

**Zur Relevanz von Realschulbildungsgängen –
eine Diskussion vor dem Hintergrund der Strukturprobleme
der Sekundarstufe I**

**Dem Fachbereich
Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg
zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie
- Dr. phil. -**

**vorgelegte Dissertation von
Edelgard Bonatz
geb. 01.11.1930 in Halberstadt**

Vorwort

Die Realschulen und ihre Bildungsgänge sind bisher wenig erforscht. Zwar gehören „methodische Mischansätze“ heute selbstverständlich zur Forschungsstrategie, aber an dieser Untersuchung ist es neu, dass es sich um eine interdisziplinäre Analyse des Bildungsganges auf mehreren Ebenen handelt, d. h. es wird die theoretische, historische, empirische, strukturelle und curriculare Perspektive dargestellt, da eine begrenzte Sicht zur Beantwortung der Fragen nicht ausreicht.

Hintergrund ist die aus multikausalen Gründen in Bewegung geratene Bildungsdebatte: Der Aufbau eines Schulsystems in den neuen Ländern führte zu neuen Organisationsformen, die Bildungsaspiration lässt durch die Expansion neue Richtungen der Schülerströme entstehen, die eine schrumpfende Hauptschule, eine begehrte Realschule und ein attraktives Gymnasium mit sich bringen. Knappe Finanzen lassen die Notwendigkeit von Schülertransporten zugunsten mehrerer Schulangebote vor Ort überdenken, internationale Studien zur Leistungsmessung (TIMSS, PISA) schrecken die deutschen Bildungsforscher durch die schlechten Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler auf. Das Zusammenwachsen der europäischen Staaten stellt erhöhte Anforderungen an alle Beteiligten.

Indem wesentliche Strukturfragen unseres Schulsystems mit dem Realschulbildungsgang untersucht werden, dient diese differenzierte Sichtweise dem wissenschaftlichen Fortschritt.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. von Saldern. Seine kontinuierliche und ermutigende Art der Betreuung hat mir sehr geholfen.

Die Arbeit ist durch eine Vielzahl direkt oder indirekt Beteiligter entstanden:

Für engagierte Vermittlung und wissenschaftliche Grundlegung während meines Studiums an der Universität Lüneburg danke ich neben Herrn Prof. Dr. Czerwenka besonders Herrn Prof. Dr. Titze, Herrn Prof. Dr. Uhle, Herrn Prof. Dr. Ziegenspeck, Herrn PD Dr. Kamps und Herrn Prof. Dr. Brauner.

Den Schulleitern der vier Realschulen und ihren Kollegien danke ich für ihre Bereitschaft, die Untersuchungen zu unterstützen, dem Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz und dem Niedersächsischen Kultusministerium für ihre Genehmigung.

Für das Ausfüllen der Fragebogen danke ich neben den Lehrerinnen und Lehrern den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern der beteiligten Schulen.

Herrn Frank Jordan danke ich für die datentechnische Verarbeitung des Materials und Frau Ilona Milde für ihre Korrektur- und Schreibaarbeiten.

Lüneburg, im August 2002

Die Verfasserin

**Zur Relevanz von Realschulbildungsgängen –
eine Diskussion vor dem Hintergrund der Strukturprobleme
der Sekundarstufe I**

Inhalt	Seite
1. Einleitung: Einführung in die Problematik und Hauptfragestellung	8
1.1 Schule als Forschungsgegenstand – Annäherung an das Untersuchungsgebiet	9
1.2 Aktuelle Ausgangslage und Fragestellungen	13
1.3 Aufbau der Arbeit	23
2. Die historische Sicht der Realschulbildungsgänge	25
2.1 Zum Begriff „Realschulbildungsgänge“	25
2.1.1 Fragestellungen	29
2.1.2 Gliederung auf der Zeitachse	31
2.2 Theoretische und praktische Konzepte der realen Bildung im 17. und 18. Jh. bis zur ersten Überfüllungskrise um 1780	32
2.2.1 Ideelle Konstruktionen	32
2.2.2 Verwirklichungen der realen Bildung	35
2.2.2.1 Semlers „mathematische und mechanische Realschule“	36
2.2.2.2 Heckers Realschule	38
2.2.3 Die „Studiersucht“ und die erste Überfüllungskrise um 1780	41
2.3 Die heterogene mittlere Ebene des Schulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jh. bis zur zweiten Überfüllungskrise um 1830	43
2.3.1 Bildungsreformpläne	43
2.3.2 Entstehen verschiedener „mittlerer Schulen“	45
2.3.3 Das Einjährig-Freiwilligen-Privileg	48
2.3.4 Realschulen als höhere Schulen	49
2.3.5 Die Gymnasien als Schule für fast alle	50
2.3.6 Die zweite Überfüllungskrise um 1830 und das Schwinden der Standesunterschiede	52
2.4 Entstehen des Schulsystems Ende des 19. Jh. und des „Akademischen Proletariats“ in der dritten Krise um 1880	53
2.4.1 Die weitere Entwicklung der „realistischen“ Gymnasien	53
2.4.2 Die Entwicklung des mittleren Bildungssystems	55

Seite		
2.4.2.1	Begründung der Notwendigkeit von Mittelschulen in der Stadt Berlin	55
2.4.2.2	Die Institutionalisierung der preußischen Mittelschule 1872	59
	Exkurs: Mädchenbildung	62
2.4.3	Das „akademische Proletariat“ und die dritte Überfüllungskrise um 1880	65
2.5	Die Entwicklung der Mittelschule in der ersten Hälfte des 20. Jh.	67
2.5.1	Die Mittelschule in der Weimarer Republik	68
2.5.1.1	Die Konsolidierung der Mittelschule bis zur vierten Überfüllungskrise	69
2.5.1.2	Die Überfüllungskrise um 1930	73
2.5.2	Die Mittelschule in der Zeit des Nationalsozialismus	76
2.6	Die Entwicklung der Realschule in der zweiten Hälfte des 20. Jh.	82
2.6.1	Das allgemeinbildende Schulsystem der DDR bis 1989	83
2.6.2	Revision und Reform des Schulsystems in der Bundesrepublik bis 1989	89
2.6.2.1	Die Wiederaufbau- und Revisionsphase von der Mittelschule zur Realschule mit ihren Begründungen	90
2.6.2.2	Die Reformphase - vom drei- zum viergliedrigen Schulsystem	97
2.7	Zusammenfassung der historischen Sicht der Realschulbildungsgänge	103
3.	Die Realschule heute in der Theorie und in der Perspektive der Beteiligten	107
3.1	Die empirische Untersuchung als Mittel der Erkenntnisgewinnung innerhalb der thematischen Problematik	107
3.1.1	Begründung der Untersuchung	107
3.1.2	Problemstellung, Hypothesen und Fragestellungen	108
3.1.3	Methodisches Vorgehen und Durchführung der Untersuchung	112
3.1.3.1	Fragebogen	116
3.1.3.2	Stichprobe	119
3.1.4	Die Realschule in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz – Entstehen, Verordnungen, Erlasse	125

		Seite
3.2	Die Realschule als eine „gute Schule“ – vom theoretischen zum alltäglichen Verständnis	141
3.2.1	Kriterien einer „guten Schule“	141
3.2.2	Das Schulverständnis der Schüler, Eltern, Lehrkräfte	144
3.2.3	Die Schulbesuchsmotivation der Eltern und Schüler	147
3.2.4	Die Schulzufriedenheit	150
3.3	Die Realschule im Wandel	148
3.3.1	Die gesellschaftlichen Veränderungen – soziologische Analysen	158
3.3.2	Zum Verhältnis von Institution und Individualität	162
3.3.3	Zu den Schülerinnen und Schülern unserer Zeit	164
3.3.4	Zu den heutigen Eltern	176
3.3.5	Zu den gegenwärtigen Realschullehrkräften	181
3.3.6	Zum Wandel des Bildungsverständnisses	194
3.3.7	Lernmotivation der Realschülerinnen und –schüler	196
3.3.8	Einschätzung der Unterrichtsfächer, -themen und –inhalte	199
3.3.9	Verbesserungsvorschläge der Befragten	202
3.4	Zusammenfassung, Beantwortung der gestellten Fragen und Schlussfolgerungen	206
4.	Die Realschule in der Strukturdiskussion	217
4.1	Die Problematik des gegliederten Schulsystems - Analyse der aktuellen Ausgangslage und Fragestellungen	217
4.2	Die Verschiebung der Schülerströme	221
4.2.1	Die Attraktivität des Gymnasiums	222
4.2.2	Das Verschwinden der Hauptschule	224
4.2.3	Die Rolle der Realschule	225
4.3	Der Einfluss von Finanzierungsproblemen auf die Schulstruktur	227
4.4	Die Meinungen von Parteien und Verbänden zur Realschule	229
4.5	Organisationsformen des Realschulbildungsganges in den Bundesländern	233

	Seite	
4.5.1	Sekundarstufen I-Systeme in den alten Bundesländern	236
4.5.2	Neue Organisationsformen in den neuen Bundesländern	242
4.6	Zur Veränderung der Realschullehrerausbildung	245
4.7	Die aktuelle Bildungsexpansion – Krise oder neue Entwicklung	247
4.8	Zusammenfassung der Ergebnisse der Strukturdebatte	249
5.	Zur Notwendigkeit von Realschulbildungsgängen nach 2000	252
5.1	Der Realschulbildungsgang im Spiegel der Lehrpläne	252
5.1.1	Der Realschulbildungsgang im Vergleich zum Hauptschulbildungsgang am Beispiel Niedersachsens	253
5.1.2	Der Realschulbildungsgang der übrigen Bundesländer am Beispiel des Faches Deutsch	257
5.2	Abschlüsse und Berufschancen	271
5.3	Das Eigenprofil der Realschule als Einzelschule und innerhalb des Schulsystems	277
5.4	Zusammenfassung der Begründung der Realschulbildungsgänge	279
6.	Gesamtzusammenfassung und Schlussfolgerungen	281
	Verzeichnis der Tabellen	293
	Verzeichnis der Abbildungen	294
	Literaturverzeichnis	295
	Erklärung	
	Anhang	
	1. Fragebogen	
	2. Beispiel für Kategorienbildung	

