

Systematik der Schulstatistik und Theorie der Schule in Deutschland

Die große Mehrheit der deutschen Pädagogen kultiviert ein widersprüchliches Verhältnis zur amtlichen Bildungsstatistik. Einerseits gehört es im 20. Jahrhundert zum professionellen Habitus deutscher Pädagogen, gegenüber diesen Zahlenwerken ein ablehnendes, zumindest skeptisches Verhältnis zur Schau zu tragen. Andererseits werden, oft von den gleichen Leuten, in Veröffentlichungen und Diskussionsbeiträgen die Systematiken und Daten der amtlichen Statistiken überraschend unkritisch als Bezugspunkte für schulpolitische und schultheoretische Argumentationen übernommen.

Die Ursachen und Konsequenzen dieser Widersprüchlichkeit sollen in drei Schritten entfaltet werden:

1. Da den staatlichen Administrationen bei der Etablierung und Entwicklung des modernen deutschen Bildungssystems seit Anfang des 19. Jahrhunderts eine zentrale Stellung zukam, folgte dieser Prozeß einer spezifischen "bürokratischen Rationalität". Ein Instrument der Durchsetzung dieses Systems war die amtliche Statistik, deren Systematik und Kategorien - bis heute - die Wahrnehmung und Thematisierung des Schulwesens in Wissenschaft und Öffentlichkeit nachhaltig prägen.

2. Daran hat auch die reformpädagogische Kritik an der Schule als bürokratischem System, wie sie seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit zunehmender Resonanz vorgetragen wurde, nichts geändert, im Gegenteil! Die Konzentration auf die personalen Dimensionen pädagogischer Prozesse und reformpädagogische Alternativen zum staatlichen Schulsystem hat dazu geführt, daß die institutionelle, rechtliche und berufsstrukturelle Seite des Schulwesens zu einem für Pädagogen illegitimen Forschungsgegenstand abgedrängt und aus den schulpädagogischen Reflexionen immer mehr ausgeblendet wurde. Im Bedarfsfall war man dann aber den amtlichen Systematiken und Daten ausgeliefert und zu einer unkritischen Übernahme der amtlichen Vorgaben verleitet.

3. Diese - in der sozial- und geistesgeschichtlichen Konstellation bei der Etablierung der deutschen Pädagogik als Universitätsdisziplin Anfang des 20. Jahrhunderts angelegte - Widersprüchlichkeit ist eine der Ursachen für den defizitären Stand der schultheoretischen Diskurse in Deutschland (vgl. auch KRAMP 1972), in denen das Schulwesen als gesellschaftsspezifisch differenzierte und vernetzte Institution kaum Berücksichtigung findet.

1. Die Systematik der amtlichen Schulstatistik und ihre Suggestion

Die Systematik der preußischen Schulstatistik des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (die hier als Beispiel behandelt werden soll) ergab sich aus der spezifischen sozial- und bildungshistorischen Konstellation der Reformära Anfang des 19. Jahrhunderts und dem bürokratischen Charakter der damals initiierten Strategie zur Modernisierung der Gesellschaft. Ausgangs- und Angriffspunkt der in diesem Zusammenhang begonnenen Schulreform war es, eine - zunächst noch begrenzte - Gruppe entwickelter Gymnasialanstalten aus dem Konglomerat sehr unterschiedlicher Schulen, die damals bestanden, als staatlich anerkannte "höhere Schulen" administrativ herauszuheben, den Provinzialschulkollegien als Aufsichtsbehörden zu unterstellen und mit exklusiven Berechtigungen auszustatten. Es war ein wichtiger Teil der umfassenden gesellschaftlichen Reformstrategie, daß in Preußen - wie auch in den anderen deutschen Staaten - nur noch solche - ausgebauten und qualitativ entwickelten - Schulen ihre Absolventen zum Universitätsstudium mit Staatsexamen und zum Eintritt in das expandierende Spektrum höherer und gehobener Berufslaufbahnen im Staatsdienst berechtigen sollten. Obwohl viele nicht anerkannte, z.T. sehr traditionsreiche, Schulen sich weiterhin als "höhere" bezeichneten (höhere Stadtschule, höhere Bürgerschule, höhere Töchterschule, höhere Mädchenschule usw.) und es auch zugelassen wurde, daß sie damit weiterhin einen gewissen sozialstrukturellen Anspruch anzeigten, so waren doch für das preußische Unterrichtsministerium von nun an nur noch die Schulen "höhere Lehranstalten", die als solche formell anerkannt und jedes Jahr im "Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" einzeln aufgeführt waren. Nur diese Schulen wurden in den "Statistischen Mitteilungen", in denen das System der höheren Lehranstalten jährlich, sehr differenziert, statistisch dokumentiert wurde, erfaßt und gezählt (vgl. dazu MÜLLER/ZYMEK 1987).

