wird sie tatsächlich eingehalten?“ (Fischer, 1914, S. 456). Fischer und seine Mitstreiter/innen folgten somit unseren einfachen Gleichsetzungen nicht: Eine siebenjährige Volksschule musste nicht unbedingt sieben separate Klassen haben, was angesichts der zahlreichen einklassigen Volksschulen auf dem Lande nicht überraschend war, aber, und dies ist schon erstaunlich, die Volksschulklassen wurden eventuell nicht nach der Maßgabe des Alters der Kinder gebildet.

Jahrgangsklassen in Pflichtschulsystemen sind heute ubiquitär. Sie haben sich auf breiter Basis weltweit als grundlegende Organisationseinheit der Schulen durchgesetzt. Unabhängig davon, ob zahlreiche nicht- oder wenig gegliederte Schulen weiterhin existieren, besonders in ländlichen Gebieten, werden Jahrgangsklassen mit Recht zu den „global similarities“ moderner Schulsysteme gezählt (Baker & LeTendre, 2005), die von Generation zu Generation bestimmender in der Erfahrung von Schule werden (empirisch: Rogoff, Correa-Chávez & Navichoc Cotuc, 2005, S. 244–245) und für Schulen nahezu universal gelten (Anderson-Levitt, 2003, S. 5–6; Meyer & Ramirez, 2000). Die Jahrgangsklassen sind so eng mit dem Leitbild eines modernen und rationalisierten Schulsystems verbunden, sodass ihre Strukturierungswirkung mitunter als „analogous to the way grammar organizes meaning in verbal communication“ charakterisiert wurde (Tyack & Cuban, 1995, S. 85). Jahrgangsklassen sind biographisch so tief verankert, ihre Einfachheit wirkt derart stimmig und überzeugend, dass sie, unabhängig von gängigen Definitionen, selten zum Gegenstand von Konzeptualisierungen wurden. Im Folgenden sollen Elemente einer historisch informierten Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen, besonders für den Massen- bzw. Pflichtschulbereich, diskutiert werden. In Anlehnung an allgemeinere Fragen an die Rolle des ‚Alters‘ als organisierendem Prinzip von Institutionen (Dannefer, 2009; Mayer & Schoepflin, 1989) stellt der Beitrag eine These zur Erklärung der *Durchsetzung* von Jahrgangsklassen auf. Denn so selbstverständlich wie angenommen, ist diese Einteilungsform von Schulkindern nicht. Schließlich hat sich diese erst im späteren 19. Jahrhundert für den Pflichtschulbereich herausgebildet, und angeblich nie richtig pädagogische Legitimation erfahren (Ingenkamp, 1972, S. 25).

Der Beitrag basiert einerseits auf Ergebnisse der internationalen Bildungshistoriographie zum Thema Mehrklassigkeit und Schulorganisation, obwohl die Argumentation, der Knappheit und Klarheit halber, stärker deutsche Entwicklungen anführt. Als weitere empirische Ergänzung zu diesem Forschungsstand werden andererseits Teilergebnisse der Analyse eines Samples von 125 pädagogischen Handbüchern aus vier westeuropäischen Ländern – Frankreich (42), England (29), Irland (6) und Spanien

(48) – aus der Zeit zwischen 1830 und 1900 herangezogen, die im Hinblick auf Fragen der Schüler/innengruppierung ausgewertet worden sind und Aufschluss darüber geben, welche Argumente bei der Begründung und Durchsetzung von Jahrgangsklassen die Anregung einer Altersgliederung der Schüler/innen plausibilisierten.

Nach einer Diskussion gängiger Erklärungsmuster zur Entstehung und Durchsetzung von Jahrgangsklassen (2.) wird die Frage der Emergenz von Jahrgangsklassen im Verhältnis zu den schultheoretisch relevanten Dimensionen Bürokratie/Systematizität, Inhaltlichkeit/Curriculum und Pastoralität/Erziehung behandelt (3.). Als Ergebnis werden Jahrgangsklassen in der Entwicklung von Schulen als Institutionalisierung einer Denkform des Ungefähren bzw. des Approximativen konzeptualisiert, die nicht nur eine Epistemologie des Approximativen etablierte, sondern auch politisch geprägte Sinnbilder in der schulischen Ordnung verankerte (4.).

2. Gefahren des Selbstverständlichen: Historiographische Diskussionen

Die Fragen nach Herkunft und Durchsetzung von Jahrgangsklassen wurde im Rahmen der allgemeineren Frage erörtert, seit wann überhaupt feste Schulklassen bestanden. Informationen über die Gruppierung von Schulkindern in der Antike sind selten, äußerst fragmentarisch und nicht immer einfach zu deuten. Etablierte Praktiken der Einteilung gab es durchaus, aber keine festen Systeme der Klasseneinteilung, geschweige denn verbindlich vorgegebene (Delhay, 1947; Watts, 2006, S. 29–32, 160–161). Der Schulbesuch blieb lange Zeit eine äußerst situative Angelegenheit mit hoher Schülerfluktuation, was nicht für ein System fester Schulklassen sprach (Orme, 2006, S. 130–132). Sogar wenn das Alter eine gewisse Rolle spielte, wenn es um den Beginn des Schulbesuchs ging (für England: DeMolen, 1976), war die Idee, feste Gruppierungen einzurichten, wenig bekannt.

Erst mit der Ordnung der Schule zu St. Stephan in Wien aus dem Jahr 1446 wurden im deutschsprachigen Raum sowohl eine Einteilung in drei Klassen als auch eine Unterrichtsmethode verbindlich festgelegt („Ordnung der Schule zu St. Stephan (1446)“, 1885, S. 59). Dabei ging es in erster Linie um die Abstufung von Lehrinhalten. Diese Sequenzierung wurde lange Zeit mittels einzelner Schulbücher bzw. von den Sektionen dieser Schulbücher bestimmt (Dolch, 1965, S. 154–155). Eine teilweise Entkopplung von Inhalt und Lehrbuch erfolgte in der *Ratio Studiorum* des Jesuitenordens (1599), in der bestimmte Klassen ein Lehrbuch durchnehmen sollten, andere Klassen hingegen Inhaltslisten ohne Bezug auf ein Lehrbuch zu bearbeiten hatten (Pachtler, 1887, S. 257, 355). Die Einteilung in drei Klassen blieb, besonders im Volksschulbereich, als zu erreichende Norm in den Bestimmungen einiger reformatorischen Schulordnungen seit dem 16. Jahrhundert bestehen (Dietrich & Klink, 1964). In ganz Europa blieb aber die Frage der Durchsetzung von Klassen- bzw. Gruppenunterricht bis weit ins 19. Jahrhundert ungelöst (Caruso, 2018; Petrat, 1979, S. 193–200). Das Fortleben des traditionellen kollektiven Einzelunterrichts erforderte in einigen Ländern das gesetzliche Verbot dieser individualisierten Unterrichtsordnung wie bspw. 1833 in Frankreich (Nique, 2010) und

1838 in Spanien (*Reglamento provisorio*, 1838, S. 29). Sogar die Durchsetzung dieses Verbots – so Erkenntnisse aus neueren Forschungen – zog sich relativ lange hin (Eble, 2020; Manique da Silva, 2015).

Obwohl in der Bildungshistoriographie die wechselvollen Entwicklungslinien von Gruppierungsformen durchaus kritisch und quellengesättigt rekonstruiert wurden (Bernert, 2010; Chapoulie, 2005; Depaepe, 1979; Hamilton, 1989; Scholz & Reh, 2016), scheint im Bereich der Durchsetzung von Jahrgangsklassen ihre Selbstverständlichkeit für fragwürdige Narrative gesorgt zu haben. Dies zeigt sich im Folgenden in den gängigen Interpretationen über *Herkunft* und *Durchsetzung* von Jahrgangsklassen im historischen Verlauf.

