

Isabell van Ackeren · Klaus Klemm

Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems

Eine Einführung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16469-4

Inhalt

Einführung	11
1 Die historische Perspektive: Wie haben sich grundlegende Strukturmerkmale des Bildungswesens herausgebildet?	13
1.1 Unterrichtspflicht: Der Weg von der Proklamation zur Durchsetzung war weit	14
1.2 ‚Höheres‘ Schulwesen: Das Berechtigungssystem verbindet sich mit dem Konzept allgemeiner Bildung	15
1.3 ‚Niederes‘ Schulwesen: Bildungsbegrenzung wird zum Prinzip	20
1.4 ‚Mittleres Schulwesen‘: Die Ausrichtung auf Nützlichkeit hat Vorrang	23
1.5 Modernisierungstendenzen: Das Schulsystem folgt dem Prozess der Industrialisierung	24
1.5.1 Curriculare Modernisierung des höheren Jungenschulwesens	25
1.5.2 Anschluss der höheren Mädchenbildung an das Berechtigungswesen	26
1.5.3 Abschwächung der Bildungsbegrenzung im niederen Schulwesen	28
1.5.4 Entstehung eines eigenständigen Berufsschulwesens	28
1.6 Schule im demokratischen Staat: Reformpädagogische Erneuerung und strukturelle Reformen werden eingeleitet	32
1.7 Schule im Nationalsozialismus: Ideologisierung dominiert	35
1.8 Schule nach 1945: Den frühen Jahren der Restauration folgt eine Reformphase	37
1.9 Anregungen zur Wiederholung und Reflexion	45
2 Die strukturelle Perspektive: Wie ist das Bildungswesen zu Beginn des 21. Jahrhunderts gestaltet?	47
2.1 Bildung vor der Schule: Vorschulische Bildung gewinnt an Bedeutung	47

2.2	Das allgemein bildende Schulsystem: Konstanz und Reformen stehen im Widerstreit	49
2.2.1	Vielgliedrigkeit im allgemein bildenden Schulsystem	49
2.2.2	Durchgang durch den Schulparcours von der Einschulung bis zum Schulabschluss	51
2.2.3	Exkurs: Von den Wirkungen der Entkopplung	58
2.2.4	Aktuelle Reformen vertrauter Strukturen und Verfahren	65
2.3	Nach der allgemein bildenden Schule: Vielfältige Übergangsmöglichkeiten bestimmen das Bild	70
2.3.1	Duales Ausbildungssystem und vollzeitschulische (Berufs-)Bildungsangebote: Anspruchsvolle Ausbildung und ‚Aufbewahrung‘	71
2.3.2	Berufsausbildung in Hochschulen: Das System wird umgebaut	72
2.3.3	Weiterbildung: Allgemeine und berufliche Weiterbildung gewinnen an Bedeutung	76
2.4	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion	78
3	Die bildungssoziologische Perspektive: Wer nutzt das Bildungssystem und welchen Nutzen bietet es?	79
3.1	Bildungsexpansion: Mehr und mehr Jugendliche haben länger an Bildung und Ausbildung teil	79
3.2	Ergebnisse der Bildungsexpansion: Es gibt Verlierer und Gewinner	82
3.2.1	Junge Erwachsene ohne Berufsbildungsabschluss	83
3.2.2	Junge Erwachsene mit Hochschulabschluss	83
3.3	Verteilungseffekte des Bildungssystems: Chancenungleichheit besteht weiter fort	85
3.3.1	Dimension ‚Geschlecht‘: Mädchen und junge Frauen auf der ‚Überholspur‘	86
3.3.2	Dimension ‚Region‘: Abgeschwächte regionale Ungleichheit	87
3.3.3	Dimension ‚soziale Herkunft‘: Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten	89
3.3.4	Dimension Ethnie: Die Kinder der Arbeitsmigranten als ‚neue‘ Benachteiligte	96
3.4	Der Ertrag von Bildung: Sie lohnt sich	99
3.4.1	Beschäftigungsspezifische Wirkungen: Beachtliche Erträge von Bildung	99