Dieses System anerkannter höherer Lehranstalten war der systematische Kern der amtlichen Schulstatistiken Preußens sowie des Reichs (vgl. z.B. KAISERLICHES STATISTISCHES AMT 1912). Alle anderen Bereiche des Schulwesens wurden nur in Absetzung dazu und negativ definiert. Neben dem "höheren" gab es zunächst nur noch ein "niederes Schulwesen", das alle anderen Schuleinrichtungen umfaßte. Die "mittleren Schulen", die - entsprechend der Systematik der Abteilungen im Unterrichtsministerium und bei den Instanzen der Schulaufsichtsbehörden und auch der amtlichen Statistik - zunächst nur als Teil des niederen, nicht berechtigenden, Schulwesens aufgeführt wurden, waren ebenfalls lange kein positiv definierter Bereich von Schulen (und nicht zu verwechseln mit dem "Mittelschulwesen"!) sondern der

große, nie vollständig erfaßte, Bereich von Schulen sehr unterschiedlicher Struktur und Funktion, die nicht Volksschulen waren, aber auch als "höhere Lehranstalten" nicht anerkannt werden konnten oder wollten. Auf diese schulstatistische Systematik mit ihrer Restkategorie "mittlere Schulen" haben sich in Deutschland jahrzehntelang - schulpolitische, schultheoretische und schulhistorische - Diskurse über die Tradition eines dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland bezogen und sich dort scheinbar empirisch bestätigt gefunden.

Die Kriterien für die Anerkennung als höhere Schule durch die Unterrichtsbehörden waren auch die wichtigsten Kategorien der Statistik des höheren Schulsystems, in erster Linie die Ausbildung und der Status der Lehrkräfte (z.B. akademische oder seminaristische Bildung), der Lehrplan der Schulen, der den Schultyp bestimmte (z.B. im höheren Knabenschulwesen: Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, später mit ihren amtlich zugelassenen Reformvarianten; im höheren Mädchenschulwesen: Lyzeum, Oberlyzeum, Studienanstalt, Frauenschule [vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 121ff.]; nach dem zweiten Weltkrieg: altsprachliches, neusprachliches, mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium, sozialwissenschaftliches, wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium; Gymnasium für Frauenschaffen usw. [vgl. SCHEUERL 1968]) und schließlich der Ausbau der Anstalt (Vollanstalt, d.h. mit bis zur Hochschulreife führendem Kurs oder Nichtvollanstalt, d.h. mit mindestens sechsjährigem Kurs). Insbesondere die konsequente Systematisierung der Statistik des höheren Schulsystems nach curricular profilierten Schultypen hat dazu geführt, daß in den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen der Lehrplan als das dominante Merkmal der (höheren) Schulen aufgefaßt wurde.

Auch die weiteren Kategorien der amtlichen Schulstatistik und ihre Differenzierungen ergaben sich - und ergeben sich bis heute - aus einem politisch-administrativen und finanzpolitischen Blick auf die Schulen: Es geht um die Verteilung der Schulen (Schulform, Schultyp, Ausstattung), der Lehrer (Ausbildungs- und Berufsstatus, Anstellungsverhältnis) und der Schüler (Geschlecht, Konfession, Heimatverhältnis) sowie der für sie aufzubringenden Kosten auf die verschiedenen Gebietskörperschaften (Provinzen, Regierungsbezirke, Kreise, Gemeinden) und die verschiedenen Schulträger (Staat, Städte, Stiftungen, private Träger). Und es geht um die Beobachtung der quantitativen Entwicklung der Aspiranten für das unetwig expandierende Feld der bildungsbürgerlichen Berufskarrieren, die, bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, zum größten Teil Tätigkeiten im Staatsdienst oder halbstaatlichen Organisationen waren (Prüfungen, Absolventen, deren Berufs- und Studienwünsche).