1. Einleitung:

Einführung in die Problematik und Hauptfragestellung

Das deutsche Bildungssystem ist in die Diskussion gekommen. Spätestens seit der Veröffentlichung der „THIRD INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY“ (TIMSS) 1997 und des „PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT“ (PISA) 2001 fühlen sich Wissenschaftler und Bildungspolitiker aufgefordert, sich stärker zu engagieren, um die Schulleistungen internationalen Standards anzupassen. Den deutschen Schülerinnen und Schülern wurden besonders in den Naturwissenschaften schlechte Leistungen bescheinigt. Zwar herrscht Konsens über die Bedeutung der Bildung, doch sind die Wege dahin durchaus noch nicht entschieden klar. Es wird befürchtet, dass die Schulausbildung für spätere Berufe nicht mehr ausreicht, schon gar nicht europa- und weltweiten Anforderungen genügt. Von daher hat die Bildungsdebatte eine neue Dimension erreicht.

Die Institution Schule hat in Deutschland eine lange Tradition. Dabei haben sich die Strukturen verändert und unterschiedlich entwickelt. Das gegliederte Schulsystem wurde seit den 70er Jahren durch integrierte Systeme und Gesamtschulen in Frage gestellt. Die Bildungsexpansion verursacht eine schleichende Verschiebung der Schülerströme weg von der Hauptschule zur Realschule und zum Gymnasium. Die Vereinigung mit den neuen Bundesländern und die Umgestaltung der ehemaligen sozialistischen Einheitsschule (POS/EOS) in andere oder dem Westen ähnliche Schulformen brachte weitere Bewegung in das Schulsystem der Bundesrepublik. Die Entwicklung und Anwendung der neuen Technologien verlangen neues Denken.

Diese Studie beschäftigt sich mit den Strukturproblemen der Sekundarstufe I und im Besonderen mit der Realschule und dem Realschulbildungsgang. Die Hauptfragestellung bezieht sich also auf die Relevanz und Akzeptanz dieses Sektors des bundesdeutschen Schulsystems:

Sind die Realschulbildungsgänge in der Zukunft überhaupt noch notwendig?

Dazu werden im Einzelnen Fragen der historischen Entwicklung (Kap. 2), der empirischen Untersuchung (Kap. 3), der strukturellen Problematik (Kap. 4) und der Vermittlung von Bildungsinhalten (Kap. 5) bearbeitet. Zuerst wird aber die Schule selbst als Forschungsgegenstand analysiert. Dabei ist besonders die Mehrschichtigkeit des Untersuchungsgebiets von Bedeutung.

1.1 Schule als Forschungsgegenstand – Annäherung an das mehrschichtige wissenschaftliche Projekt

Selbst bei erster unvoreingenommener Annäherung an den Untersuchungsbereich muss man insofern einen Umweg einschlagen, als das gesamte Gebiet „Schule“ so vielschichtig besetzt ist, dass auch diese „common-sense knowledge of everyday life“ definiert werden sollte, und zwar im Sinne von Alltagswissen als „Bestand an tagtäglichem Wissen, auf dessen Grundlage die gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren wird“ (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, 1981, S. 16). Gerade, weil jede(r) selbst in die Schule gegangen ist und deswegen meint, kompetentes Wissen darüber zu haben, ist die Aussage vonnöten, dass Alltagswissen „weniger aus reflektierten Wissensbeständen als aus verschiedenen Schichten unbewussten und unreflektierten Routinewissens“ (ebenda, S. 22) besteht. Bei „Schule“ als zum Schlüsselbegriff „Wirklichkeit“ gehörend, trifft die entscheidende These BERGER/LUCKMANNs zu, nämlich, „dass Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist“ (1989, S. 1).

Es ist nun schwierig, schultheoretische Ansätze systematisch aufzuschlüsseln. Bei dem Versuch, „Schultheorie“ zu bestimmen, verweist KRAMP auf die Definition von REIMERS (1964), nämlich als „Versuch der Deskription, Analyse und Kritik der Institution Schule einschließlich ihrer Bezüge wie ihres inneren Geschehens“ (zit. nach KRAMP, 1973, S. 19). KRAMP sieht angesichts der ausufernden Theoriediskussion „tiefgreifende(n), ... fast unüberbrückbar anmutende(n) Gegensätze in der Beurteilung des richtigen Weges zu einer wissenschaftlich akzeptablen, der Praxis wahrhaft dienenden Schultheorie ...“ (ebd., S. 22). Mit dieser negativen Einschätzung steht KRAMP nicht alleine da. Neben der „Gefährdung des Theoriestatus“ durch seine „Unschärfe“ stellt ADL-AMINI fest, dass in der ausländischen Literatur kein „adäquater Begriff“ für die deutsche Schultheorie existiere (ADL-AMINI, 1985, S. 64).

Zu diesen Unklarheiten kommen Zweifel grundsätzlicher Art. OELKERS fragt, ob das System Schule überhaupt noch „in der Lage (ist), die Übel zu bekämpfen und das Gute zu befördern, wie es jede pädagogische Reflexion unterstellt“ (OELKERS, 1990 b, S. 6).

Angesichts des eklatanten Wandels im gesellschaftlichen Bereich auf den verschiedenen Ebenen und angesichts der 41.633 Schulen in Deutschland mit 3.469 Realschulen (2000/2001), der 9.960.781 Schülerinnen und Schülern, von denen 1.263.382 öffentliche und 95.263 private Realschulen besuchen (2000/2001) und der 671.569 vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte, davon 74.753 an Realschulen (Statistisches Bundesamt 2000/2001), nicht eingerechnet die in der Schulverwaltung Tätigen, die alle ständig „vor Ort“ arbeiten, wird die Forderung nach einer Theorie deutlich, die mehrdimensional die Veränderungen und Zusammenhänge berücksichtigt. Erschwerend wirkt natürlich die bekannte Zeitverschiebung zwischen dem Entwickeln und Veröffentlichenden der Theorievorstellungen der Wissenschaftler und dem aktuellen Bedürfnis der praktisch arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen nach theoretischen Grundlegungen.

Dabei ist zuerst nach der Funktion von Schule zu fragen.

Kann eine Schultheorie das Phänomen „Schule“ erklären?

Bei der Suche nach wissenschaftlichen Zugängen sind manche Theorien und Definitionen auf den ersten Blick dafür geeignet, z.B. FENDs Begriffsbestimmung von Schulsystemen als „Institutionen gesellschaftlich kontrollierter und veranstalteter Sozialisation“ (FEND, 1981, S. 2). Daraus entwickelt er die bekannten wesentlichen Funktionen der modernen Schule, nämlich Qualifikation, Selektion und Allokation sowie Integration und Legitimation (FEND, 1981). Dieser Ansatz stellt als wichtige These die Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses heraus; die Reproduktion der Gesellschaft und den Aufbau der Persönlichkeit (FEND, 1979, S. 15). KLEMM fügt als weitere Funktion die der Absorption hinzu. Darunter bearbeitet er die Abhängigkeit von Bildungszeiten und vom Arbeitsmarkt (KLEMM, 1994, S. 136 ff).

Um Schule als Organisation aufzufassen, wäre ein weiterer möglicher Zugang die moderne organisationstheoretische Analyse (SCOTT, 1986; v. SALDERN, 1991, u.a.). „Das Schulsystem ist die zahlenmäßig größte, technisch einfachste und sozial komplizierteste Organisation mit dem qualifiziertesten Personal“ (ROLFF, 1993, S. 121). Mit dieser Definition der Superlative soll auf die Notwendigkeit der neuen Ideen des „Organisations-Lernens“ hingewiesen werden. Nach der ökonomischen Qualitätsmessung der nordrhein-westfälischen Schulen durch das bekannte KIEN-BAUM-Gutachten (1990/91) sind die Übertragungen aus dem marktwirtschaftlichen Bereich angesichts leerer Kassen und gesellschaftlicher Veränderungen durchaus

betrachtenswert. Aber wie soll pädagogische Leistung gemessen werden? Hier schließt die aktuelle Evaluationsforschung an (v. SALDERN, 1995), die heute in vielen Bildungsbereichen entwickelt wird.

Schule als Organisation – was ist Schule unter dieser Perspektive?

Relativiert wird die Begriffsbestimmung von Schule in folgender Formulierung: Die Schule ist eine „nicht-technische, nicht profitorientierte Dienstleistungsorganisation, deren (primäre) Klienten, ihre Schüler, sich zu ihr im Verhältnis der sozial vermittelten, dauerhaften Zwangsklientenschaft befinden, wobei das Moment der Konkurrenz von Schulen untereinander durch die Möglichkeit elterlicher Schulwahlentscheidungen gegeben ist.“ (MÜNCH, 1989, S. 28). Die Schulpflicht ist hier durch die „Zwangsklientenschaft“ anschaulich formuliert, aber insgesamt umfassen organisationstheoretische Normen nicht das für diese Untersuchung notwendige Spektrum.