Eine konsequente Einteilung von Schulklassen nach dem Alter der Schüler/innen wurde vermutlich erstmalig von Johann Amos Comenius in seiner *Didactica Magna* formuliert. Dort schlug er vor, „die ganze Schülerschar der Muttersprachschule, die sich sechs Jahre lang mit diesen Dingen zu beschäftigen hat, in sechs Klassen“ zu unterteilen und fügte hinzu: „die möglichst auch räumlich voneinander getrennt sind, damit sie sich gegenseitig nicht stören“ (Comenius, 1993, S. 201). Interessanterweise steht hier die Notwendigkeit, jeden dieser Schulräume mit einem eigenen Lehrer zu versorgen, nicht im Vordergrund. Stattdessen formulierte er den Anspruch, „für jede Klasse [...] besondere Bücher“ zu bestimmen, „die das ganze Programm dieser Klasse (den ganzen Stoff der Wissenschaft, Sittenlehre und Religion) erschöpfend enthalten, so daß sie keine andern Bücher brauchen [...]“ (Comenius, 1993, S. 201).

Das von Comenius ausgearbeitete Modell eines umfassenden Schulsystems taugt jedoch nicht als unmittelbarer Vorläufer der erst im späten 19. Jahrhundert allmählich erfolgten Durchsetzung von Jahrgangsklassen in urbanen Schulsystemen. Anders als die Verbreitung seiner Schulbücher (Jenzer, 1991, S. 191) ist die unmittelbare Wirkung comenianischer Ideen in der Schulpolitik der Zeit insgesamt stark zu relativieren. Bereits die sehr lange und umfassende Beschulung beider Geschlechter (bis zum 24. Lebensjahr in einer Zeit, in der die Lebenserwartung kaum höher gewesen sein dürfte!) und die unverkennbar durchrationalisierte Anordnung der Schulen gaben seinem Programm eine sehr unrealistische Note (Kvacala, 1896). Sogar im Gothaer Schulmethodus von 1642, von dem angenommen wird, das durch die Wirkung von Andreas Reyer (1601–1673) die direkteste Verbindung zwischen dem Programm des Comenius und der Schulpolitik in den deutschen Staaten bestand (Albrecht-Birkner, 2002; Hohendorf, 1994), wurden zwar Schulklassen angeordnet, aber eine Gliederung der Klassen nach Alter fehlt vollends (Reyher, 1648). Ähnliches gilt für Pietisten und andere Reformer des 18. Jahrhunderts. Die strenge Gliederung von Kindern in Altersklassen konnte man mit Recht als eine derjenigen völlig unrealistischen Forderungen von Comenius charakterisieren, die lange Zeit nicht so ernst genommen wurden. Wenig bis nichts in den Quellen deutet auf diese Provenienz des Jahrgangsvorschlags, dafür waren die Suchbewegungen und die Ungewissheiten betont lokal und pragmatisch. Keine empirisch belegbare Kontinuität herrscht zwischen Comenius und den nach Jahrgangsklassen gegliederten urbanen Volksschulen des späten 19. Jahrhunderts. Narrative, die die äußerst disparaten und in der Zeit weit auseinander liegenden Entwicklungen aufgrund von Ähnlichkeiten

zusammenbringen und somit angebliche Kontinuitäten konstruieren, sind historiographisch stark zu relativieren.

Die Selbstverständlichkeit, mit der auch in der Forschung zuweilen über die Herkunft der Jahrgangsklasse diskutiert wurde, tangiert ebenfalls die Analyse über deren Durchsetzung. Dies zeigt sich in einer wiederholt vorgetragenen Verknüpfung, der zufolge Jahrgangsklassen im preußischen bzw. deutschen Massenschulwesen das Vorbild der Einrichtung von Jahrgangsklassen in Gymnasien in den 1830er Jahren replizierten. Dabei wird entweder eine explizite Kontinuität zwischen der Einrichtung von Jahrgangsklassen in Gymnasien behauptet (Ingenkamp, 1972, S. 26), oder zumindest beide Vorgänge in einem Atemzug erwähnt (Jenzer, 1991, S. 415–416; Nath, 2016, S. 105–106; von Saldern, 1993).

Die Frage von Jahrgangsklassen erlangte im Zuge der neuhumanistisch inspirierten Bildungsreformen in Preußen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eine gewisse Dringlichkeit. Besonders Ingrid Lohmann (1982, 1984, 1993, 2014) rekonstruierte den zentral verfügbaren Übergang von sog. Fachklassen zu Jahrgangsklassen. Beim ersten Modell wurden Schüler/innen bei ihrem Eintritt ins Gymnasium in die verschiedenen Fächer je nach Leistungsstand in *jedem* Fach eingeteilt. Fachspezifische Versetzungen nach Prüfungen fanden häufig statt. In der Summe suggerierte dieses System, die Neigungen und das Lerntempo der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers angemessen zu berücksichtigen. Das System der Fachklassen – Schubring hat mit Recht darauf hingewiesen – war keineswegs traditionell: Es handelte sich um eine Neuerung des späten 18. Jahrhunderts, zunächst nur auf diejenigen Regionen beschränkt, die von Pietismus und Philanthropismus erfasst waren (Schubring, 1991, S. 354). Das Fachklassensystem bedingte, dass es wechselnde, ja höchstvariiende Gruppierungen in den unterschiedlichen Fächern gab (einschlägige Beispiele in: Scholz & Reh, 2016, S. 97–100).

Fragen nach der richtigen Kurs- und Lehrplanorganisation beschäftigten die preußischen Bildungsbehörden seit ihrer Einrichtung im Jahr 1809. Überlegungen zu „Stufen“ als maßgebendes Kriterium der Lehrplanentwicklung und der Bildung von Klassen standen wiederholt im Vordergrund (Lohmann, 1982). Einschneidend für die Abschwächung des dominanten Fachklassensystems sei das 1810 eingeführte Dispensationsverbot, d. h. das Verbot, einzelne Lektionen zu überspringen (Lohmann, 2014, S. 72). Somit versuchten die Behörden, dem Bildungsgang in Gymnasien eine gewisse Stetigkeit zu verleihen, zumindest sollten Sprünge im Lektionsplan nicht mehr möglich sein. Parallel dazu brachten Formulierungen wie ‚Bildungsstufen‘ und ‚Gesamtbildung‘ die neue Priorität zum Ausdruck, dass die Reform der Gymnasien aus einer allgemeinbildenden, stufenweise den gesamten ‚Menschen‘ umfassenden Perspektive erfolgen sollte. Die fast zeitgleichen Überlegungen von Bernhardt, Rektor des Berliner Friedrichswerderschen Gymnasiums, und R. B. Jachmanns, Direktor des Conradinums in Jenkau bei Danzig, deuteten diese Richtung an (Lohmann, 2014, S. 111–114). Spätestens nach 1820 zeigte das Preußische Kultusministerium eine klare Präferenz für „Generalklassen“ – feste Klassenverbände – unter der Aufsicht eines Ordinarius und somit für eine Vorform der Jahrgangsklassen (Apel, 1984, S. 91). Erst mit dem Zirkularreskript vom 24. Oktober 1837, „betr. die für den Unterricht und die Zucht auf den Gymnasien

getroffenen allgemeinen Anordnungen“, wurde eine Klassenstruktur mit jährlichen Versetzungen in allen, nicht länger nur in einzelnen Gegenständen verbindlich angeordnet (von Rönne, 1855, S. 150–151). Zusammen mit der Bestimmung eines Mindestalters von 10 Jahren für die Anfangsklasse des Gymnasiums im gleichen Reskript (von Rönne, 1855, S. 145) bedeutete dies die faktische Verankerung eines Jahrgangsklassenmodells und somit das einsetzende Ende eines Strukturmerkmals frühneuzeitlicher Beschulung in ganz Europa: die große Altersstreuung in den einzelnen Klassen (Ariès, 1996, S. 285–348).