Die Schulstatistik und ihre Kategorien sind eines der wichtigsten Instrumente der Bildungsadministrationen, staatliche Handlungsmacht und Durch-

setzungskraft zu suggerieren. In der Regel werden nach Schulreformgesetzen oder wichtigen Reformverordnungen zur Abschaffung bzw. Einführung neuer Schulformen und deren innerer Differenzierung auch dementsprechend die Systematik und die Kategorien der amtlichen Schulstatistik geändert und damit die umgehende Realisierung der politischen Weichenstellungen dokumentiert. Die Schulstatistik befördert damit eine zweite, das politische und historische Bewußtsein prägende, Suggestion:

Der Prozeß der Schulentwicklung erscheint - weniger den Betroffenen in den Schulen, die die Widersprüche zwischen Fassade und Wirklichkeit tagtäglich erfahren, als den Außenstehenden und im historischen Rückblick - als nur quantitative Veränderungen innerhalb statischer Systemstrukturen zwischen Reformgesetzen.

2. Schultheorie ohne Schulsystem

Für die reformpädagogische Schulkritik und eine davon inspirierte Pädagogik wurde dieses bürokratische Schulsystem zum identitätsstiftenden Gegner. Wenn der Perspektivwechsel bei der Wahrnehmung und Thematisierung schulischer Problemstellungen - weg von den Anforderungen der "objektiven Mächte", des Staates, der Wirtschaft, den Wissenschaften, hin zum einzelnen Schüler, seinen individuellen Strebungen und Entwicklungsmöglichkeiten und zum personalen Bezug zwischen Schüler und Lehrer - der spezifische Zugriff der Pädagogik als einer Wissenschaft neuer Art sein sollte (vgl. z.B. NOHL 1957⁴), dann mußte das bürokratische Schulsystem, wie es in der amtlichen Statistik gefaßt war, als "unpädagogische" Gegenwelt erscheinen. Was im 19. Jahrhundert als Reformstrategie zur Auflösung der alten - ständisch-partikularistisch-korporatistischen - Welt durch die Implementierung universalistischer Strukturen und Verfahren begonnen und sukzessive ausgebaut worden war, erschien nun - nicht nur kulturkritischen Schriftstellern, sondern auch "Kulturpädagogen" - als Fehlentwicklung der Moderne. Die strukturierenden Prinzipien der amtlichen Schulstatistik - die unpersönliche Zahl und das Berechtigungswesen als Element der Hierarchisierung von Schulen, Unterrichtsfächern, Schüler- und Lehrergruppen usw. - mußten aus der neuen pädagogischen Perspektive als augenfällige Indizien für eine "entseelte Kultur" erscheinen (LANGBEHN 1890¹², SPRANGER 1928).

Die schultheoretischen Diskurse in Deutschland während des 20. Jahrhunderts sind seitdem durch diese - fast zwanghafte - Opposition zu dem staatlichen Schulwesen als bürokratischem System belastet. In fast allen Ansätzen, die als Beiträge zu einer Theorie der Schule verstanden werden wollen, wird

das Schulsystem, wie es in den amtlichen Statistiken erscheint, einerseits ausgeklammert, andererseits unreflektiert und unkritisch einbezogen.

Es lassen sich drei Formen von Beiträgen zu einer Theorie der Schule unterscheiden:

Die erste ist die - mehr oder weniger - konsequente Umsetzung des pädagogischen Ethos in Schultheorie. Beispielhaft dafür kann die Erklärung Georg KERSCHENSTEINERS stehen, der auf der Reichsschulkonferenz von 1920 behauptete, das Schulorganisationsmodell, das er im Ausschuß "Einheitsschule" vorstellte, sei "aus der Entwicklung des Seelenlebens des Kindes" und dem "Wesen des Bildungsvorgangs" abgeleitet. Die Vereinbarkeit mit einem quantitativ und qualitativ profilierten Bedarf der Gesellschaft ist für ihn ausdrücklich kein Maßstab bei der Entwicklung und Analyse der Schulorganisation. Ein "moderner Kulturstaat" müsse daran interessiert sein, allen seinen Mitgliedern die umfassende Entfaltung ihrer Anlagen zu ermöglichen (REICHSMINISTERIUM DES INNERN 1921, S. 114ff.).