Bei der Betrachtung der Schule als Institution ist es schwer, die beiden Begriffe Institution und Organisation exakt zu trennen. ADL-AMINI sieht aber folgenden Unterschied: Die Organisation strebt „zweckrationale Optimierung“ an und will „effektiv“ und „ökonomisch“ sein, während sich die „Eigendynamik der Institution solcher planerisch-rationalen Disponibilität“ entzieht (ADL-AMINI, 1985, S. 65). Die Organisation einer Schule muss gut „organisiert“ sein, die Institution Schule hat ihre eigene Gesetzlichkeit“ (ebd., S. 65).

Der Nicht-Schultheoretiker BERNFELD hat das prägnant formuliert: „Sie (die Institution Schule) entsteht aus dem wirtschaftlichen, ökonomischen, finanziellen Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft, aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entspringen ... Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigenen Unterricht weit hinaus reichen.“ Dann folgt im Text der bekannte Satz: „Die Schule als Institution erzieht“ (BERNFELD, 1990, S. 27 f).

Die Unklarheiten der Begrenzung der Gegenstandsbereiche, die verschiedensten Definitionen der Schlüsselbegriffe und die häufig sich überschneidenden Systematisierungen haben dazu geführt, dass Fragestellungen nicht nur auf der Grundlage einer einzigen Theorie beantwortet werden können, sondern dass die Analyse auf mehreren Ebenen mit unterschiedlichen Schwerpunkten erfolgt. Dabei muss man sich der Gefahr des Eklektizismus bewusst sein. Die „methodischen Mischansätze“

(HURRELMANN / ULICH, 1991, S. 5) gehören heute selbstverständlich zur Forschungsstrategie.

Gerade bei dem multifaktoriellen Gefüge der Schulstruktur wäre ein Zusammenschluss mehrerer Ansätze auch auf organisationstheoretischer Ebene angemessen (BULLA, 1982, S. 33).

Ähnlich sieht es KRON (1996), der nicht nur die organisationstheoretische und systemtheoretische Perspektive, sondern auch die anthropologische und interaktionstheoretische einbezieht: „Die Verabsolutierung einer Sichtweise führt zur Ideologisierung von Schule und ist einer rationalen Diskussion von Schule abträglich“ (KRON, 1996, S. 298). Wesentliche Zugangsebenen zu Schuluntersuchungen stellen auch historische Analysen und empirische Forschungen dar (SCHULZE, HURRELMANN in TILLMANN (Hrsg.), 1993, S. 117 – 127), die im einzelnen noch näher begründet werden, wenn sie hier Anwendung finden.

KRAMP fordert wegen der Abhängigkeit der Schule von den soziokulturellen Voraussetzungen und ihrem ständigen historischen Wandel eine „interdisziplinäre“ Kooperation von Schulpädagogen und Erziehungswissenschaftlern mit Juristen, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaftlern, Politologen, Soziologen und Psychologen (KRAMP, 1973, S. 85). Auch innerhalb der verwandten Sozialisationsforschung bilden die verschiedenen Dimensionen noch keine „kohärente Theorie“. Wichtig sind „theoretische Arbeit im Kontext konkreter empirischer Forschung und Kooperation der einschlägigen Disziplinen, die auch deren historische und institutionelle Bornierungen überwindet“ (GEULEN, 1991, S. 54). „Sozialisation“ bildet einen „kategorischen Oberbegriff zur Ordnung und Integration einer Reihe empirischer Sachverhalte (...), zu deren Erklärung einzelne gegenstandsspezifische Theorien herangezogen werden müssen“ (HURRELMANN / ULICH, 1991, S. 3). Neben dem Zusammenwirken mehrerer Fachgebiete ist die Methode der Mehr-Ebenen-Perspektive von Bedeutung.

In der Schulforschung hat es die Mehr-Ebenen-Perspektive schon früher gegeben, wie z.B. die personenorientierte Pädagogik oder die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Notwendigkeit dieses mehrschichtigen Untersuchens begründet FEND: „Jedes Bildungswesen einer Nation repräsentiert eine je individuelle Konstellation von Gestaltungsmerkmalen auf der lokalen Schulebene und je

einmaligen Persönlichkeiten von Lehrern und ihrem Repertoire an Möglichkeiten des Schule-Haltens“ (FEND, 1996, S. 93). Schon zehn Jahre früher mahnte TWELLMANN das Einbeziehen der in der Schule tätigen Menschen an, indem er forderte: „Es müssen wieder Theorien der Schule entwickelt werden, für die eine Schule nicht nur ein psycho-soziales System, sondern vor allem ein pädagogisch bestimmter Raum ist“ (TWELLMANN, 1985, S. 3).

Ebenso wird innerhalb der Systematik schulischer Sozialisationsbedingungen an Mehr-Ebenen-Modellen gearbeitet, so GEULEN & HURRELMANN auf der Gesellschafts-, Institutions-, Interaktions- und Individualebene (1980), was ULICH später für die Schule umsetzte (ULICH, 1991, S. 381).

Der Zugang zu dem Bereich „Schule“ kann also nicht durch eine Theorie vermittelt werden, sondern dazu bedarf es der Mehr-Ebenen-Perspektive und der Interdisziplinität.

1.2 Aktuelle Ausgangslage und Fragestellungen

Mit v. HENTIGs „Die Schule neu denken“ (1993), der Veröffentlichung der HERRHAUSEN GESELLSCHAFT „Bildung für das Europa von morgen“ (1997) und auch den bildungspolitischen Analysen der OECD (1997, 2001) sind wesentliche Themen der gegenwärtigen Bildungsdiskussion charakterisiert. Trotz oder gerade wegen der Europäisierung sind nationale Entwicklungen besonders jetzt zu analysieren, weil sie uns Einsichten und Reformen ermöglichen können.

In den letzten vierzig Jahren hat die Bildungsbeteiligung in anspruchsvollen Bildungsgängen außerordentlich zugenommen. Es ist die „stärkste Expansion der deutschen Bildungsgeschichte“ (FÜHR, 1989, S. 1). Der mittlere Bildungsabschluss ist zum Standardabschluss geworden. Die Realschule hat einen rasanten Aufschwung genommen. Deshalb soll sie hier besonders untersucht werden, zumal sich die Forschung bisher wenig mit unseren modernen Realschulen beschäftigt hat.

Warum hat die Realschule so geringe wissenschaftliche Aufmerksamkeit gefunden? Liegt es an der verhältnismäßigen Unkompliziertheit der Schulart, obwohl ihre Schü-

lerinnen und Schüler sich zu einem großen Teil in der sensiblen Pubertätsphase befinden? Hat der Realschulbildungsweg zu wenig Spezifisches bzw. ein eigenes Bildungsanliegen in zu geringem Maße entwickelt? Mangelt es an fundierter Begründung? Die häufig angepassten Eltern wollen den sozialen Aufstieg ihrer Kinder. Realschülerinnen und Realschüler haben gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Realschullehrkräfte sind meist motiviert und engagiert auch für neue Unterrichtsformen wie Projektunterricht, bilinguaalem Unterricht, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Sie führen Schüleraustausche in Europa durch und sind an fachlicher Qualifikation interessiert.

Vielleicht findet ja jetzt der Realschulbildungsgang mehr Beachtung, wenn er innerhalb der strukturellen Veränderungen in Konkurrenz zum Hauptschul- und gymnasialen Bildungsgang tritt.

Kann die Realschule als Ergebnis ihrer geschichtlichen Entwicklung gesehen werden?

Von der Schule, die sich quasi „im Windschatten“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am MAX-PLANCK-INSTITUT, 1994, S. 456) entwickelt hat, meint FREY (1968, S. 9), es sei ihr „Charakteristikum (...), schon von der Namensbezeichnung her auf eine stete Anpassung an die jeweilige soziokulturelle Situation verpflichtet und von einer jahrhundertealten Tradition enthoben zu sein.“ Gerade darum wird es spannend sein, ihr Entstehen, ihr Wachstum und ihre Veränderungen in historischer Sicht zu untersuchen.

„Aus Geschichte lernen?“ fragte FRIEDRICH PAULSEN 1885 im Vorwort seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, und er bejahte die Frage um der Bewältigung der Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben willen. Der Interdisziplinität entsprechend soll in dem Kapitel 2 eine Übersicht über die Geschichte der Realschule gegeben werden. Wie wichtig die Schule mit ihren verschiedenen Formen für die gesellschaftliche Entwicklung ist, wird durch NIPPERDEYS Aussage deutlich. Der Historiker stellte in einem Vortrag über das Kaiserreich heraus: „Schule (macht) nicht die Gesellschaft, aber sie spiegelt sie auch nicht nur, sie wirkt an ihrer Stabilisierung wie Mobilisierung mit“ (NIPPERDEY, 1986, S. 17). Dass die heutigen Organisationsformen des Schulwesens historisch gewachsen sind und sich durch gesellschaftlichen Wandel ständig verändern, betont auch die Bildungskommission NRW „Zu-

kunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995, S. XXI) und folgert daraus, die Schulorganisationsfrage eben jetzt neu zu stellen.