Die Tatsache, dass Jahrgangsklassen in den städtischen Volksschulen Preußens schrittweise in den Jahrzehnten um 1900 allmählich etabliert wurden, legt nahe, deren Einführung in beiden Schulsegmenten als einen gemeinsamen Prozess zu sehen. Schließlich ist mit dem Gymnasium die Leitinstitution des preußischen/deutschen Schulsystems angesprochen, von der man mit Recht davon ausgehen darf, dass sie sich als Modell für weitere Segmente des Systems eignen würde. Plausibilität ist jedoch nicht Fakt. Erstaunlich in der Diskussion der preußischen Volksschullehrer/innen und -inspektoren ist der Umstand, dass explizite Bezüge zum Jahrgangsklassensystem der Gymnasien nicht zu finden sind. Äußerst selten in den Quellen zur Volksschulentwicklung wird der Verweis auf die Gymnasien bemüht, wenn es um Diskussion, Abwägung und Entscheidung über unterschiedliche Klasseneinteilungsvorschläge geht. Sogar in dem bekannten „pädagogischen Gutachten“ von Herbart zur Frage der Schulklassen wird die Elementarbildung nicht eigens thematisiert (Apel, 1984, S. 157). Ganz eigene praktische Organisationsprobleme standen für das Volksschulwesen im Vordergrund. Die Kluft zwischen diesen Institutionen war einfach sehr breit, nicht nur in der Frage des Berechtigungswesens.

Wenn man den Blick auf andere Kontexte richtet, sind aber doch explizite Transfers von alterskonformen Schulklassen von einem Bereich des Schulsystems in ein anderes vorhanden. Aber die Richtung dieses Transfers ist genau die entgegengesetzte von der, wie die preußischen/deutschen Entwicklungen in den Gymnasien zeigten. Erste reine Altersklassifikationen der Kinder wurden im angelsächsischen Kontext nämlich zuerst in Kleinkindereinrichtungen, in den sog. *infant schools*, eingesetzt. Nicht nur in England, wo die ersten Schulvereine für die Etablierung von diesen Kleinkinderschulen entstanden, stellte eine explizite und strikte Alterssegregation – in der Regel zwischen zwei und sechs Jahren – die Norm (McCann, 1966). Auch bspw. für die Stadt Philadelphia wurde festgestellt, dass altersbezogene Normen für die Einteilung von Kleinkindern ab 1835 den ersten Einsatz von Alter als Gruppierungskriterium darstellten (Hogan, 1987). Ebenfalls begann die Praxis der Altersgruppierung in Kleinkinderschulen in Adelaide/Australien, während die Elementarschulen weiterhin Klassifikationskriterien entlang des Lernniveaus der Schüler/innen praktizierten (Thretewey, 1998, S. 373–375). Dabei ging es nicht nur um das Altersintervall, das sich für den Besuch von Kleinkinderschulen eignete, sondern auch um die Gruppierung von Schüler/innen innerhalb dieser Schulen.

Es gibt auch Hinweise darauf, dass dies nicht nur auf den englischsprachigen Bereich begrenzt blieb. In Spanien, wo direkte Übersetzungen aus dem Englischen den

Start der Kleinkinderschulbewegung markierten (Montesino, 1840, S. 64), und auch in Frankreich (Luc, 1997, S. 227) sind Altersgrenzen für die Zulassung und den Abgang der Kinder vorgegeben, und dies sogar bevor eine Schulpflicht mit Altersangaben jeweils 1857 respektive 1882 eingeführt wurde. In der deutschsprachigen Diskussion gilt die Einführung einer Schulpflicht mit Altersangaben als eine „Homogenisierung des Anfangs“ (Luhmann, 2004, S. 123), die zur Jahrgangsklasse führen würde. Aber in einem weiteren, gut untersuchten Fall erfolgte auch eine erste Altersnormierung von unten, ohne besagte Schulpflicht. Im Bundestaat Massachusetts besuchten vor 1840 ca. 40% aller Dreijährigen eine Primarschule (May & Vinovskis, 1977). Dies führte zu einem überaus großen Altersspektrum für die damals noch einklassig organisierten Elementarschulen. Nicht nur eine aktive Kampagne gegen die Einschulung von Kleinkindern, sondern auch systematische Erhebungen des *Board of Education*, alle Schulkinder unter vier Jahren zu erfassen und diese allmählich aus den Schulen zu verbannen, spielte mit hinein (Kaestle & Vinovskis, 1980, S. 61–63). Erst nach dieser beginnenden schulpolitisch durchgeführten Homogenisierung Ende der 1840er führte Massachusetts die Schulpflicht im Jahr 1853 als erster Bundestaat der USA ein. Dennoch betonten die dortigen Bemühungen um *graded schools* das Alter für die Bildung von Schulklassen nicht (Angus, Mirel & Vinovskis, 1995).

Beim näheren Hinsehen stellen sich plausible Kontinuitäten zwischen Herkunft und Durchsetzung sowie Erklärungen über den Durchsetzungsverlauf von Jahrgangsklassen nicht mehr als ungeprüfte, aber tradierte Plausibilitäten dar. Keine einschlägigen Stimmen beriefen sich auf Comenius, als es um die Diskussion um die Klassenzahl der Volksschulen ging; die einfache Übertragung eines gymnasialen Vorbilds spielt nicht nur in den Quellen keine Rolle, sondern auch internationale Entwicklungen legen stärker die Hypothese nahe, dass die Altersnormierung anderen Segmenten der Schulwelt entsprang. Der Blick auf die Bildungshistoriographie zeigt, dass der Prozess der Reorganisation von Primarschulen im späten 19. Jahrhundert ein historisch sehr spezifisches Phänomen darstellte.

3. Jahrgangsklassen in schultheoretischer Hinsicht: Bürokratie, Inhalt, Pastorat

Die Selbstverständlichkeit von Jahrgangsklassen mag auch erklären, warum diese Organisationsform moderner Schularbeit relativ selten in den sehr zahlreichen vorhandenen schultheoretischen Entwürfen (Überblick in: Blömeke & Herzig, 2009) konzeptionell erfasst worden ist. Grob vereinfachend kann man diejenigen Schultheorien, die ihren Ansatzpunkt in den gesellschaftlichen Funktionen von Schule haben, sozusagen als Betrachtung des Schulsystems in der Gesellschaft (bspw. Fend, 1980) von denjenigen unterscheiden, die stärker das Zusammenspiel der Binnenstrukturen der Schularbeit selbst in den Blick nehmen (bspw. Trilla, 1985). Während sich die Ersteren stärker mit dem Vorwurf des expliziten oder impliziten Funktionalismus konfrontiert sehen, sind die zweiten eher den Gefahren des „Pädagogismus“ ausgesetzt (Tenorth, 2006, S. 435).

Zwischen der Skylla des Soziologismus und der Charybdis des Pädagogismus gibt es nicht so einfach einen imaginären Mittelweg, obwohl neuere Schultheorien durch additive Thematisierungen dieses Problem zu lösen suchen (Fend, 2008). Angesichts der Tatsache, dass die enge jahrgangsmäßige Alltagsgliederung ein sehr eigenartiges Element der Binnenstruktur von Schule darstellt, die in dieser Ausprägung in anderen sozialen Ordnungen nicht anzutreffen ist – Fend spricht in diesem Zusammenhang von einer „einmalige(n) Konstellation“ in der Geschichte von Sozialisationsfeldern (Fend, 2008, S. 70) –, wird im Folgenden eine theoretische Perspektive eingenommen, in der die Binnenstrukturen, im Einklang mit dem Projekt einer „pädagogischen Theorie der Schule“, im Vordergrund stehen (Reichenbach & Bühler, 2017).