3.4.2	Außerberufliche Wirkungen: Mehr Autonomie, mehr gesellschaftliche Teilhabe, bessere Gesundheit	100
3.5	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion	102
4	Die steuerungstheoretische Perspektive: Wie werden Schulsysteme und Einzelschulen gesteuert?	103
4.1	Gestaltung des Systems: Im föderalen Staat sind die Zuständigkeiten auf verschiedene Ebenen verteilt	103
4.1.1	Bundesweite Vorgaben und Bundeskompetenzen	105
4.1.2	Innere und äußere Schulangelegenheiten als Kompetenzen der Länder und Gemeinden	106
4.1.3	Die Kultusministerkonferenz als Koordinatorin der Länderpolitiken	108
4.1.4	Bildungsfinanzierung als Spiegel der Kompetenzverteilung	109
4.1.5	Schulaufsicht: Von der ‚Eingriffs-‘ zur ‚Beratungsaufsicht‘	109
4.2	Gestaltung der Einzelschule: Handeln erfolgt in spezifischen Zusammenhängen	112
4.2.1	Schulen als Organisationen: Lernende Systeme	113
4.2.2	Koordinationsmechanismen in Organisationen	114
4.3	Verhältnis von Gesamtsystem und Einzelschule: Der Wandel vollzieht sich von der Input- zur Output-Steuerung	119
4.3.1	Dimensionen schulischer Steuerung	121
4.3.2	Schubkräfte des Paradigmenwechsels	123
4.4	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion	125
5	Die qualitätsorientierte Perspektive: Wie stellt sich die Qualität der deutschen Schule im Spiegel der Leistungsstudien dar?	126
5.1	Anlage und Durchführung von Leistungsstudien: Der Prozess ist komplex	127
5.1.1	Fachliche und kontextbezogene Untersuchungsbereiche	128
5.1.2	Erfassung von Kompetenzen	129
5.1.3	Grundbildungskonzept versus Lehrplanvalidität	131
5.1.4	Erhebungsinstrumente	133
5.2	Leistungsvergleiche im Rückblick: Defizite sind lange bekannt	134
5.2.1	Leistungsstudien bis zu den neunziger Jahren	136
5.2.2	Leistungsstudien ab den neunziger Jahren	137

5.3	Schulische Leistungsdeterminanten: Den Analysen liegen theoretische Modellvorstellungen zugrunde	142
5.4	Schulqualität: Befunde geben konkrete Hinweise	144
5.4.1	Institutionelle Lernmilieus	145
5.4.2	Nutzung von Lehr- und Sachmitteln	146
5.5	Unterrichtsqualität: Hinweise auf wirksame Verlaufsmuster und Merkmale verdichten sich	147
5.5.1	Unterrichtsskripts	149
5.5.2	Individualisierung und Differenzierung	151
5.5.3	Diagnostische Kompetenz und Benotungsunterschiede	152
5.6	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion	154
6	Die entwicklungsorientierte Perspektive: Wie können Schule und Unterricht durch Evaluation entwickelt werden?	155
6.1	Bildungsstandards als Referenzmaßstab: Kompetenzerwartungen werden länderübergreifend gestaltet	156
6.2	Evaluation der Zielerreichung: Unterschiedliche Formen sind zu differenzieren	159
6.2.1	Selbstevaluation als interne Evaluation	159
6.2.2	Metaevaluation	160
6.2.3	Fremdevaluation als externe Evaluation	161
6.3	Externe Evaluation im Fokus: Neue Instrumente sollen Schulqualität befördern	161
6.3.1	Landesweite Vergleichsarbeiten	163
6.3.2	Zentrale Abschlussprüfungen	165
6.3.3	Schulinspektion	168
6.4	Bildungsberichterstattung	171
6.5	Datengeleitete Schulentwicklung: Die Rückmeldung von Daten bewirkt nicht automatisch ihre Nutzbarmachung	173
6.5.1	Bestandsaufnahme: Wie nutzen Schulen rückgemeldete Daten?	174
6.5.2	Perspektiven: Wie können Daten genutzt werden?	176
6.5.3	Exkurs: Zur Frage der Fairness und Vertraulichkeit von Rückmeldungen	177
6.6	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion	180

7	Die schultheoretische Perspektive: Warum unterhalten entwickelte Gesellschaften institutionalisierte Bildungssysteme?	181
7.1	Qualifikationsfunktion: Zwischen pädagogischen und gesellschaftlichen Ansprüchen gibt es ein Spannungsverhältnis	183
7.2	Selektionsfunktion und Allokationsfunktion: Die Zuweisung von Lebenschancen ist nicht nur am Leistungsprinzip orientiert	187
7.3	Integrationsfunktion und Legitimationsfunktion: Schule muss zwischen Autonomie und Heteronomie ausbalancieren	190
7.4	Anregungen zur Wiederholung und Reflexion	193
	Literatur	194

Einführung

Deutschland zählt derzeit mehr als 12 Millionen Schülerinnen und Schüler, die in etwa 42.000 Schulen von nahezu 800.000 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden. Dafür geben die öffentlichen Haushalte jährlich etwa 62 Milliarden Euro aus. Allein schon diese wenigen Daten verdeutlichen: Im Alltag von vielen Millionen Menschen ebenso wie in der Gesellschaft insgesamt nehmen Schulen einen zentralen Platz ein. Eine gründliche Auseinandersetzung mit ihnen ist unerlässlich, allemal für all die, die sich als angehende Lehrkräfte auf eine Tätigkeit in den Schulen vorbereiten, aber auch für den weit größeren Kreis derer, die als Lehrerinnen und Lehrer in Schulen unterrichten, die als Eltern täglich über ihre Kinder mit Schulen konfrontiert werden und die im öffentlichen Leben in irgendeiner Weise mit Schulen befasst sind.