Solche und ähnliche Beiträge, den institutionellen Aufbau und die Differenzierung des Schulwesens aus Begabungs- und Lerntheorien abzuleiten, waren oft mit dem - noch weitergehenden - Versuch gekoppelt, die Schule als Vermittlungsinstanz einer prästabilierten Harmonie zwischen dem in einer Gesellschaft vorhandenen Begabungspotential einerseits und dem gesellschaftlichen Bedarf an Fachkräften andererseits zu entwerfen, eine Harmonie, die zwar durch den falschen Ehrgeiz von Eltern, das Fehlverhalten von Lehrern und das "Berechtigungsunwesen" gestört sein kann, aber von diesen Autoren offensichtlich als prinzipiell möglich gedacht wird (vgl. z.B. PAULSEN 1912², WEINSTOCK 1936, dazu ZYMEK 1985c, DREWEK 1993).

Es ist eine Gemeinsamkeit dieser lern- und begabungstheoretischen Beiträge zu einer Theorie der Schule, daß sie, vorgeblich allein ausgehend von der Natur des Kindes bzw. dem Begabungspotential der Gesellschaft, zu Schulorganisationsmodellen gelangen, die nicht weit von den - in den amtlichen Erlassen postulierten und in den Statistiken dokumentierten - Strukturen entfernt sind. Der gegenüber dem staatlichen System scheinbar kritische, nur pädagogischen Kriterien verpflichtete Zugriff wird zur Rechtfertigung eben dieser Systemstrukturen.

Eine zweite große Gruppe von pädagogischen Analysen und Entwürfen, die als Beiträge zu einer Theorie der Schule verstanden werden wollen, hat das zum Gegenstand, was von den Kategorien und Daten der amtlichen Statistiken nicht erfaßt wird: die Entwicklung, Analyse und Begründung der Erziehungsziele, Unterrichtsinhalte und -methoden von Schulen, der Interaktionsprozesse in der Schule und spezifischer Reformschulversuche, also das, was schon immer zum Kern der Lehrerbildung und pädagogischen Forschung gehörte. Es ist wohl nur vor dem Hintergrund der spezifischen Wissenschaftstradition

der deutschen Pädagogik und ihrem Verständnis von "pädagogischer Autonomie" möglich und nachvollziehbar, daß viele Autoren ihre - im einzelnen sehr wertvollen - Beiträge zur Theorie des Lehrplans, der Didaktik und Methodik sowie zur Schul- und Unterrichtsforschung als Beiträge zu einer Theorie der Schule meinen ausgeben zu können, auch wenn sie ihre speziellen Befunde nicht oder nur auf sehr allgemeine Weise auf das Bildungssystem, seine differenzierte innere Struktur und seine Vernetzung mit der Berufs- und Sozialstruktur bezogen haben (vgl. z.B. RICHERT 1967, BRINKMANN 1974, FEND 1980). Auch hier bleibt die habitualisierte Opposition zu den organisatorischen, rechtlichen, berufs- und sozialstrukturellen Dimensionen des öffentlichen Schulsystems und ihre Ausblendung aus den pädagogischen Diskursen wirksam. Am deutlichsten zeigt sich diese Haltung immer dann, wenn im Rahmen von Schulreformprozessen, gegen die sich politische, standespolitische, organisatorische und finanzielle Widerstände auf türmen, schnell als Ausweg aus den Konflikten das Argument favorisiert wird, wichtiger als die organisatorischen Fragen, die man den "Technikern" überlassen könne, sei doch die "innere Schulreform" (vgl. beispielhaft BECKER 1920), also das Feld, wo angeblich die pädagogisch relevanten Probleme entschieden werden. Bei einer so habitualisierten Wahrnehmung von Schule ist es möglich, Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schultheorie auszugeben.