Ermutigend für diese historische Untersuchung soll FRIEDRICH PAULSEN zitiert werden, der am Schluss seiner geschichtlichen Darstellung des deutschen Bildungswesens 1906 schrieb: „Nach allem: es gibt keine Seite des geschichtlichen Lebens, die mehr geeignet ist, die Seele zu hoffnungsreicher Aussicht in die Zukunft zu stimmen, als die Geschichte des Bildungswesens“ (PAULSEN, 1909 / 1966, S. 189). Der Grund für diesen Optimismus liegt für ihn in der Durchsetzung der Idee der Humanität, der Zusammenarbeit mit anderen Nationen und in dem Verständnis innerhalb der gesellschaftlichen Klassen. Bezogen auf die großen Zeiträume kann man sicher insgesamt die zukunftsfrohe Sicht PAULSENS teilen. Oder gilt hier v. HENTIGs Frage in seinem Vorwort zu Ariès' Geschichte der Kindheit, „dass die Summe des Glücks oder des Leids zu allen Zeiten gleich ist?“ (1977, S. 16). Dabei bezieht sich v. Hentig auf die „Selbstbestimmung, Lebenssicherheit und –zuversicht“ der Kinder im Wandel der Zeiten. Gegenwärtig wird z.B. auch gefragt, ob eine erneuerte Sozialwissenschaft oder eine Kulturhistorie die Geschichte befriedigend interpretieren können. Zum Entstehen dieser Problematik haben u.a. Erschütterungen der Zukunftsfreudigkeit durch Umwelt- und Wirtschaftsrisiken beigetragen (s. WEHLER, 1996, in der „Zeit“).

Jedenfalls scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass „die Gegenwart in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Spannungen und Schwierigkeiten ... auch im pädagogischen Bereich gar nicht zu verstehen (ist), wenn man nicht weiß und ständig bedenkt, wie sie aus der Vergangenheit herausgewachsen ist.“ (REBLE, 1995, S. 15).

Ohne in die „naive Euphorie einer praktizistischen Geschichtsnutzung“ (HERRLITZ, 1986, S. 133) zu verfallen, kann gerade aus der gegenwärtigen Situation ein geschichtlicher Rückblick erkenntnisreich sein.

„Wenn die Geschichte des Bildungswesens, wie die Geschichte überhaupt, als „sekundäres Erfahrungsfeld“ angesehen werden kann, wenn sie, einem Modell gleich, wesentliche Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Interdependenzen ihres Objektbereichs offenlegt und veranschaulicht, lohnt sich angesichts heutiger bildungspolitischer Aufgaben der Blick zurück“ (WIATER, 1991, S. 9).

Was soll nun aus der Geschichte gelernt werden?

Die verschiedenen Auffassungen in der Methodologie der Geschichte werden z.B. in der ROEDER-KLAFKI-Kontroverse über die Problematik der historisch-systematischen Methode sichtbar. Es wird gefragt, ob es möglich ist, durch „historische (...) Untersuchungen zu systematischen Einsichten derart zu gelangen, dass sich daraus wiederum praktische Problemlösungen gewinnen lassen“ (HERRLITZ, 1986, S. 133). ROEDER wirft KLAFKI vor, „er (unterstelle) eine ‚übergeschichtliche Grundstruktur von Bildung‘, deren mögliche Wahrheit durch nichts anderes als die eigene (...) Bildungstheorie begründbar sei“ (ebd. S. 133).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass hier keine Theorie die andere ausschließt. Realhistorische Analysen führen häufig zu neuen Ansätzen. Statistische Arbeitsweisen lassen historische Gesetzmäßigkeiten sichtbar werden, die vorher nicht in der Deutlichkeit erkannt wurden. So zeigt die von TITZE / HERRLITZ und Forschergruppen entwickelte Zyklustheorie (1976, 1981, 1996) von Überfüllungskrisen neue Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten auf, wodurch strukturelle Entwicklungen analysiert werden können.

Handlungsführend sind neben weiteren besonders folgende Fragen:

- Gibt uns die Geschichte also eine Erklärung für die gewaltige Expansion der Realschule seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts?
- Reicht die historische Analyse aus zur Begründung der Realschule per se?
- Wie wirken sich die Überfüllungskrisen auf die Realschulbildungsgänge aus?

In Kapitel 2 soll versucht werden, Antwort auf diese Fragen zu geben.

Welche Erkenntnisse bringt uns die Sicht der heutigen Realschüler/innen, Eltern und Lehrkräfte?

Entsprechend der mehrschichtigen Analyse soll die heutige Perspektive der Realschulbildungsgänge untersucht werden, denn weder die theoretische noch die historische Sicht geben befriedigende Antworten auf die Hauptfragestellung.

Welche Akzeptanz hat die Realschule in der Öffentlichkeit?

Auf regionaler Ebene ist z.B. in der Schulchronik einer Lüneburger Realschule zu lesen, dass der Oberkreisdirektor 1979 anlässlich des 10jährigen Bestehens dieser Schule bescheinigt, „eine der begehrtesten Schulen im Lüneburger Raum“ zu sein. Ist diese Zufriedenheit auf allen Ebenen nachzuweisen?

Die folgende zweite Aussage scheint der ersten zu widersprechen:

„Die Freude an der Schule nimmt ab in genau dem Maß, in dem der Schultyp im Urteil der Erwachsenen für gut gehalten wird: Die Realschule schneidet am schlechtesten ab, gefolgt vom Gymnasium.“ (v. HENTIG, 1993, S. 191 f.). HENTIG bezieht sich hier auf die große internationale Untersuchung von Schülerurteilen über die Schule von CZERWENKA et al. (1989), bei der aus der Analyse von rd. 3000 Schüleraufsätzen hervorgeht, dass „Realschülerinnen und Realschüler sich in ihrer Schule am wenigsten wohlfühlen und der Schule das schlechteste Zeugnis ausstellen, dass diese Schülergruppe auch unzufriedener mit dem fachlichen Unterricht ist und sich auch häufiger negativ über die Lehrkräfte äußert“ (CZERWENKA, 1989, S. 194). „Allerdings ist ... darauf hinzuweisen, dass in Bayern, anders als in Niedersachsen, die Realschule im Urteil ihrer Schülerinnen und Schüler nicht schlechter abschneidet als die Hauptschule“ (ebenda, S. 194).

Eine ähnliche, verallgemeinernde Problematik erkennt ROLFF: „Insgesamt scheint sich der Trend in Richtung einer Bildungsgesellschaft zu verstärken, die gekennzeichnet ist durch eine vermehrte Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen ... Dieser Trend ist für die Schule anscheinend nicht unproblematisch, ist doch z.B. der Anteil der Eltern von Sekundarbereich I – Schülern, die sagen, dass ihr Kind gern zur Schule gehe, innerhalb der letzten zehn Jahre drastisch gesunken“ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG, 1992, S. 75).

Was lag näher, als diesem Widerspruch nachzugehen? Die hoch frequentierte Schule steht im Urteil derjenigen, die sie besuchen, am schlechtesten da.

Zu den unmittelbar Beteiligten gehören neben den Lehrkräften die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Um verlässliche Aussagen über ihre Realschule zu gewinnen, wurde eine empirische Untersuchung bei diesem Personenkreis durchgeführt in städtisch-ländlichen Regionen und in zwei verschiedenen Bundesländern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz.

Dabei waren folgende Fragen handlungsleitend:

- Warum besuchen viele Schülerinnen und Schüler die Realschule?
- Warum schicken viele Eltern ihre Kinder in diese Schulform?

- Wie stellt sich eine „gute Schule“ im Alltagsverständnis der Beteiligten dar? Können daraus Folgerungen für die Arbeit in der Institution Schule gezogen werden?
- Sind die Schülerinnen und Schüler überfordert?
- Sind sie, ihre Eltern und die Lehrkräfte mit ihrer Schule zufrieden?
- Warum sind die letzteren Realschullehrerinnen und –lehrer geworden?

Weitere Fragen beziehen sich sowohl auf die Struktur (Schulbesuchsmotivation) und die Realschulbildung.

Die Untersuchung wird in Kapitel 3 dargestellt und erlaubt mit der Auswertung der Fragebögen die Beantwortung der Fragen auf individuellem, zum Teil verallgemeinerndem Niveau.

Nach der empirischen Untersuchung werden strukturelle Fragen aufgegriffen.

Welche Rolle spielt die Realschule in der Strukturdiskussion?

Die im lokalen und regionalen Bereich sichtbare veränderte Verteilung der Schülerströme auf die einzelnen Schularten ist in allen Bundesländern ein bekanntes Faktum. Diese quantitative Entwicklung führt zu grundlegenden Problemen der Schulstruktur.

Immer mehr Schülerinnen und Schüler besuchen in der BRD nach der Grundschule und Orientierungsstufe die Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. Dagegen sinkt die Schülerzahl an den Hauptschulen (RODAX, 1989, S. 311 ff.), d.h. die Hauptschule kann ihrem im Namen enthaltenen Anspruch nicht mehr genügen. Sie ist mancherorts schon (fast) verschwunden.

Besonders eindrucksvoll ist die quantitative Entwicklung der Realschülerzahlen.

Seit 1950 war eine ständige Expansion zu beobachten. 1960 betrug die Quartanerquote (=Anteil der Siebtklässler) an den Realschulen 12,5 % (Hauptschule 70,6 %, Gymnasium 16,9 %), 1990 27,8 (Hauptschule 32,5 %, Gesamtschule 7,3 %, Gymnasium 32,4 %) (IMHÄUSER 1992, S. 274). Die Realschule ist also eine stark frequentierte Schulart.