Das hier vorgelegte Buch will diese Auseinandersetzung mit einer Einführung in die zentralen Fragen der Entstehung, der strukturellen Verfasstheit und der Steuerung des deutschen Schulsystems fachlich fundieren. Es wählt dazu ein Vorgehen, das zunächst in einer historischen Perspektive die Entstehungsgeschichte des deutschen Schulsystems vorstellt – in der Überzeugung, dass ein tieferes Verständnis der gegenwärtigen Gestalt des deutschen Schulsystems mit seinen Stärken und Schwächen nur auf der Folie seiner Geschichte möglich ist (*Kapitel 1*). So vorbereitet wird (*in Kapitel 2*) ein Perspektivenwechsel vorgenommen: In diesem Kapitel wird die Struktur des Schulsystems (und weniger ausführlich: des Bildungssystems insgesamt) skizziert – unter Einschluss der aktuell voran getriebenen Veränderungen. Erst im Anschluss daran wird (*in Kapitel 3*) aus einer bildungssoziologischen Perspektive danach gefragt, welchen Nutzen dieses Schulsystem den Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt bietet und: wem es mehr und wem weniger nutzt.

Mit Blick auf die Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems leitet das dann folgende *4. Kapitel* zu der Frage über, wie Deutschlands Schulen und das Schulsystem des Landes gesteuert werden – in der Überzeugung, dass Steuerungsmodalitäten für die Entwicklungspotenziale von Schulsystemen mit ausschlaggebend sind. Für die Richtung, die Steuerleute bei der Entwicklung eines Schulsystems einschlagen, sind ihr Wissen über die Qualität des Schulsystems sowie ihr Qualitätsverständnis gleichermaßen wesentlich wie auch die Instrumente, mit denen sie zu sichern versuchen, dass die von ihnen angesteuerten

Zielmarken auch erreicht werden. Diesen Aspekten widmen sich das *Kapitel 5* mit seiner qualitätsorientierten und das *Kapitel 6* mit seiner entwicklungsorientierten Perspektive. Abschließend bietet der hier vorgelegte Einführungstext einen schultheoretisch geprägten Rückblick, in dem die Funktionen, die Schulen in entwickelten Gesellschaften übernehmen, mit Blick auf das in den vorangehenden Kapiteln Vorgestellte berichtet werden.

Für die Arbeit mit diesem Lehrbuch, das aus Einführungsvorlesungen für Lehramtsstudierende hervorgegangen ist, sollen, bevor die Leser und Leserinnen in ihr Studium ‚entlassen‘ werden, folgende Hinweise gegeben werden: Am Ende ausgewählter Abschnitte finden sich Reflexionsaufgaben, die eine Hilfe bieten wollen, wenn es darum geht, sich das Gelesene verstehend und vernetzt anzueignen. Wer bei der Durcharbeitung des Textes und beim ‚Üben‘ weitere Unterstützung oder Vertiefung wünscht, kann sich insbesondere auf die Titel, die im Literaturverzeichnis ‚fett‘ gedruckt sind, stützen.

1 Die historische Perspektive: Wie haben sich grundlegende Strukturmerkmale des Bildungswesens herausgebildet?

Das deutsche Bildungssystem, so wie es sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts dem Betrachter darstellt, ist das Ergebnis einer Entwicklung, die sich im deutschsprachigen Raum insbesondere während der letzten dreihundert Jahre – vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein – vollzogen hat. Seine Darstellung bedarf daher, soll es richtig verstanden werden, einer historischen Rückerinnerung. Mit der historischen Perspektive wird eine Folie geboten, ohne die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems über weite Strecken unverstanden bleiben müssen (vgl. dazu Fend 2006: 253).

Das Einlassen auf eine derartige Rückerinnerung birgt allerdings eine große Gefahr in sich: die Gefahr des sich Verlierens im historischen Geflecht der spannenden Vorgeschichte. Um diese Ausuferung zu meiden, wird in dieser Darstellung der Weg der Reduktion eingeschlagen, einer Reduktion auf den Bereich des Schulwesens, um den es im folgenden ja auch überwiegend gehen wird, auf – bis 1918 – die preußische und dann auf die deutsche Schulgeschichte sowie innerhalb der zunächst preußischen und dann deutschen Geschichte auf die Aspekte, die für die Behandlung des deutschen Schulsystems von herausragender Bedeutung sind.

Es wird in der folgenden Präsentation daher vorrangig gehen um die Herausbildung und Durchsetzung der Unterrichts- bzw. der Schulpflicht, um die Verankerung des Berechtigungswesens durch die Abiturreglements, um die großen Etappen der Verfestigung des gegliederten Schulwesens, um die Ablösung des Stände- durch das Leistungsprinzip zu Beginn der Weimarer Republik, um die *strukturelle Kontinuität* und die *inhaltlichen Brüche* während der Jahre des Nationalsozialismus sowie um Restauration und Reformversuche in der Bundesrepublik. Dabei werden schulstrukturelle Entwicklungen im Mittelpunkt stehen, nur an ausgewählten Stellen wird auf die pädagogische Ideengeschichte eingegangen.