In gouvernementalitätstheoretischer Perspektive liegt ein im deutschen Sprachraum wenig rezipierter Entwurf einer Schultheorie bei Ian Hunter vor. Dieser wurde in der nicht-deutschsprachigen Forschung breit rezipiert und dabei nicht immer zustimmend kommentiert (Bojesen, 2018; Brown, 1994/1995; da Silva, 1995; Olssen, 2016, S. 184–186). Hunter geht – übrigens ähnlich wie kürzlich Criblez (Criblez, 2017) – gegen ein Missverständnis vor: Schule sei keine prinzipienorientierte Institution, die etwa pädagogischen Vorstellungen verpflichtet wäre. Schule sei vielmehr „ein moralisches und physisches Milieu“, das die Massenunterweisung von Kindern zum Ziel hat (Hunter, 1996, S. 148). Sie bestehe im Grunde aus einer historisch kontingenten Amalgamierung zweier bis dahin eher lose verbundenen Logiken der Regierung des Sozialen: der pastoralen Führung der Seelen – die wiederum in eine individuelle und eine Gruppendimension der Führung einzuteilen ist (Foucault, 2005) – und der bürokratischen Ausdehnung des modernen Staates. Somit seien sowohl die bürokratische Verwaltung von Schule als auch pastoral-disziplinäre Beziehungen unentrinnbare Komponenten der modernen Massenschule und eben nicht ihre Entstellung bzw. Verbildung. Diese beiden Logiken des Regierens werden im späten 18. Jahrhundert verschränkt, und – so Hunter weiter – zwar zunächst insbesondere in Zentraleuropa, um dann als für die Massenbeschulung grundlegendes, institutionalisiertes Geflecht einen weltweiten Siegeszug anzutreten (Hunter, 1994).

Gegen diese zunächst plausible theoretische Modellierung der modernen Schule ist kritisch anzumerken, dass die Wissensdimension der Schularbeit bei Hunter unzureichend thematisiert wird. Selbstverständlich werden auch Schulinhalte durch bürokratisierte Vorgänge – wie etwa Lehrpläne – prozessiert; ebenfalls gilt in Schulen eine besondere Sorge der Verknüpfung von Inhalten mit Prozessen der Subjektbildung und in diesem Sinne werden Inhalte auch unter einer ‚pastoralisierten‘ Sicht verhandelt. Ob jedoch die Inhaltlichkeit von Schule einfach in der Verschränkung dieser beiden Logiken aufgeht, ist damit keineswegs behauptet (Reh, 2017). Es ist eigentümlich, dass Hunter – schließlich gouvernementalitätstheoretisch größtenteils Foucault folgend – die Dimension der Schulinhalte so sträflich ignoriert. Denn die verschränkte Thematisierung der *Trias* von Macht, Subjektivierung und *Wissen*, die wiederholt als kennzeichnend für das Werk Foucaults charakterisiert wurde (Schäfer, 1995, S. 107–111) und auf die sich Hunter selbst bezieht, kann nicht ohne Weiteres auf das *Dual* von Bürokratie und Pastorat reduziert werden. Ergänzend zu seiner schultheoretischen For-

mulierung wird im Folgenden auch die Inhaltlichkeit von Schule, ihre Sachdimension (Diederich & Tenorth, 1997) bzw. das Schulwissen, eigens berücksichtigt. Hierzu sollen historiographische Analysen sowie Ergebnisse einer Codierung von 125 pädagogischen, das Problem der Schüler/innengruppierung thematisierenden Handbüchern aus westeuropäischen Ländern zwischen 1830 und 1900 herangezogen werden, um zu prüfen, inwieweit die Option der Gliederung von Schulen in Altersklassen auf bürokratische, inhaltliche oder pastorale Argumente zurückgriff (Caruso, 2021).

Zunächst erscheint die Idee, Kinder nach ihrem Alter in Klassen einzuteilen, als eine rein bürokratische Maßnahme in drei Hinsichten. Erstens gilt das *amtlich bescheinigte* Alter idealerweise als Basis für diese Klassifikation; nicht ein gefühltes, nicht ein pädagogisches oder mentales Alter, sondern das Alter, wie dieses in amtlicher Erfassung konstatiert wird. Zweitens sind Jahrgangsklassen durch ihre Genauigkeit (Stichtag, Zeitraum, Rhythmus) relativ einfach zu kodifizieren, somit werden sie nicht einfach zur allgemeinen Norm, sondern im engeren Sinne zur Regel, die in die Logik von Durchsetzung, Einhaltung, Abweichung und Sanktionierung gut integrierbar ist. Drittens ist die Jahrgangsklasse als systemweit gültige institutionelle Größe geradezu ein reines Beispiel eines systematisierenden, regelgeleiteten Zugriffs auf Schule. Dies wurde in der Forschung so gesehen. Die Durchsetzung von Jahrgangsklassen sei auf „vorwiegend obrigkeitsstaatliche und verwaltungstechnische Motive“ zurückzuführen (Ingenkamp, 1972, S. 28) bzw. eng mit dem Aufkommen der „absolutistische(n) Bürokratie“ und der „Territorialstaaten“, ja sogar mit der „allgemeine(n) Wehrpflicht sachlogisch verbunden“ (Ingenkamp, 1972, S. 31). Ähnlich sah es Johannes Tews, eine der wichtigsten Stimmen der preußischen Volksschullehrerschaft an der Wende zum 20. Jahrhundert: „die bürokratische Unterordnung des Ganzen“ sei kurz vor 1900 in der Schulwelt vollständig eingetreten (Tews, 1906, S. 1). Insgesamt – so das Argument – wurde der Lehrkraft die Entscheidung darüber, welches Kind welche Klasse besucht, weggenommen. Bis dahin mussten Lehrkräfte neue Schulkinder prüfen und klassifizieren, sei es in einer Klasse oder in den nach Schulfach differenzierten Klassen. Nun traten zunehmend bürokratische Automatismen auf den Plan.

Abgesehen davon, dass die Konsolidierung von Jahrgangsklassen aufgrund der verwaltungsmäßigen Schwäche absolutistischer Staaten (Neugebauer, 1989; Schlumbohm, 1997) nicht möglich war, wurde Alter erst zu einem ernst zu nehmendem Kriterium für die Bildung von Schulklassen in der Volksschulwelt als absolutistische politische Strukturen bereits der Vergangenheit angehörten. Viel interessanter als diese Frage der reinen Chronologie ist jedoch der Umstand, dass Jahrgangsklassen, wenn überhaupt, sehr selten zentral angeordnet worden sind. Es lässt sich häufig nicht bestimmen, ob es jemals eine zentrale Verfügung zur Einrichtung von Jahrgangsklassen gegeben hat. Wo zentrale Verfügungen existieren – bspw. die spanische Königliche Verordnung vom 10. März 1911 – wurden diese nur für eine fest definierte, vergleichsweise kleine Gruppe von *escuelas graduadas* (mehrklassige Schulen) angeordnet (Viñao Frago, 1990, S. 18–19). Ein näherer Blick auf die Rolle von bürokratischen Aspekten bei der Begründung von Jahrgangsklassen in dem Sample von westeuropäischen pädagogischen Handbüchern bestätigt die nachrangige Rolle einer primär bürokratischen Logik bei der Durchset-

zung von Gruppierungsweisen im Allgemeinen und von Jahrgangsklassen im Besonderen. Während 74 pädagogische Handbücher ausschließlich pädagogische Überlegungen bei der Diskussion von Gruppierungsweisen anführten, argumentierten nur acht dieser Handbücher ausschließlich mit dem Hinweis, Gruppierungsweisen seien in den Reglements angeordnet. Weitere 23 Handbücher kombinierten beide Typen von Kriterien. Man kann festhalten: Eine einfache bürokratische Durchsetzung von Gruppierungsweisen war offensichtlich weit weniger ausschlaggebend, als man angesichts der These einer einfachen Bürokratisierung vermuten würde.

Auch durchaus plausibel ist die These, dass die Verkomplizierung der Sachdimension von Schule zu einer Verkomplizierung der Schulorganisation führte (Paulsen, 1885, S. 387). Eine Einteilung in Klassen, Jahresklassen und Jahrgangsklassen sei nicht zuletzt auch historisch im engen Zusammenhang mit der Entwicklung des Schulstoffs bzw. des Lehrplans zu sehen, denn die ersten Formen einer Schulgliederung waren eine „auf den Unterrichtsstoff bezogene Gliederung“ (Ingenkamp, 1972, S. 15). Auch weitere Arbeiten argumentieren, dass den Inhalten eine maßgebende Rolle für die Institutionalisierungsformen von Schule zuzuerkennen sei. So hat Fritz-Ulrich Kolbe am preußischen Material gezeigt, wie eine an Prüfungsnormierung angelehnte Institutionalisierung von Inhalten – eine „Verschulfachlichung“ (Kolbe, 1994, S. 180) – weitere Aspekte der Schularbeit, etwa die „Methodenkonstitution“, erheblich bedingte (Kolbe, 1994, S. 204).