Eine dritte Gruppe von Beiträgen zu einer Theorie der Schule stellt zwar ausdrücklich das Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System (vgl. TILLMANN 1987, S. 8) ins Zentrum der Diskurse, aber auch hier bleiben gesellschaftsspezifische Schulsysteme eine undifferenzierte black box namens "Schule", die im Hinblick auf sehr allgemein und abstrakt gehaltene gesellschaftliche Funktionen reflektiert werden. Solche Beiträge zu einer Theorie der Schule finden sich schon bei Pädagogen, die in einer geisteswissenschaftlichen Theorietradition stehen und die Entstehung und Entwicklung des Schulwesens im Zusammenhang von "Staatenbildung", "Funktionsverlust der Familie", zunehmender gesellschaftlicher "Arbeitsteilung" usw. sehen (vgl. zusammenfassend KLAFFKI 1987, S. 21ff.), aber auch in den bildungssoziologischen Beiträgen deutscher Pädagogen, die die amerikanischen struktur-funktionalen Theorieangebote rezipieren und modifizieren und vor diesem Hintergrund "der Schule" etwa die Funktionen der Qualifikation, Selektion und Legitimation zumessen (vgl. FINGERLE 1987, S. 47), oder in eher ökonomisch akzentuierten Theorieversuchen unterschiedlicher Provenienz, die eine "politische Ökonomie des Ausbildungssektors" entwerfen oder die "tendenzielle Unterdetermination" des Bildungswesens konstatieren (vgl. z.B. OFFE 1975, AUERNHEIMER 1987, S. 61). Bemerkenswert ist, daß auch in solchen schultheoretischen Ansätzen das Schulsystem nicht als gesellschaftsspezifisch strukturierte und vernetzte Institution behandelt wird, son-

dern als undifferenziertes gesellschaftliches Subsystem, das im Hinblick auf - transnationale und unhistorische - funktionale Erfordernisse moderner Industriegesellschaften reflektiert wird.

3. Schule als widersprüchlicher Strukturwandel

Gemeinsam ist allen diesen Beiträgen zu einer Theorie der Schule, daß sie die je spezifische Struktur und widersprüchliche Entwicklungsdynamik des Schulwesens als bürokratisches System und die Relevanz seiner institutionellen und rechtlichen Strukturen sowohl für die innerschulischen Prozesse wie für die Berufs- und Sozialstruktur, aber auch die Geistesgeschichte, kaum zur Kenntnis nehmen und in die Theoriebildung einbeziehen, obwohl bedeutende deutsche Theorietraditionen - wie etwa die Max WEBERS - dazu wertvolle Anknüpfungspunkte böten (vgl. ZYMEK 1984, LENHARDT 1984). Daß die Soziologen, Politikwissenschaftler und Historiker in ihren theoretischen und analytischen Beiträgen zum Schulwesen in erster Linie dessen globalen Stellenwert für andere und umfassende gesellschaftliche Prozesse beleuchten und dabei den amtlichen Vorgaben über das Schulsystem aufsitzen, ist bei diesen Wissenschaftsdisziplinen verzeihlicher als bei Erziehungswissenschaftlern, die einen ihrer zentralen Gegenstände kompetent für andere aufschlüsseln müßten. Aber die zunehmende Pädagogisierung und Psychologisierung (vgl. das 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1985, HERRMANN 1985) bei der Problemwahrnehmung und -definition schulischer Prozesse hat dazu geführt, daß in Deutschland das Schulwesen als bürokratisches System, wie es in den amtlichen Statistiken gefaßt ist, nicht als ein zentraler Gegenstand der Pädagogik aufgefaßt wird, sondern zum exklusiven Feld der Bildungsadministrationen und ihrer weisungsgebundenen "Staatsinstitute", der Berufsverbände der Lehrer und weniger Forschungsinstitute, wie des "Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung", des "Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung" und etwa der "Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung" in Dortmund, geworden ist.