1.1 Unterrichtspflicht: Der Weg von der Proklamation zur Durchsetzung war weit

In der Einleitung zu ihrer Darstellung der *Institutionalisierung* des deutschen Schulsystems schreiben Herrlitz, Hopf und Titze (1984: 56):

„In der historischen Entwicklung der letzten 200 Jahre hat sich die Schule als öffentliche Einrichtung für Massenlernprozesse weltweit durchgesetzt. Diese Entwicklung legt den Schluss nahe, dass sie eine erfolgreiche gesellschaftliche Problemlösung für fundamentale Funktionsbedürfnisse moderner Gesellschaften darstellt. Die Entwicklung scheint unumkehrbar, da komplexe Gesellschaften die Lernprozesse der heranwachsenden Generation funktional verselbstständigt und durch die Ausdifferenzierung eines in seinen Grenzen und Funktionen identifizierbaren Bildungssystems auf Dauer gestellt haben.“

Am Anfang dieser Entwicklung standen die *Proklamation* und schließlich die Durchsetzung der *Unterrichtspflicht* (vgl. dazu Leschinsky/Roeder 1976: 43 ff.). Von Unterrichtspflicht muss für diese Zeit – abweichend von dem Begriff der *Schulpflicht* – gesprochen werden, da mit der Unterrichtspflicht nur die Teilhabe an Unterricht, sei es an schulischem Unterricht oder am Unterricht, den Privatlehrer erteilten, vorgeschrieben wird. Erst wenn, wie es heute in allen deutschen Bundesländern rechtlich verankert ist, der vorgeschriebene Unterricht in dafür eingerichteten privat oder öffentlich getragenen Institutionen erteilt werden muss, spricht man von Schulpflicht.

Den ersten Versuch, in Preußen die Unterrichtspflicht rechtlich zu verankern, unternahm Friedrich Wilhelm I. mit dem von ihm erlassenen ‚*General Edict*‘ (1717). Die im Verlauf des 18. Jahrhunderts immer wieder erneuerten Bekräftigungen der Unterrichtspflicht belegen, dass es bei ihrer Durchsetzung haperte. Auch als 1794 im ‚Allgemeinen Landrecht für die preußischen Staaten‘ die Unterrichtspflicht erneut verkündet wurde (Titel XII § 43: „Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann, oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem Fünften Jahr zur Schule zu schicken.“ – vgl. Michael/Schepp 1993: 72), war Preußen weit entfernt von der Durchsetzung der Unterrichtspflicht. Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde erreicht, dass tatsächlich überall in Preußen die Kinder und Jugendlichen Unterricht erhielten. Leschinsky und Roeder berichten, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts (1816) etwa 60 Prozent der Kinder Schulen besuchten und dass erst gegen Ende des Jahrhunderts, zu Beginn der achtziger Jahre, die

Unterrichtspflicht tatsächlich für alle Kinder und Jugendliche durchgesetzt war (a.a.O., 143 f.). Der institutionelle Rahmen, in dem dies geschah, war durch das erwähnte ‚*Allgemeine Landrecht*‘ vorgezeichnet (Michael/Schepp 1993, 70 ff.): Es unterscheidet ‚niedere‘ und ‚höhere‘ Schulen: *Niedere Schulen*, auch ‚gemeine Schulen‘ genannt, sind „dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet“ (Titel XII § 12), *höhere Schulen*, auch als ‚Gymnasia‘ bezeichnet, bereiten die Jugend zu „höheren Wissenschaften, oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben“ vor (Titel XII, § 54).

Die hier nur knapp skizzierte Durchsetzung der Unterrichtspflicht und die Etablierung eines staatlich organisierten, finanzierten und kontrollierten Schulsystems im Verlauf des 19. Jahrhunderts verdankt sich in Preußen und in ähnlicher Weise im gesamten deutschsprachigen Raum drei Faktoren (vgl. zu den im folgenden benutzten Funktionsbegriffen Kapitel 7):

- Eine wesentliche Triebkraft dieser Entwicklung lag im etatistischen Interesse: Der Staat Preußen nutzte in seinem nicht gewachsenen Herrschaftsgebiet Schulen als Mittel zur Herausbildung eines gemeinsamen Staats- und Nationalbewusstseins (Legitimationsfunktion der Schule).
- Daneben stand das wachsende ökonomische Interesse, die Entwicklung der Wirtschaft und vor allem die der staatlichen Verwaltung durch die Heranbildung qualifizierten Personals zu befördern (Qualifikationsfunktion der Schule).
- Schließlich trieb das emanzipatorische Interesse der Einzelnen, insbesondere das Interesse der Mitglieder des entstehenden Bürgertums, durch im Bildungssystem erbrachte Leistung die eigenen Lebensmöglichkeiten in Konkurrenz mit dem Adel zu erweitern (Selektions- und Allokationsfunktion der Schule).