Die bestimmende Rolle von Schulhalten bei der Durchsetzung von Jahrgangsklassen ist auch anzuzweifeln. Lohmann urteilte zwar mit Recht, dass Jahrgangsklassen mit einer „Reorganisation der Inhaltsauffassung“ (Lohmann, 2014, S. 138) einhergingen. Aber nicht die Verkomplizierung der Inhalte, sondern ihre Neuformierung sei hier ausschlaggebend. Diese Neuformierung hatte als Fluchtpunkt nicht das jeweilige Schulfach, sondern die aufsteigende Idee der Menschenbildung. Jachmann artikulierte diese Verbindung zu Beginn des 19. Jahrhunderts in seinen Stellungnahmen an die Preußischen Kultusbehörden: „Nach den verschiedenen, in der Natur selbst gegründeten Abstufungen der sich allmählich mehr entwickelnden und ausbildenden Menschenkraft, und der sich aus und mit dieser ebenmäßig entwickelnden und ausbildenden Wissenschaft und Kunst teilt sie [die Schule, MC] sich in Klassen ab, wodurch ihr Klassensystem ein auf die naturgemäße harmonische Entwicklung der Menschennatur, der Wissenschaft und Kunst gegründetes, feststehendes Klassensystem wird“ (Lohmann, 2014, S. 111). In so einer Schule geht es nicht darum, den Schüler/innen „in einzelnen Lehrobjecten fort zu helfen [...]“ (Lohmann, 2014, S. 112). Diese enge Kopplung zwischen Bildungsentwicklung und Jahrgangssystem war sicherlich nicht zwingend. Sowohl Humboldt als auch Süvern sprachen sich im Rahmen von ministeriellen Konsultationen gegen die Einführung von Jahrgangsklassen in höheren Schulen aus (Lohmann, 1984, S. 761). Insgesamt legitimierte nicht die Inhaltlichkeit von Schule, sondern eine besondere Form ihrer Strukturierung im Licht der Semantik von ‚Bildung‘ die neue Gruppierungsform.

Inhalte waren zudem weit weniger vorrangig, wenn es um die Gruppierung von Volksschüler/innen ging. Der Fachunterricht mag eine differenzierte Organisation der

Schule voraussetzen (Oelkers, 2009, S. 310), aber die Fachlichkeit des Unterrichts im damaligen Pflichtschulbereich war zu sehr eingeschränkt, um eine starke Konditionierung von Methode und Organisation allein durch inhaltliche Vorgaben anzunehmen (Luhmann, 2002, S. 151). Darüber hinaus existierten im Volksschulbereich seit der Frühen Neuzeit europaweit Formen der Schulklassenbildung (Dolch, 1965; Hamilton, 1989), derer genau diese Inhaltlichkeit als leitendes Kriterium Grundlage war, bis sie schließlich von den Jahrgangsklassen endgültig verdrängt wurden. Die Zuteilung von Kindern in Klassen und Sektionen innerhalb von Klassen erfolgte demnach je nach Schulfach. Ein Kind konnte im Lesen eine mittlere Sektion/Klasse besuchen, aber im Rechnen bei den Anfängern bleiben. Dies verkomplizierte zwar die Organisation der Schulen und die Aufstellung von Stundenplänen, aber hier – und nicht im Jahrgangsklassensystem – strukturierte die Inhaltlichkeit der Schularbeit die Organisationsformen in entscheidender Weise (Caruso, 2015). In diese Richtung argumentiert eine Mehrheit der westeuropäischen pädagogischen Handbücher der Zeit. Für 47 dieser 125 Handbücher sollten allein die Leistungen der Schüler/innen die Grundlage für die Klasseneinteilung bilden, und somit empfahlen sie eigentlich Fachklassen; darüber hinaus bevorzugten weitere 25 Handbücher eine Mischung von Leistungsstand und Alter, wobei das zweite Kriterium als Korrektiv für das erste definiert wurde. Der Leistungsstand in jedem Fach als Gruppierungskriterium wurde ausgerechnet von Jahrgangsklassen überlagert. Jahrgangsklassen können mit Recht als das Ende einer Herrschaft der Inhaltlichkeit für die Frage der Schulorganisation charakterisiert werden.

Wenn auch die angenommene enge Verbindung zwischen Jahrgangsklassen und Bürokratie bzw. Jahrgangsklassen und Inhaltlichkeit keineswegs so linear und eindeutig im historischen Prozess war, so sind für die dritte Dimension der Schularbeit – nämlich die sog. pastoralen Beziehungen, mit anderen Worten die Führung des Einzelnen und der Gruppen in subjektivierender Absicht – wiederkehrende Argumente und Überlegungen zu finden. Bereits die erwähnte Diskussion des Klassensystems von Jachmann kreiste um die Debatte zwischen *Erziehung* und Unterricht (Lohmann, 2014, S. 113), und das preußische Reskript von 1837 führte die Entscheidung für Jahrgangsklassen besonders unter disziplinarischen Gesichtspunkten ein (Scholz & Reh, 2016, S. 107). Fragen der Anleitung und Führung – kurz, der pädagogischen Beziehungen – standen bei der Legitimation von Jahrgangsklassen in den höheren Schulen explizit im Vordergrund. Beispielsweise lobte der Direktor des Gymnasiums in Soest die neue Einrichtung seiner Schule im Jahr 1822, in der das „Klassenlehrersystem“ (Apel, 1984, S. 144) mit Jahrgangsklassen in den unteren und mittleren Klassen praktiziert wurde. Dabei sollte der Lehrer wie ein „Vater seiner Classe“ (Apel, 1984, S. 144) auf die Schüler wirken. In den oberen Klassen hingegen sei der Fachlehrer die zentrale Figur, denn dort sei es „weniger nöthig“, „daß der Lehrer des Jünglings Gesamtwissen kenne“ (Apel, 1984, S. 144). In eine ähnliche Richtung ging der Vorschlag des Regierungsrats Graff in Arnsberg im Jahr 1817. Dort beklagte er, dass die Organisation „nach dem wissenschaftlichen Zuschnitte der Schule“ (Apel, 1984, S. 151) erfolge. Er wollte hingegen die pastoral geprägte Funktion eines erziehenden Unterrichts bevorzugt sehen, sodass die zu häufig wechselnden Bezugspersonen den Lernprozess nicht beeinträchtigen würden

und der Unterricht nicht zerstückelt würde (Apel, 1984, S. 151). Die Kontinuität des Bildungsprozesses sollte durch ein System gewährleistet werden, in dem stabile personale Bezüge fundamental waren. Akteure im Volksschulbereich diskutierten ihrerseits die Frage der Gruppierungsformen einschließlich der Altersklassen mit einem klaren Blick auf Fragen von Anleitung, Führung, Disziplin und Beziehungen (Freier Lehrerverein Duisburg, 1878; Vorstand der allgemeinen Bergischen Lehrerkonferenz, 1877). Überraschenderweise basierte die pastorale bzw. pädagogische Legitimierung von Jahrgangsklassen in deutschsprachigen Kontexten demnach nicht so einfach auf „shallow roots“ (Cohen, 1982, S. 361).