Die prinzipielle Oppositionshaltung von "richtigen" Pädagogen gegenüber dem staatlichen Schulwesen als bürokratischem System und die unter ihnen weitverbreitete Reserve gegenüber Statistiken hat die staatliche Schulpolitik und - als einen nicht unwichtigen Teil derselben - auch die Systematiken der amtlichen Statistiken einer ernsthaften Kritik von Seiten der Erziehungswissenschaft enthoben, ja zu einer ungewollten Bestätigung der amtlichen Selbststilisierungen beigetragen. Die reformpädagogische Schulkritik hat das öffentliche Schulsystem so gesehen, wie es gesehen werden wollte und wie es

ein oberflächlicher Blick auf die amtlichen Erlasse und die Systematik der amtlichen Statistiken auch suggerierte: als ein, nach eindeutigen Kategorien, konsequent systematisiertes Schulwesen. Aber eine, die Fassade der Systematik und ihrer wichtigsten Kategorien, durchdringende Analyse nur der veröffentlichten amtlichen Statistiken und ein Vergleich mit den Daten anderer Stellen hätte den schulkritischen Pädagogen - wenn sie gewollt und nicht einen Gegner gesucht hätten - schnell gezeigt, daß das öffentliche Schulwesen, wie es in den Erlassen der Ministerien gezeichnet war, zwar in der Systematik der Statistik verwirklicht, vor Ort in tausenden von Schulen aber noch nicht durchgesetzt oder überhaupt nicht realisierbar war.

Der knappe Hinweis auf einige, den Zeitgenossen im Prinzip immer bekannte und durch die neuere schulhistorische Forschung systematisch aufgeschlüsselte, Problemkonstellationen des deutschen Schulwesens kann dies verdeutlichen:

Ein kurzer Blick in die Statistiken des Volksschulwesens aus dem 19. und 20. Jahrhundert zeigt, daß "die Volksschule" ein schulpolitischer Begriff, aber keine Bezeichnung für eine einigermaßen einheitliche Schulform war. Zwischen den einklassigen und weniggegliederten Landschulen und den ausdifferenzierten und mehrzügigen städtischen Volksschulen gab es nur wenig Gemeinsamkeiten. Erst in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts nimmt in der Bundesrepublik Deutschland, begünstigt durch den Urbanisierungsprozeß auch in den Landregionen, durch die Abschaffung der Konfessionsschule, die Einrichtung von Mittelpunktschulen und die Trennung von Grund- und Hauptschulen die Vereinheitlichung und Systematisierung dieses traditionell sehr vielgestaltigen Schulbereichs Gestalt an (vgl. FROHSE/HEINEMANN/LOEWENBRUECK/SAUER 1985, S. 86ff.).

Das "mittlere Schulwesen" war nicht einmal ein schulpolitischer Begriff, sondern, wie oben angedeutet, sehr lange nur eine Restkategorie der Schulstatistik. Dort wurden jahrzehntelang die traditionellen Schuleinrichtungen - zum Teil sogar undifferenziert - eingeordnet, die sich bislang den staatlichen Bemühungen um eine Systematisierung der sehr vielgestaltigen deutschen Schullandschaft entzogen: es waren - sehr oft private, aber auch öffentliche - Schulen, die man als "Rumpf-höhere-Schulen" bezeichnen könnte und die davon lebten, daß es bis 1920 in Deutschland keine Schul-, sondern eine Unterrichtspflicht gab, die also elterlichen Milieus, die dafür Schulgeld zu zahlen in der Lage waren, die Möglichkeit eröffneten, daß ihre Kinder dort, separiert von der Masse der Unterschichtkinder, die Unterrichtspflicht absolvierten, eventuell auf einen späteren Übergang auf eine ausgebaute höhere Schule oder einen Abgang in den Beruf vorbereitet wurden; es waren Schulen, die vor Ort ein geschlechts- oder konfessionsspezifisches Alternativangebot darstellten; es waren Schulen, die von ihren privaten oder öffentlichen Trägern nicht zu we-

nigstens sechsjährigen Anstalten ausgebaut und als anerkannte Schulen geführt wurden, um die damit verbundenen höheren Kosten, insbesondere für die Lehrkräfte, zu sparen. Das preußische Unterrichtsministerium versuchte mit immer neuen Reformen, diese Schuleinrichtungen mit dem Konzept der "Mittelschule" in eine neue Entwicklungsperspektive zu drängen, lange ohne Erfolg. Neben der grundständigen preußischen Mittelschule gab es in den deutschen Staaten verschiedene eigenständige Mittelschultraditionen, etwa in Form einer Niveaudifferenzierung der Volksschuloberstufe oder als Volksschulaufbaustufe. Erst in den 50er Jahren fand in der Bundesrepublik Deutschland der flächendeckende Ausbau eines, nun Realschule genannten, mehr und mehr systematisierten und vereinheitlichten Mittelbaus im deutschen Schulwesen statt (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, ZYMEK 1992, S. 941ff.).