1.2 ‚Höheres‘ Schulwesen: Das Berechtigungssystem verbindet sich mit dem Konzept allgemeiner Bildung

Die staatlich voran getriebene Entwicklung des preußischen Bildungssystems konzentrierte sich um 1800 zunächst vorrangig auf die höheren Schulen, die in Form von Gelehrtenschulen, Stadtschulen, Ritterakademien und Lateinschulen bestanden. Diese zumeist von Städten oder Stiften unterhaltenen Schulen boten, was Niveau und Schülerschaft anging, ein sehr heterogenes Bild. In vielen von ihnen, insbesondere in den *Lateinschulen*, standen Latein und Religion im

Mittelpunkt des Lehrplans (vgl. dazu exemplarisch die Studentafel der Lateinschule in Emden, Tab. 1).

Bei der Neuordnung dieses ‚höheren‘ Schulwesens war das 1787 in Berlin begründete ‚*Oberschulkollegium*‘ die treibende Kraft. Es machte sich zunächst daran, dieses bis dahin unübersichtliche und qualitativ ungenügende höhere Schulwesen zu ordnen. Das zentrale Instrument dazu schuf es sich durch Regelungen zur Abschlussprüfung. Schon 1788 wurde das 1. *Abiturreglement* erlassen, mit dem das Abitur zum Nachweis der Studierfähigkeit als Prüfung am Ende der ‚Höheren Schulen‘ eingeführt wird. Zu der Zeit stellte es allerdings noch keine verbindliche Voraussetzung zum Studium dar, war jedoch Voraussetzung für die Erlangung eines Stipendium Die Einleitungssätze des preußischen ‚Reglements für die Prüfung an den Gelehrten Schulen‘ (1. *Abiturreglement*) verdeutlichen die Absichten, die die preußische Regierung mit diesem Reglement verfolgte:

„Es ist bisher vielfältig bemerkt worden, dass so viele zum Studieren bestimmte Jünglinge ohne gründliche Vorbereitung unreif und unwissend zur Universität eilen, wodurch selbige nicht nur sich selbst schaden, und sich selbst die gehörige Benutzung des academischen Unterrichts schwer, ja oft unmöglich machen, und daher nur zu oft eben dadurch zum Müßiggang und zu mancherley Unordnungen während ihres academischen Lebens verleitet werden... Es ist daher beschlossen worden, dass künftig alle von öffentlichen Schulen zur Universität abgehende Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule in der weiter unten zu bestimmenden Form öffentlich geprüft werden, und nachher ein detailliertes Zeugniß über ihre bey der Prüfung befundene Reife oder Unreife zur Universität erhalten sollen, welches Zeugniß sie demnächst bey ihrer Inscription auf der Universität zu produciren haben, damit es dort ad Acta gelegt und künftig bey ihrem Abgang von der Universität in ihrem academischen Zeugniß resumiert werden könne. Es ist jedoch hierbey Unsere Absicht nicht die bürgerliche Freyheit in so fern zu beschränken, dass es nicht ferner jedem Vater und Vormund frey stehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken: dies soll vielmehr nach wie vor dem Ermessen eines jeden überlassen bleiben...“ (wiedergegeben bei Kamp 1988: 266-269).

Die damit eingeführte Abschlussprüfung am Ende der gymnasialen Schulzeit, das Abitur, wurde im Verlauf der folgenden Jahre ausdifferenziert und in zwei Schritten verbindlich gemacht. Zunächst regelten das 2. *Abiturreglement* von 1812 und nachfolgende Erlasse, dass eine an den Gymnasien absolvierte Abiturprüfung zwar noch nicht für den Eintritt in die Universitäten zur Vorausset-

zung wurde, dass die Abiturprüfung aber von all denen gefordert wurde, die sich einem Staatsexamen (für das höhere Lehramt oder auch für den Justizdienst) stellen wollten. Auch werden 1812 erstmalig die inhaltlichen Anforderungen, die bei der Abiturprüfung zu Grunde liegen sollten, detaillierter festgelegt.

Vollendet wurde die Entwicklung 1834 durch das *3. Abiturreglement*, das Abiturprüfungen zur Voraussetzung für alle universitären Studiengänge machte; lediglich die Studien in der philosophischen Fakultät, soweit sie nicht zu einem Staatsexamen führen sollten, konnten auch nach 1834 ohne Abitur aufgenommen werden.

Tab. 1: Studentafel der Reformierten Lateinschule in Emden (1788)*

Unterrichtsfach	I	II	III	insges.	in %
Latein	10	14	21	45	60
Griechisch	2	3	0	5	7
Hebräisch	1	0	0	1	1
Rhetorik (Deutsch)	2	0	0	2	3
Religion	2	2	2	6	8
Logik	2	0	0	2	3
Geschichte	2	2	0	4	5
Römische Altertümer	1	0	0	1	1
Götterlehre	1	1	0	2	3
Geographie	2	2	2	6	8
Naturgeschichte	0	1	0	1	1
Insgesamt	25	25	25	75	100

*Quelle: Kamp 1988, 17

Parallel zu der institutionellen Etablierung des Gymnasiums entwickelt sich ein gymnasialer Lehrplan: Beeinflusst durch den *Neuhumanismus* und seinen wohl prominentesten Vertreter *Wilhelm von Humboldt*, der von 1809 bis 1810 die ‚Section für Kultus und Unterricht‘ im preußischen Innenministerium leitete (vgl. dazu Menze 1975), entsteht ein *Lehrplan*, der praktisch verwertbare Gegenstände aus der allgemeinen Schulbildung verbannte. So heißt es in Humboldts ‚Unmaßgeblichen Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens‘ (1809): „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was den Bereich des Lebens oder

eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. [...] Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet“ (in: Michael/Schepp 1993: 104-108).