Im Schuljahr 2000/2001 hat sich der Trend „weg von der Hauptschule, hin zum Gymnasium“ fortgesetzt, wobei sich die Realschulbildungsgänge mit einem Verlust

von zwei Prozentpunkten behaupten konnten. Das ist auch auf ihren Anteil bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen zurückzuführen. 2000/2001 lag die Quartanerquote an den Hauptschulen insgesamt bei 23 %, an den Realschulen bei 25 %, den Gymnasien bei 32,5 %, sowie an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und auch Integrierten Gesamtschulen bei jeweils 9,3 % (nach Angaben des Statistischen Bundesamtes Wiesbaden 2000/2001). Einerseits ist aus dem dreigliedrigen Schulsystem vielerorts ein viergliedriges geworden, andererseits entsteht innerhalb des Sekundarbereiches I ein neues zweigliedriges System an einigen Standorten. Die Realschule wird häufig nicht mehr eigenständig organisiert, sondern institutionell mit der Hauptschule verbunden. Welche Bedeutung hat prinzipiell die Schulstruktur für die schulische Bildung und Erziehung?

In der pädagogischen Wissenschaft werden bezüglich der Wertigkeit von schulischen Organisationsformen unterschiedliche Auffassungen vertreten. Manche Forscher meinen, dass die Heranwachsenden unabhängig von bestimmten Strukturformen erzogen und gebildet werden können, andere sehen in den verschiedenen Schulformen unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungswege. So weisen z.B. KLEMM, ROLFF & TILLMANN bei ihrer Bilanz der Schulreformen zum einen auf den Standpunkt ERICH WENIGERS (1952) hin, der das Primat der Erziehung und Bildung betont, und zum anderen auf FURCK (1967), der ohne Organisationsveränderung keine Reform für durchführbar hält (KLEMM, ROLFF & TILLMANN, 1986, S. 59).

Die Relevanz der schulsystemischen Problematik ist in der Debatte um die Gesamtschule im Zusammenhang mit Schulvergleichsuntersuchungen verschiedener Schularten hervorgetreten (ROEDER, 1980; FEND, DREHER, HAENISCH, 1980; FEND, KLAGHOFER, 1980; AURIN, 1987). Die spezifische Bedeutung der Schularten wird im bildungspolitischen Aspekt sichtbar, wenn es z.B. um Lehrerstunden, Klassengrößen und Mittelzuweisungen geht. Die historische Analyse von Klassengröße (v. SALDERN, 1993 b) zeigt die Abhängigkeit von der Schulart deutlich. Auch v. FRIEDEBURG, der von 1969 bis 1974 hessischer Kultusminister war, hält langfristig in Anbetracht der neuen europäischen Dimensionen Strukturreformen für notwendig, aber er warnt zugleich: „Das Bürgerrecht auf Bildung ist nicht durch den Wettbewerb verschiedener Schulformen um knappe Schülerzahlen einzulösen, ob in der alten Drei- oder in neuer Viergliedrigkeit, wenn reguläre Gesamtschulen dazu-

treten, oder neuestens in der uralten Zweiteilung von höherem und niederem Schulwesen wie in Sachsen oder Thüringen, zwischen den Gymnasien, die sich ihre Schüler aussuchen können, und der Zusammenführung aller anderen Schulformen im zweiten Glied“ (v. FRIEDEBURG 1993, S. 13).

Zusammengefasst bleibt festzuhalten, dass die Schulstruktur sehr wohl von Bedeutung und ihre Diskussion sinnvoll ist, wenngleich jede Einzelschule in ihrem strukturellen Rahmen ihre Qualitätsmerkmale entwickeln kann (s. Theorie der guten Schule).

Linguistisch bestätigt der Begriff „Struktur“ das durchgängige Prinzip dieser Arbeit: „aus lat. structura „ordentliche Zusammenfügung; Ordnung, Gefüge, Bau“ zu structus, Part. Perf. von struere „aufbauen, aneinanderfügen“: 1. (unsichtbare) Anordnung der Teile eines Ganzen zueinander, gegliederter Aufbau, innere Gliederung; 2. Gefüge, das aus Teilen besteht, die wechselseitig voneinander abhängen“ (DUDEN, Das große Fremdwörterbuch, 1994, S. 1309). Dieses „Wechselseitig-voneinander-Abhängen“ unterstreicht die Vernetzung der Schulstruktur und damit deren multifaktorielle Bedeutung.

Deshalb ist in dieser Arbeit im Hinblick auf die Sekundarstufe I zu fragen:

- Welche Gründe gibt es für das veränderte Schulwahlverhalten?
- Haben angesichts der Veränderungen die gegenwärtigen STRUKTUREN unseres Schulsystems noch ihre Berechtigungen?
- Soll die äußere Organisation der Schularten von vier auf zwei oder nur auf eine Gesamtschule reduziert werden?
- Wie sind neue Organisationsformen strukturiert?
- Wie entwickeln sich die Schulstrukturen in den neuen Bundesländern?
- Warum meiden so viele Eltern und Schüler die Hauptschule?
- Wird das Gymnasium zur Hauptschule der Nation?
- Welche Bedeutung hat die Realschule in der gegenwärtigen Schulstruktur?
- Welchen Einfluss haben die Finanzierungsprobleme unseres staatlichen Schulsystems, d.h. wie reagiert die Schulstruktur auf ökonomische Zwänge?
- Wie sehen die Parteien und Verbände, deren aktuelle Positionen für die Bildungspolitik relevant sind, die gegenwärtige und zukünftige Schulentwicklung? Welche Vorstellungen veröffentlichen sie zur Lehrerbildung?

- Ist die gegenwärtige Bildungsexpansion in den historischen Zyklus der Überfüllungskrisen einzuordnen, oder ist sie der Anfang einer neuen Entwicklung?

Diese Fragen werden im 4. Kapitel bearbeitet, nachdem durch die historische und gegenwärtige Perspektive die Bedingungszusammenhänge weiter dargelegt wurden.

Die Realschule sollte aber auch als Vermittlerin von Bildungsinhalten gesehen werden. Die Strukturdiskussion allein reicht zum gänzlichen Erfassen der Problematik nicht aus. Der Begriff „Realschulbildungsgänge“ impliziert den Aspekt der Bildung. Bei diesem geschichts- und bedeutungsträchtigen Terminus werden allein schon bei der Annäherung Schwierigkeiten erkennbar, weil der Gebrauch vielfältig und die Notwendigkeit eines jeweils erneuerten dynamischen Verständnisses von Bildung unverzichtbar ist (vgl. v. SALDERN, 1997, S. 22).

„Je verwickelter und konturloser ein Sachverhalt, umso größer die Lust am Definieren!“ meint v. HENTIG (1996, S. 17), der in seinem Essay selbst geist- und kenntnisreich dieser Lust frönt. Kein Zweifel, dass angesichts veränderter und neuer Anforderungen „Bildung“ geradezu als Schlüsselbegriff dient. Die „klassische“ Unterscheidung von „formaler“ und „materialer“ Bildung genügt nicht mehr.

„Bildungssystem wird zwar synonym mit „Schulsystem“ gebraucht (z.B. „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland“, worauf dann differenzierter das Gemeinte folgt, nämlich „Strukturen und Entwicklungen im Überblick“ – ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am MAX-PLANCK-INSTITUT für BILDUNGSFORSCHUNG, 1994), beinhaltet aber doch mehr, wie es in der viel beachteten Rede des Bundespräsidenten HERZOG über die Zukunft unseres Bildungssystems (abgedruckt in der „ZEIT“ vom 07.11.1997) deutlich wird. Dieses „Mehr“ wird z.B. durch FEND formuliert, wenn er „Bildungssysteme als Orte der systematischen Veranstaltung von Lernprozessen“ und als „Instanzen der sozialen Beeinflussung“ beschreibt (FEND, 1981, S. 55 – 125). Aus notwendig interdisziplinärer Perspektive wird hier neben dem Prozesscharakter von Bildung der Zusammenhang von Erziehen, Lernen und Bilden im gesellschaftlichen Umfeld hervorgehoben. Weil eben „die Idee der Bildung eine zentrale gesellschaftliche Idee ist und deshalb in vielen Gebräuchen und Interpretation Verschiedenes bedeutet“ (MUSOLFF, 1989, S. 9), ist die „Realdefinition von Bildung“ unmöglich.

Trotzdem hat die Schule einen in vielen Schulgesetzen formulierten „Bildungsauftrag“, den v. HENTIG darin sieht, Kinder und junge Menschen zu politikfähigen, politikbereiten und verantwortungsbewussten Bürgern zu machen und die Kultur weiterzugeben – zusammen: der nächsten Generation zu helfen, in der Welt, in der sie leben, erwachsen zu werden“ (v. HENTIG, 1993, S. 17). Nun werden viele sich fragen, was es mit dem durch die Schulfächer vermittelten Wissen auf sich hat. V. HENTIG fährt fort: „Die meisten Dinge, die an einer Schule geschehen: Unterricht in Latein und Mathematik ... *können* diesem Ziel dienen – wenn sie in *der* Absicht veranstaltet werden ...“ (ebd., S. 17 f.). Jedoch werden die Fachaktivitäten häufig zum Selbstzweck reduziert.

Allerdings wird bei der Untersuchung des Wirkungszusammenhanges in Bildungssystemen auch die Ambiguität des modernen Bildungsbegriffes evident.