Auch die höheren Schulen erweisen sich bei einer genaueren Analyse der Prozesse im 19. und 20. Jahrhundert nicht als das durch einen jeweils spezifischen Lehrplan typisierte und differenzierte System grundständiger Schulen, wie es die amtlichen Erlasse und die Systematiken der amtlichen Statistiken zeichnen, sondern sehr oft, vor allem in der Unter und Mittelstufe, als curricular und sozial multifunktionale Anstaltskomplexe. Ein grundständiges, curricular profiliertes Gymnasialangebot war nur in größeren Städten realisierbar und auch dort gab es häufig Anstaltskomplexe mit einem gemeinsamen Unterbau und der Kombination mehrerer Schultypen; in kleineren Städten mit einer begrenzten Schülerklientel war nur die multifunktionale Schule möglich, die weit von den offiziellen Vorstellungen von Eliteschule entfernt war (vgl. MÜLLER/ZYMEK 1987, S. 126ff.).

Eine Pädagogik, die durch eine Analyse der amtlichen Statistiken die Fassade ihrer Systematiken hätte durchdringen wollen und können, wäre unfähig gewesen, auf das dreigliedrige Schulsystem bezogene - begabungstheoretisch, lehrplantheoretisch oder ökonomisch begründete - Schultheorien zu entwerfen, wie sie im Verlauf des 20. Jahrhunderts in Deutschland vorgelegt wurden; sie hätte sich auch mit globalen Funktionsbeschreibungen der Schule nicht zufrieden geben oder auf die Schul- und Unterrichtsforschung beschränken können. Sie hätte zur Kenntnis nehmen müssen, daß eine Theorie der Schule auch den Prozeß des langfristigen Strukturwandels des institutionellen Schulsystems reflektieren muß, das mit den sich herausbildenden Lehrämtern und über das Berechtigungswesen mit den Hierarchien des Berufslaufbahnsystems rechtlich vernetzt ist und - wohl deshalb - eine hohe, mehrere politische Systeme überdauernde Beharrungskraft, zugleich auch eine institutionelle Eigendynamik zeigt, die aber nicht stetig, sondern in Systemausbauschüben verläuft und immer wieder auch von selbst generierten Krisenphasen erschüttert wird, die nicht nur die Beschäftigungsaussichten von Schülern und Lehrern berühren, sondern auch die Haltung von Lehrern und Schülern zur

Schule, den Stellenwert und die Auffassung von Unterrichtsfächern, die Rigidität von Prüfungen usw. (vgl. dazu MÜLLER 1987; ZYMEK 1983, 1985a, 1985b, TITZE 1981, TITZE/LUEHRS/MÜLLER-BENEDICT/NATH 1991).

Auch die moderne Bildungsforschung, die die amtlichen Schulstatistiken auswertet, übernimmt in Analysen dieser Daten und eigenen empirischen Forschungen zum großen Teil immer noch unkritisch deren Systematiken und bezieht sich dementsprechend immer wieder auf die Entwicklungen im drei- bzw. viergliedrigen Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland, so als wären damit die heute noch relevanten schulstrukturellen Prozesse erfaßt, obwohl doch in den letzten Jahrzehnten neuartige Typisierungen und Differenzierungen der Schulangebotsstrukturen wirksam geworden sind (vgl. ZYMEK 1993). Wissenschaftler folgen damit in ihren Forschungen zur Schulentwicklung und schulpädagogischen Argumentationen den amtlichen Kategorisierungen, die sie als Eltern bei der Schulwahlentscheidung für ihre Kinder längst nicht mehr als hinreichende Beschreibung der Schulstruktur anerkennen würden.