Das westeuropäische Sample an pädagogischen Handbüchern bestätigt, dass eine Klassengliederung nach Alter durchaus auf der Ebene des Beziehungsgeflechts, der Anleitung und Führung diskutiert worden ist. Der Rektor des Lehrerseminars in Edinburgh, James Currie (1827–1886), favorisierte eine Altersgliederung in denjenigen Fällen, in denen „der einzelne Schüler nicht die Fortschritte gemacht hat, die seinem Alter entsprächen, sodass eine Überprüfung der Fähigkeiten allein dazu führen würde, dass er in eine Klasse eingestuft werden würde, deren Schüler wesentlich jünger wären“ (Currie, 1861, S. 171). Aufgrund von „moralischen Überlegungen“ (Currie, 1861, S. 171) sollte der Schüler nach seinem Alter klassifiziert werden. Eine „Gefahr für die Unschuld“ jüngerer Kinder waren die älteren Kinder, wie der Straßburger Schulinspektor Willm es formulierte (Willm, 1843, S. 67), eine Klage, die von anderen Schulinspektoren und Lehrerbildnern in Spanien (Blanco y Sánchez, 1901, S. 198) und England (Landon, 1883, S. 206) wiederholt geteilt wurde. Currie erwähnte außerdem die demotivierenden Effekte für das Selbstbild und den Selbstrespekt der Älteren, wenn sie nur mit Jüngeren lernen würden (Currie, 1861, S. 171).

Während diese Argumente sich eher auf Extremfälle von Altersunterschieden bezogen, stand Alter zunehmend als ein durchaus akzeptables Kriterium für die Einteilung von Kindern, weil es als Proxy-Variable für Fähigkeiten und Fassungsgabe galt, die von Lehrkräften und Schuldirektoren/innen auf sehr einfache Weise eingesetzt werden konnte. Alter sei ein guter Indikator, um „Stufen der mentalen Entwicklung einzuschätzen“ (Collins, 1884, S. 19), oder, noch optimistischer in der Version des französischen Pädagogen Gabriel Compayré (1843–1913), „in der Regel entspricht das Alter ziemlich genau dem Grad des intellektuellen Fortschritts“ (Compayré, 1890, S. 8). Auch Schullehrer wie Pedro Crespi in Palma de Mallorca empfahlen, das Alterskriterium stärker einzusetzen, weil „Alter, in der Regel, die Gleichheit der mentalen Entwicklung mit sich bringt“ (Crespi, 1891, S. 127). Auch Ideen wie das besondere Band unter Gleichaltrigen (Jullien de Paris, 1845, S. 152, 204), oder die handhabbaren Niveauunterschiede innerhalb der Altersklassifikation (Carderera, 1866, S. 343–344) sprechen für eine Beschäftigung mit dem Alterskriterium, die durchaus als pädagogisch im weitesten Sinne genannt werden kann. Es war also nicht die Präferenz für bürokratische Mittel und auch nicht das Erfordernis der Veränderung und Verkomplizierung von Schulhalten, die im Allgemeinen die Durchsetzung von Jahrgangsklassen im Volksschulwesen begünstigte. Überlegungen über Disziplin, Moralität, Anleitung der Gruppe und des Einzelnen und schließlich auch eine Einschätzung zur subjektiven Verfasstheit der Schüler/innen be-

dingte den zuweilen schleichenden Aufstieg von Jahrgangsklassen als Hauptform für die Gruppierung von schulpflichtigen Kindern.

4. Schluss: Proxy, Gruppe, Gleichheit

Die Jahrgangsklasse stellte eine eher neuartige Form der institutionalisierten Gliederung von Kindergruppen dar, und zwar auch im Verhältnis zu älteren bzw. vererbten Formen der gesellschaftlichen Altersgliederung. Häufig wurde die Frage von Altersstufen bzw. Altersklassen als ein allgemeines, kulturelles Muster verstanden, das „in eine institutionelle Struktur“ überführt wurde (Heinzel, 2007). Insbesondere der Hinweis von Eisenstadt, Altersabgrenzungen ermöglichen das Erlernen von Rollen (Eisenstadt, 1966, S. 13–51), wurde ins Feld geführt. Sowohl in der Anthropologie als auch in der Soziologie werden seit Jahrzehnten ‚age class‘ und ‚age grade‘ als Formen sozialer Organisation und Integration analysiert (Evans-Pritchard, 1936; Parsons, 1959). Es ist jedoch höchst zweifelhaft, ob diese Begriffe für ein besseres Verständnis von Jahrgangsklassen herangezogen werden sollten. Während die mehrere Jahrgänge umfassenden Altersklassen aus der Anthropologie mit klar differenzierten Rollen einhergehen (Bernardi, 1985), ist nicht ersichtlich, welcher Unterschied zwischen der Rolle eines/r Drittklässlers/in und eines/r Viertklässlers/in bestehen sollte. Sie lernen ja alle nur in ihren jeweiligen nach Jahrgängen gebildeten Schulklassen.

Es handelt sich bei den Jahrgangsklassen nicht um irgendeine Berücksichtigung von ‚Alter‘ für die Gruppierung von Kindern. Nicht eine ungefähre Gleichaltrigkeit ist konstitutiv, sondern eine enger definierte und möglichst amtlich dokumentierte. Obwohl der Jahrgang seit dem späteren 19. Jahrhundert durchaus eine engere Zeiteinheit als Referenz für die Schulklassenbildung bildete, ließ er gleichzeitig eine gewisse Breite zu, in der Differenzen weiterhin bestanden und handhabbar gemacht werden konnten. Alter als Einteilungskriterium – das deuten einige der hier zitierten pädagogischen Handbücher an – war deshalb nicht nur praktisch, sondern auch geradezu ‚gut‘, weil es mit ökonomischen Mitteln als Proxy-Variable für die nicht zugängliche Innerlichkeit der Schüler/innen genutzt werden konnte. Die Stärke von Jahrgangsklassen lag nicht in einer vergeblich *exakten* Passung von Interaktionsordnung zu einzelnen psychischen Systemen (Luhmann & Schorr, 1982), sondern genau in ihrem approximativen und *ungefährten* Wert, der einer Gruppe bzw. einer Population zugeordnet werden konnte. Eine grundlegende Unschärfe bzw. eine kontrollierte Uneindeutigkeit (Seising, 2011) war keine Schwäche, sondern geradezu die Stärke des Alterskriteriums. Man kann die fiktive Homogenität der Jahrgangsklassen empirisch demaskieren (Ingenkamp, 1972, S. 33). Aber die Orientierungsleistung dieser Proxy-Variable für alle Beteiligten im Schulunterricht wird dadurch nicht weniger stichhaltig.

Die Orientierung am Ungefähren und Approximativen wurde durch eine grundsätzliche Verschiebung in den Überlegungen von Gruppierungsweisen befördert: Die Gruppe, nicht das Individuum, stand im Zeitalter des Klassenunterrichts zunehmend im Zentrum, oder, in den Worten von Lorenz von Stein, die Klasse war nicht ein pädagogi-

scher, sondern „ein socialer Begriff [...]“ (von Stein, 1868, S. 139). In der deutschsprachigen Semantik ist jedoch die Tendenz sichtbar, „pädagogisch“ mit „individualisierend“ gleichzusetzen (zum Beispiel: Luhmann, 2002, S. 139), wie bei Ingenkamp, für den Jahrgangsklassen aufgrund des „Schematismus“, der „Tendenz zur Egalisierung“ und der „Begünstigung der Mittelmäßigkeit“ niemals einen „pädagogisch allgemein anerkannt(en)“ Status erlangen konnten (Ingenkamp, 1972, S. 25). Die besonders auf pastoral-pädagogische Anleitungsbeziehungen bezogenen Überlegungen, die die historische Durchsetzung von Jahrgangsklassen begleiteten, sahen stärker von diesem pädagogisierten Individualismus ab und konzentrierten sich auf ein Register, in dem die Gruppe und ihre Dynamik ins Zentrum rückten. ‚Pädagogische‘ Überlegungen spielten dabei durchaus eine Rolle, aber diese stellten die Gruppendynamik und die kollektive Situation in den Vordergrund und nicht eine immer wieder angestrebte exakte Passung zum Individuum.