In dieser Arbeit stellen sich nun die Fragen:

- Inwieweit kann die Realschule Bildung in diesem Sinn vermitteln?
- Aus der Mehrebenenperspektivität soll auch die Realschulbildung in ihrer Beziehung zur Schulstruktur untersucht werden mit einem Vergleich der Haupt- und Realschullehrpläne Niedersachsens und mit Bezug auf die anderen Bundesländer.
- In welcher Weise ist die Realschulbildung von der Struktur des Schulsystems abhängig? Nach den Vorüberlegungen endet „Bildung“ nicht mit dem Schulabgang. Deshalb gehören folgende Fragen dazu:
 - Kann aus der Sicht des „Anwalt(s) des Kindes“ (KRON, 1996, S. 38) der Sekundarabschluss I gerechtfertigt werden oder ist das Abitur anzustrebender Abschluss?
 - Korrespondieren qualifizierte Schulabschlüsse und adäquate Berufspositionen miteinander? Sinkt das Niveau durch fehlende Vergleichbarkeit in den einzelnen Bundesländern?
 - Es werden sowohl die Realschule als Einzelschule als auch der Realschulbildungsgang innerhalb des Schulsystems berücksichtigt.

Diese Fragestellungen werden in Kapitel 5 bearbeitet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Folgenden wird ein zusammenfassender Überblick über den Inhalt der Studie gegeben: Vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdebatte ist zunächst die Problematik dargestellt, die dieser Untersuchung zu Grunde liegt (Kap. 1). Dabei wird das Arbeitsgebiet auf die Sekundarstufe I als dem Mittelpunkt der schulischen Bildung eingegrenzt. Innerhalb dieses Bereiches werden die Realschulbildungsgänge unter verschiedenen Aspekten besonders bearbeitet und analysiert, um der Beantwortung der vorne schon artikulierten Hauptfragestellung bezüglich der Notwendigkeit dieser Bildungsgänge näher zu kommen.

Einer wissenschaftlichen Arbeit entsprechend wird zuerst die Schule als Forschungsgegenstand theoretisch untersucht. Dabei ist nicht nur eine Theorie bestimmend, sondern grundlegend müssen die Realschulbildungsgänge in der Mehrebenenperspektive gesehen werden. Zum Verständnis der aktuellen Situation wird in der Arbeit ein geschichtlicher Aufriss der Realschule gegeben (Kap. 2). Das ist insofern auch notwendig, um den systemischen Ansatz in der Schulentwicklung zu verfolgen und um zusätzlich der Frage nachzugehen, ob in der historischen Perspektive Überfüllungskrisen als Katalysatoren für neue Strukturen dienen.

Nach dem geschichtlichen Rückblick soll die Realschule in gegenwärtiger Sicht der unmittelbar Beteiligten dargestellt werden (Kap. 3). Durch eine empirische Untersuchung mit Fragebögen für Realschülerinnen und Realschüler, ihren Eltern und Lehrkräften in zwei Bundesländern liegen verlässliche Daten auf individueller Ebene vor. Sie sind ein Gradmesser für die Akzeptanz der Realschulbildungsgänge und ein Aspekt der Mehrebenenanalyse für das Untersuchungsgebiet.

Im nächsten Kapitel wird die Schulstruktur unter der Perspektive des Wandels dargestellt (Kap. 4). Die Verschiebung der Schülerströme lassen unterschiedliche Organisationsformen in den Bundesländern entstehen. Damit verändert sich auch die Realschullehrerbildung in einigen Ländern. Außerdem wird die Frage der Bildungsexpansion als Krise oder neue Entwicklung, ausgehend besonders von Kap. 2, noch einmal von erweiterter Warte versucht zu beantworten. Unter bildungspolitischem Gesichtspunkt sind die Meinungen von Parteien und Verbänden wichtig, die zur Realschule innerhalb der Strukturdiskussion Stellung nehmen.

Als letzter Schritt werden die länderspezifisch vorgegebenen Richtlinien und Gesetze von Haupt- und Realschulen am Beispiel Niedersachsens verglichen (Kap. 5), da dieser Vergleich Schlüsse auf mögliche Strukturveränderungen der Sekundarstufe I

zulässt. Durch die Einbeziehung der bildungspolitischen Perspektive wird die Schulstrukturfrage auch auf dieser Ebene erweitert und geklärt. Die dazu nötige Grundlage bietet die Darstellung des Realschulbildungsganges im Spiegel der Lehrpläne sämtlicher Bundesländer. Außerdem wird die Bedeutung des Sekundar I-Abschlusses aufgezeigt.

Nach diesen Untersuchungen runden eine Gesamtzusammenfassung mit der Beantwortung der Hauptfragestellung und Schlussfolgerungen die Arbeit ab.

2. Die historische Sicht der Realschulbildungsgänge

Innerhalb unseres Schulsystems haben sich in der Sekundarstufe I die Realschulbildungsgänge historisch entwickelt und erhalten. Dabei ist nach langjährigen modernen Forschungen dem Eigenausbau des Bildungswesens verstärkte Bedeutung zuzumessen. TITZE (1990, 1996, 1999) entwickelte die Theorie, dass bei dem Zusammenwirken von „Kollektivbiographien und Systementwicklung ... die Menschen im historischen Prozess Strukturen erzeugt und aufgebaut haben, die ... rückschauend als sinnvoll erkannt werden können“ (TITZE, 1999, S. 103).

Meine These ist, dass die Realschule und/oder nach regionalen Gegebenheiten die Realschulbildungsgänge auch in unserer Zeit der Bildungsexpansion ihre Relevanz haben.

In der historischen Perspektive soll versucht werden, den systemischen Ansatz zu verdeutlichen, wobei nach dem multikausalen Verständnis auch, zumindest teilweise, weitere Faktoren als wirksam einzuschätzen sind.

2.1. Zum Begriff „Realschulbildungsgänge“

Innerhalb der schulischen strukturellen Veränderungen sollen hier nun besonders die Realschulen und Realschulbildungsgänge in ihrer historischen Sicht begründet werden, allerdings nicht so, dass im Sinne KRAMPS (1973, S. 50) eine „pseudothoretische Rechtfertigung“ dieser Schulart entsteht, sondern mehrbenenanalytisch unter Einbezug der Entwicklungen des gesamten Schulsystems. Früher gerieten Untersuchungen einzelner Schulformen unter „schärfsten Ideologieverdacht“ (DERBOLAV, 1980, S. 393). Schon 1960 forderte DERBOLAV, einer der wenigen Bildungstheoretiker von Rang, die sich mit der Realschule beschäftigt haben, es sei nötig, das Für und Wider der Realschule aus den „standespolitischen Vordergrundperspektiven, aus der Immanenz einer schulformbedingten Selbstauslegung“ herauszuführen (DERBOLAV, 1960, S. 5).

Dabei handelt es sich nicht um die „nunmehr 280jährige deutsche Realschule“ (RÖSNER, 1988, S. 49), sondern um eine zerrissene, keineswegs durchgängige Schulentwicklung, in deren Verlauf die heutige REALSCHULE entstand.

Keine Schulform ist isoliert zu betrachten, denn nur die Stellung eines Schultyps im Gesamtzusammenhang des Systems lässt seine Bedeutung und Funktion hervortreten.

MÜLLER & ZYMEK meinen, oft werde eine „geradezu naive Negation des Strukturwandels der einzelnen Schulformen“ vertreten (MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 12). Zwischen 1800 und 1945 gäbe es keine „historisch sinnvoll zu verwendende allgemeine Festlegung von Schultypenbezeichnungen“ (ebd., S. 12). Weder ist das heutige Gymnasium identisch mit dem Gymnasium des 19. Jahrhunderts, noch ist die bis Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts so bezeichnete Volksschule deckungsgleich mit der des 19. Jahrhunderts. Auch die gegenwärtige REALSCHULE ist nicht direkt vergleichbar mit der Schulform, die im vorigen Jahrhundert diesen Namen trug.

Heute ist die Realschule jener 4-6-klassige Schultyp zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium, der lange Zeit als „Mittelschule“ bezeichnet wurde. „Realschulen“ waren im 19. Jh. höhere Schulen neben den altsprachlichen Gymnasien.

Zunächst soll dem Begriff „Realschulbildungsgänge“ nachgegangen werden: Die Realschule wurde vor 20 Jahren im „Lexikon der Pädagogik“ folgendermaßen definiert: Realschule „ist ein Schultyp, in dem die „Realien“ als didaktischer Schwerpunkt gelten. Anspruchsvoller als die Volksschule, aber anders orientiert als das Gymnasium steht sie als „Mittlere Schule“ zwischen beiden (MASKUS, ³1974, S. 387).

Vor 10 Jahren konnte man im „Handbuch und Lexikon der Erziehung“ lesen: „Die REALSCHULE entstand als Folge der Forderung nach „realen“ Kenntnissen und der Bemühung um eine Bildungsanstalt zwischen den niederen und den höheren Schulen (Mittelschule) um 1700“ (KLINK, 1983, S. 199).

Etwas anders beschrieben wird sie in den „Pädagogischen Grundbegriffen“. „Die Realschule umfasst die Klassen 5 bis 10 (bei vierjähriger Grundschule und schulformbezogener Orientierungsstufe) oder 7 - 10 (bei 6jähriger Grundschule und schulformübergreifender Orientierungsstufe). Die Bezeichnung Realschule für diese Schulform auf mittlerer Ebene der Qualifikation wurde durch das Hamburger Abkommen bundeseinheitlich festgesetzt“ (SPIES, 1983/89, S. 264 f).

Die neuere Definition im „Wörterbuch Schulpädagogik“ berücksichtigt auch den Schulabschluss: „Mit dem Begriff R. bezeichnen wir seit dem Hamburger Abkommen von 1964 eine weiterführende allgemeinbildende Schulform (früher Mittelschule, Aufbauzüge an Volksschulen), die im Sekundarbereich I als Ausleseschule zwischen Gymnasium auf der einen und Hauptschule auf der anderen Seite mit dem 10. Schuljahr abschließt und die Fachoberschulreife (auch: sog. Mittlere Reife) vermittelt“ (KECK, 1994, S. 252).