Literatur

- AUERNHEIMER, G.: Bis auf Marx zurück - historisch-materialistische Schultheorien. In: Tillmann, H.-J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987, S. 61-70
- BECKER, C. H.: Eine Forderung an die Neue Erziehung. In: Pädagogisches Zentralblatt 1 (1919/20), S. 2
- BRINKMANN, G. (Hrsg.): Theorie der Schule - Konzepte und Kritik. Kronberg 1974
- DREWEK, P.: Bildungsbegriff und Bildungssystem 1870-1920. Zur Reflexion ihres Verhältnisses bei Nietzsche, Willmann, Paulsen, Meumann und Spranger. Köln/Wien 1993
- FEND, H.: Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore 1980
- FINGERLE, K.: Von Parsons bis Fend - strukturell-funktionale Schultheorien. In: Tillmann, H.-J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987, S. 47-59
- FROHSE, D./HEINEMANN, M./LOEWENBRUECK, J./SAUER, M.: Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800-1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft 1985, S. 86-93
- HERRMANN, U.: Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft 1985, S. 35-41
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart 1984, S. 55-71
- KAISERLICHES STATISTISCHES AMT (Hrsg.): Ergebnisse der schulstatistischen Erhebung von 1911. In: Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reiches 21 (1912), S. IV.203-IV.227

- KLAFKI, W.: Von Dilthey bis Weniger: Ansätze zur Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Tillmann, H.-J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987, S. 21-45
- KRAMP, W.: Theorie der Schule. In: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2, München 1972, S. 529-589
- LANGBEHN, J.: Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig 1890¹²
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt am Main 1984
- MÜLLER, D. K.: The process of systematisation: the case of German secondary education. In: Müller, D. K./Ringer, F./Simon, B. (Ed.): The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870-1920. Cambridge 1987, S. 15-52
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B.: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Göttingen 1987
- NOHL, H.: Die Reformpädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1954⁴, S. 124-145
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Roth, H./Friedrich, D.: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Teil 1. Stuttgart 1975, S. 215-252
- PAULSEN, F.: Das moderne Bildungswesen. In: Hinneberg, P. (Hrsg.): Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele. Teil I, Abteilung I: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Berlin/Leipzig 1912²
- REICHSMINISTERIUM DES INNERN (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig 1921
- RICHERT, H.: Die Neugestaltung der höheren Schulen in Preußen 1925. Besorgt und eingeleitet von Hans Püllen. Heidelberg 1967
- SCHUEERL, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung. Stuttgart 1968
- SPRANGER, E.: Das Problem des Aufstiegs. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. VIII. Tübingen 1970, S. 125 ff.
- SPRANGER, E.: Die Verschulung Deutschlands. In: Die Erziehung 3 (1928), S. 273-284
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987
- TITZE, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 187-224
- TITZE, H./LUEHRS, W./MÜLLER-BENEDICT, V./NATH, A.: Prüfungsauslese und Berufszugang der Akademiker 1860-1940. In: Göttinger Universitätsschriften, Serie A: Schriften/Band 8, S. 181-251
- WEINSTOCK, H.: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat. Versuch einer Ortsbestimmung und Sinndeutung. Berlin 1936
- ZYMEK, B.: Perspektive und Enttäuschung deutscher Gymnasiasten 1933 und 1983. In: Bildung und Erziehung 36 (1983), S.335-349
- ZYMEK, B.: Der Beitrag Max Webers zu einer Theorie der Bildung und des Bildungswesens. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 457-474

- ZYMEK, B.: Bildungssystem und Bildungstheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Friedrich Paulsen und Eduard Spranger. In: Baumgart, F./Meyer-Drawe, K./Zymek, B. (Hrsg.): *Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Festschrift für Klaus Schaller*. Frankfurt am Main/New York 1985, S. 83-96 (a)
- ZYMEK, B.: Jugendgenerationen zwischen bürokratischem Bildungssystem und charismatischen Erneuerungsbewegungen. In: *Bildung und Erziehung* 38 (1985), S. 183 - 200 (b)
- ZYMEK, B.: Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Beiheft 1985, S. 42-46 (c)
- ZYMEK, B.: Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 941-962
- ZYMEK, B.: Schulpolitik nach dem Ende der deutschen Schulgeschichte. Historische und vergleichende Anmerkungen zum Plädoyer für ein zweigliedriges Schulsystem in Deutschland. In: *Jahrbuch für Pädagogik* 1993