Maßgeblich für die *allgemeine Menschenbildung* in diesen Schulen war das Bildungskonzept der Neuhumanisten, die durch Schulbildung die Individualität jedes Einzelnen ohne Rücksicht auf gesellschaftliche und aktuelle Bedürfnisse entwickelt wissen wollten. Die Sprache, über deren formale Ausbildung der Mensch zu sich selbst gelange, steht im Mittelpunkt der neuhumanistischen Idee von allgemeiner Bildung. Insbesondere das Erlernen der alten Sprachen, vor allem des Griechischen, dient im Verständnis der Neuhumanisten diesem Zweck vorzüglich, weil sie die Strukturen von Sprache am reinsten repräsentieren könnten und weil über die alten Sprachen ein Zugang zu der als ideal gedeuteten Kultur der Antike eröffnet würde.

Dieses neuhumanistische Konzept setzte sich deutlich von der am *Nützlichkeitsdenken* orientierten *Aufklärungspädagogik* ab (vgl. dazu Blankertz 1985). Wie stark dieses Konzept *philologisch* geprägt war, macht die Studententafel, die ab 1837 für preußische Gymnasien galt, deutlich: 46 Prozent aller Unterrichtsstunden eines Gymnasiasten werden den Fächern Latein und Griechisch gewidmet; lediglich 18 Prozent der Stunden beziehen sich auf Rechnen/Mathematik, Naturbeschreibung und Physik (vgl. Tab. 2).

Am Ende des Prozesses der Etablierung ‚höherer‘ Schulbildung hat sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ein – ausschließlich den Jungen vorbehaltenes – höheres Schulwesen herausgebildet, das durch drei Aspekte charakterisiert ist:

- Zum einen durch das *Berechtigungssystem*. Dieses System garantiert dem Absolventen einer unter staatlicher Kontrolle durchgeführten Abschlussprüfung den Zugang zu einer Ausbildung in der nachfolgenden Institution, in diesem Fall in der Universität.
- Des weiteren durch den *Leistungsgedanken*. Der Zugang zu Hochschulen war gekoppelt an das Erbringen von Schulleistungen, die in einer Prüfung nachgewiesen werden mussten.
- Schließlich ist die in einer Prüfung belegte und zu einer Berechtigung führende Schulbildung mit einem *Bildungskonzept* verbunden, das der Allgemeinbildung verpflichtet war und das sich durch eine strikte Abgrenzung von jeder berufsbezogenen ‚Spezialbildung‘ auszeichnete.

Tab. 2: Studentenliste für das preußische Gymnasium (1837)*

Lehrgegenstände	Sexta (1 Jahr)	Quinta (1 Jahr)	Quarta (1 Jahr)	Tertia (2 Jahre)	Sekunda (2 Jahre)	Prima (2 Jahre)	insges. (9 Jahre)	in %
Lateinisch	10	10	10	10	10	8	86	31
Griechisch	0	0	6	6	6	6	42	15
Deutsch	4	4	2	2	2	2	22	8
Französisch	0	0	0	2	2	2	12	4
Religion	2	2	2	2	2	2	18	6
Mathematik	0	0	3	3	4	4	25	9
Rechnen/geometrische Anschauungslehre	4	4	0	0	0	0	8	3
Naturbeschreibung	2	2	2	2	0	0	10	4
Physik	0	0	0	2	1	2	6	2
Phil. Propädeutik	0	0	0	0	0	2	4	1
Geschichte/Geographie	3	3	2	3	3	2	24	9
Zeichnen	2	2	2	0	0	0	6	2
Schönschreiben	3	3	1	0	0	0	7	3
Gesang	2	2	2	2	0	0	10	4
Wochenstunden	32	32	32	32	30	30	280	100
Hebräisch für künftige Theologen	0	0	0	0	2	2	288	

*Quelle: Reble1975, Bd 2: 68

Erreicht wurde auf diesem Wege dreierlei: Die *Loyalität* der durch Bildung aufgestiegenen Beamtenschaft wurde erzeugt und gesichert. Die *Qualifikation* der ‚führenden‘ Schichten wurde in staatlichen Institutionen geleistet und durch den Staat kontrolliert. Die erfolgreiche Teilhabe an höherer Bildung ermöglichte den Söhnen des Bürgertums, in Konkurrenz zu denen des bis dahin privilegierten Adels zu treten und sich dadurch aus den bis dahin engen *Standesgrenzen* zu befreien.