Ergänzend zu diesen ersten kurzen Beschreibungen ist hinzuzufügen, dass die Realschüler und -schülerinnen ihren Bildungsweg nach der 10. Klasse in berufsbezogenen Einrichtungen oder im Gymnasium fortsetzen können.

Die Realschullehrkräfte haben meist eine längere Ausbildung als Hauptschullehrkräfte und werden in den meisten Bundesländern nach einer höheren Besoldungsstufe bezahlt als diese.

Wie schon in einer Definition erwähnt, haben die „REALSCHULEN“ die Bezeichnung für ihre Schulform durch das Hamburger Abkommen 1964 erhalten. Der Deutsche Ausschuss hatte als Bezeichnung für die mittlere Schulform diesen Namen statt „Mittelschule“ vorgeschlagen. „Mittlere“ Bildungseinrichtungen implizieren „untere“ und „höhere“; dabei gibt es unterschiedliche Auffassungen, ob es sich um ein zwei- oder dreigliedriges Schulsystem handelte. V. SALDERN (1993, S. 44 f) weist daraufhin, dass man nach dem Kriterium der Berechtigung historisch ein zweigleisiges System hatte, weil die Volksschulen ohne Berechtigung waren, aber „verfassungsgeschichtlich“ ein dreigliedriges, zu dem Volksschule, höheres Schulwesen und Universität zu rechnen seien (HUBER, 1957, zit. n. v. SALDERN, 1993 b, S. 45).

Mit den „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 wurde die selbständige preußische Mittelschule begründet (MAASSEN, 1959, S. 97 ff, Band 1; BRANDAU, 1959, S. 251 ff.; REBLE, 1951/1994, S. 272 f.; MASKUS, 1966, S. 177).

Abgesehen von später darzustellenden Brüchen in der Entwicklung blieb der Name für diese Schulform bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts bestehen. 1951 schlug der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen die Umbenennung in „Realschule“ vor, weil der Name „Mittelschule“ vielfach der „Gefahr der Missdeutung“ unterlag, da darunter „eine Schule verstanden wurde, die sich um die Unterweisung der nur

mittelmäßig Begabten bemühte (...). Es erscheint daher wünschenswert und notwendig, falschen Deutungen vorzubeugen und der Schule, die gemäß ihrer Zielsetzung ihr Bildungsgut vorwiegend aus den realen Gegebenheiten des Lebens nimmt, einen Namen zu geben, der diese realistische Grundhaltung unmissverständlich ausdrückt“ (zit. n. MAASSEN, 1958, Band 3, S. 100 f).

Der Gesamtverband Deutscher Mittel- und Realschullehrer äußerte sich in einer Stellungnahme an die ständige Konferenz der Kultusminister am 31.05.1954 auch zum Namen: „Die mittlere Schule führt in allen Ländern den Namen Realschule. Dieser Name hat sich in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hessen sehr gut eingeführt und bewährt. Der Kulturausschuss des Niedersächsischen Landtages hat beschlossen, auch in Niedersachsen diesen Namen einzuführen“ (zit. n. MAASSEN, 1958, S. 111, Band 3).

Nach etlichen Kontroversen verschiedener Verbände wurde bei dem „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung des Schulwesens“ vom 17.12.1955 in Düsseldorf für alle Schulen, die zur „allgemeinen Hochschulreife“ führen, die Bezeichnung „Gymnasium“ festgelegt (MAASSEN, 1958, Band 3, S. 126).

Damit war der Name „Realschule“ freigeworden, mit dem verschiedene Formen des höheren Schulwesens bezeichnet worden waren. Seit 1964 wurde dann die Bezeichnung „REALSCHULE“ für die frühere Mittelschule als verbindlich erklärt.

Während bis in die achtziger Jahre Schularten, Schulformen und Schulgattungen unterschieden wurden und der Begriff des Bildungsganges mit den drei Schularten des gegliederten Systems Hauptschule, Realschule und Gymnasium identisch war, ist als Folge des Entstehens von kooperativen und integrativen Schulsystemen eine differenzierende Begrifflichkeit angebracht. Auch im Niedersächsischen Schulgesetz, sowohl in der Fassung vom 6. Nov. 1980 als auch vom 27.9.1993, werden beide Begriffe gebraucht: „Die Erziehungsberechtigten haben im Rahmen der Regelungen des Bildungsweges die Wahl zwischen den Schulformen und Bildungsgängen, die zur Verfügung stehen“ (§ 43 (1), § 59 (1)).

Da sich die zunehmende Tendenz der Bildung neuer Organisationsformen im Sekundarbereich I mit Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen durch die sinkende Zahl der Hauptschüler und -innen abzeichnet (1990 besuchten z.B. in Göttingen nur noch 8 %, in Hamburg nur noch 12 % eines Schülerjahrganges die Haupt-

schule (KECK, 1994, S. 253)), ist der Terminus „Bildungsgang“ statt „Schule“ angebracht.

Nach AURIN / WOLLENWEBER (1997) ist der Bildungsgang „an einem in der Regel gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag einer Schulart und deren Zielen ausgerichtet; ihm liegt ein bestimmtes, theoretisch begründetes Bildungskonzept zugrunde“ (S. 36). In der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I der STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER“ (1993) werden bei der „Beschreibung der Schularten und Organisation der Bildungsgänge“ als Schularten mit einem Bildungsgang Hauptschule, Realschule, Gymnasium und als Schularten mit mehreren Bildungsgängen Gesamtschule, Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Verbundenes Schulzentrum, Haupt- und Realschule, Integrierte Haupt- und Realschule und die Regionale Schule (S. 6 f) genannt. So ist es möglich, dass sich Schularten in kooperativen Systemen als Bildungsgänge erhalten.

Durch diese vielfältigen Organisationsformen sind neben den Schulformen die spezifischen Bildungsgänge zu analysieren, d.h. es soll hier gefragt werden, inwieweit der Realschulbildungsgang als solcher nachweisbar ist.

Im Kapitel 2 soll diese historische Analyse der Realschulbildungsgänge zu neuen Einsichten und Zusammenhängen führen. Nach der Erläuterung des Begriffs „Realschulbildungsgänge“ sind folgende Fragestellungen relevant:

2.1.1 Fragestellungen

Im Alltagsverständnis wird meist innerhalb der historischen Bildungsentwicklung eine lange Tradition der höheren Bildung vorausgesetzt, deren gegenwärtige Form das heutige Gymnasium darstellt. Auch dem „niederen“ Schulwesen wird ein „kontinuierliches Fortschreiten“ über die Volksschule bis zur heutigen Hauptschule zugestanden. Die Realschulentwicklung sieht anders aus. Hier gibt es keinen eindeutigen Entwicklungsstrang. Die Bezeichnung „Realschule“ hat im Laufe der Historie einen grundlegenden Bedeutungswandel erfahren, wie im vorigen Abschnitt erwähnt. Deshalb ist bei der historischen Analyse zu fragen:

1. Wie sind die Realschule und ihre Bildungsgänge entstanden?
 2. Wo sind in der Schulgeschichte Anfänge einer „Mittleren Bildung“ nachweisbar? Schulentwicklung verläuft nicht isoliert, sondern ist abhängig von den verschiedensten Faktoren.
 3. Welchen Einfluss haben also hierbei soziologische, ökonomische und politische Sachverhalte? Innerhalb der Entwicklung des Schulsystems in Deutschland ist die „mittlere“ Realschule abhängig von den anderen Schularten.
 4. Welche Stellung nimmt der Realschul-Bildungsgang innerhalb des Schulsystems ein und wie hat er sich strukturell verändert? Auch die vermittelten Bildungsinhalte sind nicht unverändert geblieben.
 5. Wie hat sich die Realschulbildung gewandelt? Deutsche Schulentwicklung bedeutet auch eine immer stärkere Gewichtung des Berechtigungswesens. In der gesellschaftlichen Verflechtung von Bildungs- und Beschäftigungssystem gewinnt dieser Aspekt gerade in Phasen knapper werdender Arbeitsplätze besonderes Interesse.
 6. Welche Bedeutung haben die Realschulbildungsgänge innerhalb des Berechtigungssystems? Und welche Bedeutung hatte und hat der Schulabschluss dieses Bildungsganges innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems? Zeiten des Ungleichgewichtes von Ausgebildeten und adäquaten Arbeitsmöglichkeiten hat es immer schon gegeben. Die Zahl der Studierenden ist bis in die Gegenwart ständig gestiegen.
 7. Welche Wirkungen haben Störungen im Reproduktionssystem der Berufs- und Sozialstruktur auf die Realschulbildungsgänge?
 8. Wie wirken sich die zyklisch auftretenden Überfüllungskrisen auf die Realschulbildungsgänge aus?
 9. Des öfteren hat der Staat durch neue Gesetze Einfluss auf die Bildungsinstitutionen genommen. Mit welcher Absicht sind die bildungspolitischen Maßnahmen erlassen worden und welche Wirkung zeigten sie? Eine Schule kann nur so „gut“ sein, wie es die Lehrkräfte sind. Angesichts der gegenwärtigen Diskussion um die Lehrerausbildung in Niedersachsen interessiert, um was für Menschen es sich bei den Lehrkräften früher gehandelt hat.
 10. Welche Anforderungen wurden an die Lehrkräfte der Realschule gestellt?
- Diese Fragestellungen sollen sich wie ein roter Faden durch die historische Analyse ziehen. Am Ende des Kapitels bilden sie, beantwortet, als Fazit die Zusammenfassung der historischen Sicht.