Die abstrahierende und approximative Wirkung des Alterskriteriums begründete schließlich einen wenig beachteten Aspekt von Jahrgangsklassen: Sie organisieren Differenzen aus einer Perspektive der (approximativen) Gleichheit bzw. der Interaktion unter (ungefähren) „Gleichen“ (Krappmann, 1994, S. 513), ungeachtet davon, ob diese Gleichheit sich als „Rationalität des Leistungsprinzips“ und der durch sie ermöglichten, dauerhaften Praktiken des Vergleichs, des Wettbewerbs und der Bildung von Rangfolgen zeigte oder nicht (Scholz & Reh, 2016, S. 110). Die Jahrgangsklasse konfigurierte sich, zusammen mit dem Leitbild einer Schulbank, auf der die Kinder von Armen und Reichen gemeinsam lernen (Caruso, 2019, S. 176–178), als eine der wenigen sichtbaren und erfahrbaren Elemente moderner, abstrakter Gleichheit im Schulsystem. Die approximative und unscharfe Orientierung am Mittelmäßigen ermöglichte eine ganz eigene Form von Gleichheitserfahrung, die einen ‚antiegalitären‘ Affekt in der Form von Kritik der Jahrgangsklassen wiederholt auf den Plan rief. Dies geschah, wenn bspw. durchaus kritisch behauptet wurde, die Durchsetzung von Jahrgangsklassen bzw. der „Schulaufbau nach dem Altersstufengrundsatz“ führe „zur linearen Einheitsschule“ (Guthmann, 1956, S. 336). Oder, wie in einem grundlegenden Dokument neokonservativer und neoliberaler Schulpolitik in den USA, „A Nation at Risk“ (1983), das im Rahmen der Sorge um die angeblich verbreitete „mediocrity“ des dortigen Schulsystems formuliert wurde, dass die „rigid adherence to age“ (*A Nation at Risk*, 1983, S. 30) für die Bildung von Schulklassen zurücktreten und zugunsten von Leistungsdifferenzierungen abgeschwächt werden sollte. Die lange Geschichte der Kritik an Jahrgangsklassen stellte somit nicht nur eine epistemologische bzw. ‚pädagogische‘ Kritik am Proxy-Diskurs in Bildung und Erziehung dar, sie war auch eine politische Kritik gegen die konstitutive moderne Fiktion einer Gesellschaft der Rechtsgleichen.

Literatur

- A Nation at Risk: The imperative for educational reform* (1983). Washington D. C.: Government Printing Office.
- Albrecht-Birkner, V. (2002). *Reformation des Lebens: die Reformen Herzogs Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Anderson-Levitt, K. M. (Hrsg.) (2003). *Local meanings, global schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave.
- Angus, D., Mirel, J.E., & Vinovskis, M.A. (1995). Historical development of age stratification in schooling. In M.A. Vinovskis (Hrsg.), *Education, society, and economic opportunity* (S. 171–193). New Haven: Yale University Press.
- Apel, H.-J. (1984). *Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814–1848*. Köln/Wien: Böhlau.
- Ariès, P. (1996). *Geschichte der Kindheit*. München: dtv.
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities. World culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Bernardi, B. (1985). *Age class systems: Social institutions and politics based on age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berner, E. (2010). *Im Zeichen von Vernunft und Christentum: die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert*. Köln, Weimar: Böhlau.
- Blanco y Sánchez, R. (1901). *Tratado elemental de pedagogía* (2 ed.). Madrid: Imprenta Moderna.
- Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 15–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bojesen, E. (2018). A new Version of optimism for education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(1), 5–14.
- Brown, A. (1994/1995). Rethinking the real. *Arena Journal*, (4), 181–190.
- Carderera, M. (1866). *Principios de educación y métodos de enseñanza* (2. ed.). Madrid: Imprenta de Don Ramón Campuzano.
- Caruso, M. (Hrsg.) (2015). *Classroom struggle. Organizing elementary school teaching in the 19th century*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Caruso, M. (2018). Die Anfänge einer intimen Öffentlichkeit. Konturierung des Klassenunterrichts um 1800. In K. Berdelmann, B. Fritzsche & J. Scholz (Hg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 113–130). Wiesbaden: VS.
- Caruso, M. (2019). *Geschichte der Bildung und der Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel*. Paderborn: Schöningh.
- Caruso, M. (2021). The slow dichotomization of elementary classroom roles. ‚Grammar of Schooling‘ and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830–1900). *Paedagogica Historica*. doi: 10.1080/00309230.2020.1822887.
- Chapoulie, J.-M. (2005). L'organisation de l'enseignement primaire de la IIIe République: ses origines provinciales et parisiennes, 1850–1880. *Histoire de l'éducation*(105), 3–44.
- Cohen, R. D. (1982). Schooling and age grading in American society since 1800: The fragmenting of experience. *Prospects*, 7, 347–364.
- Collins, G. (1884). *Notes on school management*. London: Moffatt & Paige.
- Comenius, J.A. (1993). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Compayré, G. (1890). *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires*. Paris: Librairie classique Paul Delaplane.
- Crespi, P.A. (1891). *Nociones elementales de pedagogía ó principios de educación y métodos de enseñanza*. Palma: Establecimiento tipográfico de Juan Colomar y Salas.
- Criblez, L. (2017). Individuum oder Institution. Anmerkungen zur Neubegründung einer Institutionentheorie der Schule gegen die Tradition der Schulkritik. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 75–87). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Currie, J. (1861). *The principles and practice of common-school education*. Edinburgh/London: James Gordon; Hamilton, Adams & Co.
- da Silva, T.T. (1995). Radical historicism of principled conformism? *Curriculum Studies*, 3(3), 317–324.
- Dannefer, D. (2009). Stability, homogeneity, agency: Cumulative dis-/advantage and the problem of theory. *Swiss Journal of Sociology*, 35, 193–210.
- Delhay, P. (1947). L'organisation scolaire au XIIe siècle. *Traditio*, 5, 211–268.
- DeMolen, R.L. (1976). Ages of admission to educational institutions in Tudor and Stuart England. *History of Education*, 5(3), 207–219.
- Depaep, M. (1979). De theorie van de interne organisatie van de Belgische lagere school tussen 1830 en 1879. *Pedagogisch Tijdschrift*, IV, 454–466.
- Diederich, J., & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Dietrich, T., & Klink, J.-G. (Hg.). (1964). *Zur Geschichte der Volksschule. Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Dolch, J. (1965). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Eble, T. (2020). *Gelehrter Eklektizismus und Schulpolitik. Ideologie und Unterrichtsorganisation im Spanien des konservativen Liberalismus (1834–1900)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Eisenstadt, S.N. (1966). *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Juventa.
- Evans-Pritchard, E. E. (1936). The Nuer: Age-sets. *Sudan Notes & Records*, XIX, 234–269.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, A. (1914). Entwurf eines Fragebogens zu periodischen Erhebungen über den Fortschritt der Verbesserungen der öffentlichen Volksschulen im Deutschen Reiche. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, XV, 454–465.
- Foucault, M. (2005). „Omnes et singulatim“: zu einer Kritik der politischen Vernunft. In M. Foucault (Hrsg.), *Schriften – Bd IV. 1980–1988* (S. 165–198). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freier Lehrerverein Duisburg (1878). *Organisation, Leitung und Aufsicht der Volksschule*. Wittenberg: Verlag von R. Herrosé.
- Guthmann, J. (1956). Zur Krise der Volksschule. *Die deutsche Schule*, 48(8), 335–344.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press.
- Heinzel, F. (2007). Altersstufen, Altersmischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule. Eine Aufforderung zu einem anderen Blick auf ‚veränderte Kindheit‘. In K. Burk, H. de Boer & F. Heinzel (Hrsg.), *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 32–43). Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Hogan, D.J. (1987). From contest mobility to stratified credentialling: Merit and graded schooling in Philadelphia 1836–1920. *History of education Review*, 16(2), 21–42.