Für die weitere Entwicklung der Schulen in Deutschland wurden die hier berichteten Weichenstellungen der Gründerzeit des Gymnasiums in vielfacher Weise prägend. So setzt sich die Abwendung von ‚nützlichen‘, unmittelbar auf das Berufsleben vorbereitenden Bildungsinhalten bis heute fort: in der Unterscheidung von allgemein bildenden und von berufsbildenden Schulen ebenso wie in der Tatsache, dass auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts Unterrichtsfächer, die ihren zentralen inhaltlichen Bezugspunkt in den Rechts- oder in den Wirtschaftswissenschaften haben, an den allgemein bildenden Schulen nicht zu den Pflichtfächern, in der Regel nicht einmal zu den Wahlfächern zählen.

1.3 ‚Niederes‘ Schulwesen: Bildungsbegrenzung wird zum Prinzip

Da die breite Volksbildung ökonomisch zunächst weniger wichtig war als die qualifizierte Beamtenbildung, wurde dem ‚niederen‘ Schulwesen zunächst deutlich weniger Beachtung als dem ‚höheren‘ Schulwesen gewidmet. In ihm ging es vorrangig um das „landesherrliche Interesse“ an einer „herrschaftskonformen Glaubenserziehung christlicher Untertanen“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1984: 63). Aus diesen unterschiedlichen Zielsetzungen – *Beamtenbildung* auf der einen und *Untertanenerziehung* auf der anderen Seite – lässt sich erklären, dass die niedere eine von der höheren Schule deutlich getrennte Institution darstellte. In den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts formulierte von Beckedorff, der damalige Leiter des preußischen Volksschulwesens, die Begründung für diese institutionelle Trennung, die im Verlauf der weiteren Entwicklung zu einem Kennzeichen der deutschen Schulen wurde (zit. n. Michael/Schepp: 117 f.):

„Um aller dieser Gründe willen aber bedürfen wir in der menschlichen Gesellschaft nicht gleichartiger Stufen-, ...sondern nach bisheriger alter Weise, guter Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen, worin diejenigen, welche diesen zwar verschiedenen, aber gleich ehrenwerten Ständen angehören, von Kindesbeinen an zu ihrer künftigen Bestimmung vorbereitet werden; nicht endlich einer künstlichen Gleichheit der Volkserziehung, sondern vielmehr einer naturgemäßen Ungleichheit der Standeserziehung; zwar allerdings einer übereinstimmenden Bildung zur Religion und Sittlichkeit, aber keineswegs einer gleichartigen Abrichtung in Kenntnissen und Fertigkeiten.“

An dieser Vorstellung orientiert, war die preußische ‚Volksschule‘ in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vom Prinzip der *gewollten Bildungsbegrenzung* bestimmt: Sie war in der Regel einklassig, umfasste zumeist eine höchstens dreijährige Schulbesuchszeit, beschäftigte Lehrer, die über keine akademische Ausbildung verfügten, und war inhaltlich auf Rechnen, Lesen, Schreiben und Religion begrenzt.

Gegen diese Bildungsbegrenzung wehrten sich fortschrittliche Bürger wie der westfälische Industrielle F. Harkort und vor allem Lehrer wie der Leiter des Berliner Lehrerseminars F.A.W. Diesterweg. Zeitgleich mit dem Versuch einer bürgerlichen Revolution in Deutschland (Paulskirche 1848) wurden Ansätze einer Schulprogrammatisierung formuliert, die auch Schülern und Schülerinnen des ‚niederen Schulwesens‘ Bildungschancen hätte eröffnen können. Zentrale Elemente dieser schulpolitischen Forderungen waren die *öffentliche Trägerschaft* und Kontrolle der Schulen, die Durchsetzung der Schulpflicht, eine wissenschaftliche Ausbildung, eine feste Anstellung und eine hinreichende Bezahlung der Lehrer sowie ein breit angelegter *Fachunterricht*.

Nach dem Scheitern der bürgerlichen Revolution sah die preußische Krone in den Reformtendenzen unter den Volksschullehrern eine wesentliche Ursache der ‚Unruhen‘. Der preußische König Friedrich Wilhelm IV äußerte sich 1849 in seiner ‚Ansprache an die Seminarlehrer‘, also an die Ausbilder der künftigen Volksschullehrer, folgendermaßen (in: Michael/Schepp 1993: 167-168):

„All’ das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Menschenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüthe meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von Mir abgewandt haben. Diese pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung habe Ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent Alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne Mich irren zu lassen; keine Macht der Erde soll Mich davon abwendig machen. Zunächst müssen die Seminaristen sämmtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines verpesteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen. Nicht den Pöbel fürchte Ich, aber die unheiligen Lehren einer modernen frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben Mir meine Bureaukratie, auf die bisher Ich stolz zu sein glauben konnte. Doch so lange Ich noch das Heft in Händen führe, werde Ich solchem Unwesen zu steuern wissen.“

Der Charakter der preußischen Volksschule als eine Schule der Bildungsbegrenzung wurde – der königlichen Kritik folgend – nach dem Scheitern der bürgerlichen Revolution von 1848 noch einmal geschärft: In den drei *Stiehl-schen Regulativen* von 1854 wurde der Volksschulunterricht auf die elementaren Kulturtechniken und auf Religion zurückgeführt (vgl. zu den Regulativen Nyssen 1974).

Tab. 3: Normallehrplan der einklassigen Elementarschule (1854)*

Lehrgegenstände	Wochenstunden
Religion	6
Lesen, deutsche Sprache, Schreiben	12
Rechnen	5
Gesang	3
zusätzlich, wenn örtliche Verhältnisse das zulassen:	
Vaterlands- und Naturkunde	3
Zeichnen	1
Insgesamt	30

*Quelle: Scheibe 1974, Bd. 2: 23ff

Der im preußischen Ministerium zuständige Referent Stiehl, der die Regulative verfasste, richtete auch die Volksschullehrerbildung darauf aus. Von den Volksschullehrerbildungsstätten, den Seminarien, erwartete er, dass sie „ihren wahren Beruf immer bestimmter und erfolgreicher erfüllen werden. Unpraktische Reflexion, subjektives, für die Zwecke einfacher und gesunder Volksbildung erfolgloses Experimentieren wird ihnen fernbleiben. Unter Festhaltung christlichen Grundes in Leben und Disziplin werden sie immer vollständiger zu dem sich ausbilden, was sie sein müssen, Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahe stehende Lehrer, die sich in Selbstverleugnung und um Gottes Willen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust, Beruf und Befähigung haben“ (Herrmann 1977: 145 f.).

Mitte des 19. Jahrhunderts war damit in Preußen ein ‚niedereres‘ Schulwesen entstanden, das mit seinem Konzept volkstümlicher Bildung einen Gegenentwurf zum Konzept humanistischer Bildung im Gymnasium darstellte.

1.4 ‚Mittleres Schulwesen‘: Die Ausrichtung auf Nützlichkeit hat Vorrang

Zwischen beiden Konzepten angesiedelt waren die Versuche, ein stärker auf *Anwendbarkeit* hin orientiertes ‚mittleres‘ Bildungsangebot zu schaffen. Die frühen Lehrplanentwürfe, an denen sich das im 19. Jahrhundert entstehende *Mittelschulwesen* orientierte, stammten weitgehend aus dem Aufklärungsgedanken des 18. Jahrhunderts, insbesondere aus dem an Nützlichkeit ausgerichteten Bildungsverständnis dieser Zeit. Anders als Gymnasien einerseits und Volksschulen andererseits spielten Mathematik, Mechanik, Ökonomie und moderne Fremdsprachen in ihren Lehrplänen eine herausgehobene Rolle. Einige ‚Leseproben‘ aus Schulplänen des späten 17. sowie des 18. Jahrhunderts verdeutlichen dies (vgl. Leschinsky/Roeder 1976):

Auszug aus: E. Weigel: Kunst- und Tugendlehr von Trivial- und Kinderschulen (1681): „Die Tätigkeit des Geistes sag ich / die besteht im Rechnen: Rechnen aber heist / nicht nur mit Ziffern spielen oder nur mit Symbolen grübeln: sondern Rechnen heist aus vorgegebenen gewissen Posten und Wahrheiten, es seyn Inhalts- oder Zielungs Posten und Wahrheiten, ein verlangtes Facit mit Nachdencken forschen [...]. Denn Gott will haben, dass die Menschen keine Abergläuber, sondern Rechner seyn, und rechenschaftlich alles thun, auch endlich Rechenschaft von allen geben sollen. Derowegen müssen alle Schulen Rechen-Schulen seyn hauptsächlich, und das Sprechen nur als einen Werkzeug treiben“ (ebd.: 176).

Auszug aus: J. J. Hecker: Sammlung der Nachrichten von den Schulanstalten by der Dreyfaltigkeitskirche auf der Friedrichstadt in Berlin wie auch von gegenwärtiger Verfassung derselben (1749): „Unter den nützlichen Sachen, welche wir der Jugend wollen beibringen lassen, nennen wir zuerst die Mechanik. In dieser Klasse empfängt die Jugend einen Unterricht von Werkstätten, Instrumenten und Handwerksgeräten, von Kupfer-, Messing- und Eisenhämmern, von allerhand Arten der Uhren, von Getreide-, Papier-, Wasser-, Roß-, Wind-, Walk- und Handmühlen, vom Pfluge und von anderen zum Ackerbau erforderlichen Instrumenten etc. [...]. Wir werden zu diesem Zweck auch manchmal die künstlichen Handwerker und Professionen hieselbst besuchen, um zu sehen, was bei jeder Kunst und bei jedem Handwerk Ausnehmendes und Denkwürdiges zu beobachten ist [...]. Von den Sachen, die wir nicht wirklich sehen und betrachten können, werden wir uns allerhand Risse, Zeichnungen, Kupferstiche und Modelle zulegen. Eben zu diesem Zweck wird man der Jugend das bei so vielen Handwerkern höchst nötige Zeichnen und Reißn beizubringen suchen [...].“ (ebd.: 176 f.).