- Hohendorf, G. (1994). Über den Einfluß raticianischer und comenianischer pädagogischer Theorien auf den Gothaer Schulmethodus des Andreas Reyher (1624). In R. Hohendorf (Hrsg.), *Diesterweg verpflichtet: Beiträge zur deutschen Bildungsgeschichte* (S. 36–43). Köln u. a.: Böhlau.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the school. Subjectivity, bureaucracy, criticism*. New York: St. Martin Press.
- Hunter, I. (1996). Assembling the school. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Hrsg.), *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government* (S. 143–166). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ingenkamp, K. (1972). *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim: Beltz.
- Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Jullien de Paris, M.-A. (1845). *Essai general d'éducation physique, morale, et intellectuelle*. Paris: Dondey-Dupré.
- Kaestle, C. F., & Vinovskis, M. A. (1980). *Education and social change in nineteenth-century Massachusetts*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Kolbe, F.-U. (1994). *Strukturwandel schulischen Handels. Untersuchungen zur Institutionalisierung von Bildung zwischen dem Anfang des 19. Jahrhunderts und den 1880er Jahren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 495–524). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Kvacala, J. (1896). Die deutschen Mitarbeiter an der pädagogischen Reform des Comenius. *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte*, 6(4), 317–322.
- Landon, J. (1883). *School management*. London: Kegan Paul, Trench and Co.
- Lohmann, I. (1982). Fachklassensystem und Jahrgangsklassensystem. In dies. (Hrsg.), *Wissenschaft und Bildung im frühen 19. Jahrhundert* (S. 229–302). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lohmann, I. (1984). Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung. Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner Wissenschaftlichen Deputation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(6), 749–773.
- Lohmann, I. (1993). *Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit: zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850*. Münster: Waxmann.
- Lohmann, I. (2014). *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Manique da Silva, C. (2015). Adopting different teaching systems. Data from the Portuguese extraordinary inspection of 1875. In M. Caruso (Hrsg.), *Classroom struggle. Organizing elementary school teaching in the 19th century* (S. 253–274). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- May, D., & Vinovskis, M. A. (1977). A ray of milennial light: Early education and social reform in the infant school movement in Massachusetts, 1826–1840. In T. K. Hareven (Hrsg.), *Family and kin in American urban communities* (S. 62–99). New York: Watts.
- Mayer, K. U., & Schoepflin, U. (1989). The state and the life course. *Annual Review of Sociology*, 15, 187–209.

- McCann, W.P. (1966). Samuel Wilderspin and the early infant schools. *British Journal of Educational Studies*, 14(2), 188–204.
- Meyer, J., & Ramirez, F. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriever (Hrsg.), *Discourse formation in comparative education* (S. 111–132). Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: En la Imprenta Nacional.
- Nath, A. (2016). Die Schulen in den Bildungssystemen der deutschen Länder. Die ‚langen Wellen des Bildungswachstums‘ und die Annäherung der sozialen Pole des Bildungssystems – Differenzierung und Integration, Individualisierung und Universalisierung. In A. Nath & H. Titze (Hrsg.), *Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945* (S. 81–136). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neugebauer, W. (1989). Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jahrhundert. Problemskizze am Beispiel des niederen Bildungswesens. In K.-E. Jeismann (Hrsg.), *Bildung, Staat und Gesellschaft im 19. Jahrhundert* (S. 103–116). Stuttgart: Steiner-Verlag.
- Nique, C. (2010). Guizot, ministre de l’instruction publique. L’étonnante politique de généralisation de l’enseignement simultané. In R. Chamboredon (Hrsg.), *François Guizot, 1787–1874. Passé-Présent* (S. 83–92). Paris: L’Harmattan.
- Oelkers, J. (2009). Fächerkanon und Fachunterricht. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 305–313). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olsen, M. (2016). *Michel Foucault. Materialism and education*. London/New York: Routledge.
- Ordnung der Schule zu St. Stephan in Wien vom Jahre 1446 (1885). In J. Müller (Hrsg.), *Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache. I. Abteilung: Schulordnungen aus den Jahren 1296–1505* (S. 56–62). Zschopau: Verlag von F.A. Raschke.
- Orme, N. (2006). *Medieval schools. From Roman Britain to Renaissance England*. New Haven, London: Yale University Press.
- Pachtler, G.M. (1887). *Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Soc. Jesu*. Berlin: A. Hoffmann & Comp.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 298–318.
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (Bd. 2). Leipzig: Veit.
- Petrat, G. (1979). *Schulunterricht: Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850*. München: Ehrenwirth.
- Reglamento provisional de las escuelas publicas de instruccion primaria*. (1838). Madrid: En la Imprenta Nacional.
- Reh, S. (2017). Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektiverer Wissenspraktiken. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 152–173). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Reichenbach, R., & Bühler, P. (Hrsg.) (2017). *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reyher, A. (1648). *Special- und sonderbarhrer Bericht / Wie nechst Göttlicher Verleyhung / die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschafften / und in den Städten / die untere Classes der Schul-Jugend im Fürstenthum Gotha/ Kürtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen: Auff Gnädigen Fürstl. Befehl aufgesetzt*. Gotha: Joh. Michael Schalin.

- Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Navichoc Cotuc, M. (2005). A cultural/historical view of schooling in human development. In D.B. Pillemer & S.H. White (Hrsg.), *Developmental psychology and social change. Research, history, and policy* (S. 225–263). New York: Cambridge University Press.
- Schäfer, T. (1995). *Reflektierte Vernunft. Michel Foucaults philosophisches Projekt einer anti-totalitären Macht- und Wahrheitskritik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schlumbohm, J. (1997). Gesetze, die nicht durchgesetzt werden – ein Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Staates. *Geschichte und Gesellschaft*, 23, 647–663.
- Scholz, J., & Reh, S. (2016). Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 93–113). Wiesbaden: VS.
- Schubring, G. (1991). ‚Durchschnittsmenschen, ... nicht Genies‘ – Zu den Widerständen gegen die neuhumanistische Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(3), 347–370.
- Seising, R. (2011). Unscharfe Mengen, Begriffe im Fluss und die nicht-exakte Wissenschaft. In D. Fischer, W. Bonß, T. Augustin, F. Bader, M. Pichlbauer & D. Vogl (Hrsg.), *Undeutigkeit als Herausforderung. Risikokalkulation, amtliche Statistik und die Modellierung des Sozialen*. München: Universität der Bundeswehr.
- Tenorth, H.-E. (2006). Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 434–437.
- Tews, J. (1906). Klassenorganisation der Volksschule. In W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (S. 1–12). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Thretewey, L. (1998). Infants, graded schooling and the transition to real studenthood in colonial South Australia. *History of Education*, 27, 371–390.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A century of public school reform*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898–1936)*. Madrid: Akal.
- von Rönne, L. (1855). *Die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates. Achter Teil: Die kirchlichen und Unterrichts-Verhältnisse. Zweiter Band: Das Unterrichts-Wesen*. Berlin: Weit & Comp.
- von Saldern, M. (1993). *Klassengröße gestern und heute*. Landau: Verlag für Empirische Pädagogik.
- von Stein, L. (1868). *Die innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet. Das Bildungswesen. Erster Theil: Das Elementar- und das Berufsbildungswesen*. Stuttgart: Verlag der J.G. Cotta'schen Buchhandlung.
- Vorstand der allgemeinen Bergischen Lehrerkonferenz. (1877). *Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung*. Wermelskirchen: Buchdruckerei von Wilhelm Kenzler.
- Watts, E. J. (2006). *City and school in late Antique Athens and Alexandria*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Willm, J. (1843). *Essai sur l'éducation du peuple*. Strassbourg: Levrault.

Abstract: Today, age classes in compulsory schools are ubiquitous. They have been imposed as a worldwide basic unit of school organization on a broad basis. This contribution discusses elements of a historically conscious conceptualization of age-based classes, particularly for primary compulsory schools. Common explanations about the emergence and imposition of age-based classes will be re-assessed in the light of historiographical insights. Furthermore, the article sketches a conceptualization of age-based classes from the perspective of governmentality studies. Age classes are one outcome of proxy calculation about pupils. The conceptualization of age-based classes shifts the emphasis of educational theory towards collective phenomena and questions of equality that are often not the focus of scholarly attention in the German-speaking world.

Keywords: Age-based Classes, School Organization, Classification, Historiography of Education, Governmentality

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin,
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Historische Bildungsforschung
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: marcelo.caruso@hu-berlin.de