2.1.2 Gliederung auf der Zeitachse

Zunächst ist nach dem zeitlichen Beginn der Darstellung überhaupt zu fragen. Sollen Ergebnisse der realistischen Bildung bzw. des mittleren Bildungsganges Berücksichtigung finden oder nur manifeste Einrichtungen untersucht werden? Schon die beiden Nomina „Realschule“ und „Mittelschule“ bedürfen der historischen Klärung. Auch neuere Definitionen von „Realschule“ greifen auf das didaktische Konzept des Realismus zurück. LESCHINSKY & ROEDER folgend sollen besonders solche Einrichtungen untersucht werden, die „institutionell von der Elementarschule und den unmittelbar zur Universität führenden Schulen abgegrenzt sind und nicht (...) Institutionen einer speziellen Berufsausbildung darstellen“ (LESCHINSKY & ROEDER, 1976 / 1983, S. 174). Mit dieser Eingrenzung und unter Beachtung des noch heute gültigen didaktischen Konzeptes der „realistischen Bildung“ ist es begründbar, die Anfänge des Mittelschulwesens in den theoretischen und praktischen Konzepten des 17./18. Jahrhunderts zu sehen, auch wenn die anderen Schulformen auf dieser Konzeption aufbauen (vgl. MAASSEN & SCHÖLER, 1959, S. 3 - 50; BRANDAU, 1959, S. 16 ff; DERBOLAV, 1969, S. 5 ff; FREYTAG, 1969, S. 20 f; KRAUSE, 1972, S. 5 ff; WALDEYER, 1974, S. 146 ff). Deshalb ist auf diese Wurzeln im 17. und 18. Jahrhundert einzugehen.

Das eigentliche Schulsystem entstand erst im 19. Jahrhundert. MÜLLER & ZYMEK beschreiben diese Entwicklung als einen „Prozess zunehmender Systembildung in Schulen, Hochschulen und innerhalb der beruflichen Karriere“ (MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 13). Danach entwickelte sich das Bildungswesen seit dem 19. Jahrhundert zu einem Bildungssystem mit zunehmend „institutionalisierten Beziehungen zwischen den Schultypen“ (ebd., S. 13). Innerhalb dieses Prozesses entstanden eigenständige besondere Zielvorstellungen und Abgrenzungskriterien der einzelnen Schulformen. Bei dieser, bis in unsere unmittelbare Gegenwart reichenden Entwicklung scheint sich besonders seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eine grundlegende Veränderung des Bildungssystems anzubahnen - „gleichsam als Paradigmenwechsel“ (MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 14).

Die Gliederung auf der Zeitachse ergibt sich also von der Sache her in der historischen Entwicklung des realen Bildungsanliegens von den Anfängen bis zum institutionellen Aufgehen der „Realschulen“ im höheren Schulwesen, vom Entstehen des mittleren Bildungssystems im Gesamtsystem und der Geschichte der Mittelschule (ab 1964 „Realschule“) bis in unsere Zeit.

Die gegenwärtige Bildungsexpansion und die Situation auf dem - nicht nur akademischen - Arbeitsmarkt rechtfertigen aber neben der Darstellung der zeitlich linearen Entwicklung auch die Untersuchung der in bestimmten Zeitabständen immer wieder auftretenden Überfüllungskrisen. Seit Beginn der Schulgeschichte existiert für den einzelnen das Problem der beruflichen Anwendbarkeit der erworbenen Bildung in der Gesellschaft. „Die Diskrepanz zwischen der Lernfähigkeit des Individuums und der Verwertbarkeit seiner Qualifikation ...“ (MÜLLER, 1981 b, S. 16) hat immer wieder zu Überfüllungsphasen geführt, in denen es schwierig war, bezahlte Arbeit nach der entsprechenden Vorbildung zu finden. Zur Problemlösung entstehen jeweils in diesen Zeiten verstärkt neue Modelle im Bildungssystem, so dass der Druck der Beschäftigungslosigkeit auf der einen Seite zu notwendigen neuen innovativen Wegen auf der anderen Seite führt. Aufgrund der bestehenden „Diskrepanzen zwischen den Berechtigungsansprüchen von Schul- und Hochschulabsolventen und den zur Verfügung gestellten Berufspositionen“ (MÜLLER / ZYMEK / KÜPPER / PRIEBE, 1977, S. 37) hat TITZE das Wachsen des Bildungssystems vornehmlich bezogen auf die Zeiten um 1790, 1830, 1880 und 1930 (HERRLITZ & TITZE, 1976; TITZE, 1981, 1990, 1996, 1999). Durch die genannten Krisenjahre ergeben sich aus historischer Sicht in der Zeitfolge fünf markante Abschnitte. Der letzte Zeitraum, der sich auf die Entwicklung von 1980/90 bezieht, führt in die Gegenwart.

2.2 Theoretische und praktische Konzepte der realen Bildung im 17. und 18. Jahrhundert bis zur ersten Überfüllungskrise um 1780

Aus den überlieferten Quellen werden hauptsächlich diejenigen erwähnt, die für die aufzuzeigende strukturelle Entwicklung von Bedeutung sind.

2.2.1 Ideelle Konstruktionen

Theoretisch vollzog sich nach dem Zeitalter der Entdeckungen und durch die Veränderungen des mittelalterlichen Weltbildes ein Denkwandel, der von der sich umgestaltenden gesellschaftlichen Ordnung von neuen ökonomischen Interessen begleitet wurde. Aus dem 17. Jahrhundert sind eine Reihe von Schriften pädagogischer Reformer überliefert, die das Interesse einer breiteren Öffentlichkeit fanden (RATKE, COMENIUS, RAUL, BECHER, WEIGEL u.a.). Nach SEIFERT (1996) wur-

de manches aus ihren Programmen zu einem „pädagogischen Realismus heraufgeläutert“ (S. 345).

Bei dem vorhandenen Schulwesen kritisierten Fachleute hauptsächlich drei Methoden:

1. Die Schulen legen zuviel Gewicht auf den Sprachunterricht, das Verbale. Hierbei kommt das Sachwissen, das Lernen von Realien, in allen Wissenschaften zu kurz: also Realismus statt Verbalismus!
2. Das Altertum wird überschätzt, statt sich mehr mit der Gegenwart zu beschäftigen; also mehr aktuelle, zukunftssträchtige Wissenschaften vermitteln, statt der Antike!
3. Die Methode des Sprachenlernens (hauptsächlich von Lateinisch und Griechisch) geht von der Grammatik aus, statt den Gebrauch der Fremdsprache natürlich nach der Muttersprache zu lernen (vgl. PAULSEN, 1906 / 1966, S. 67 f; BLANKERTZ, 1982/92, S. 31 f.).

Mit dem Artikulieren dieser modernen Tendenzen begann der methodische Realismus.

Bereits 1614 tauchte zum ersten Mal der Begriff "reales" in TAUBMANNs "Dissertatio de lingua latinae" auf:

"Und dennoch, worüber ich mich oft gewundert habe, steht derjenige, der sich mit der Feinheit und Eigentümlichkeit der Sprache etwas sorgfältiger beschäftigt, in dem verächtlichen Ruf bei der Jugend, ja sogar bei denen, die die Jugend lehren, Philolog, Kritiker, Grammatiker, mit einem Wort, "Verbales" zu sein. Sie selbst bezeichnen sie dagegen mit dem neuen Namen "Reales" und hierbei tun sie, als ob sie allein lauter Realien (res) bearbeiten, während alle übrigen (Gelehrten), ausschließlich mit der Pflege der Sprache beschäftigt, sich nicht in derselben Weise um die Sachbemeisterung (rerum cognitionem) kümmern" (Wiedergabe nach PAULSEN, Geschichte des gelehrten Unterrichts, zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 16).

Als ideeller Ursprung für das mittlere Schulwesen wird neben dem neuen Denken des Rationalismus und Realismus auch der Merkantilismus des absolutistischen Staates angesehen (vgl. FREYTAG, 1969, S. 23). Unstrittig entwickelt sich also im 17. Jh. "der Realismus als Methode und als Bestandteil einer *allgemeinen* Bildungsform" (BRANDAU, 1958, S. 53), und zwar sowohl an Ritterakademien als auch in Volksschulen (vgl. MASKUS, 1979, S. 11).

JOHANN RAUE (1610 - 1679), der neun Jahre an der Ritterakademie in Soro arbeitete, entwickelte nach BRANDAU (S. 57) zum ersten Mal das Konzept "der realen Bildung einer mittleren Schicht" und setzte die Theorie in einen konkreten Organisationsplan um, wobei er nach FREYTAG in der "Klarheit der Konzeption ... vieles spätere - vor allem auch SEMLER - weit (übertrifft)" (S. 26 f, vgl. auch MASKUS, 1979, S. 11 f). Er will das Schulwesen einheitlich gliedern in eine zehnjährige Trivialschule, Gymnasium und Akademien. MAASSEN u. SCHÖLER entdecken hier in den Trivialschulen "nichts anderes als Realschulen, denn sie sollen dem gebildeten Mittelstande

'ein genügsames Fundament gewähren, seinen künftigen Lebensstand also anzue gehen, domitt er nicht gar ein Idiot und ungeschickt, sondern zue allerhand Bürgerliche officia entweder in großen oder kleinen Städten möge gebraucht werden'" (MAASSEN/SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 17).

Unter "Mittelstand" ist der umfassende dritte Stand zu verstehen, innerhalb dessen es sich um das aufstrebende handel- und gewerbetreibende Bürgertum handelt.

Auf das "zentrale Motiv der Realschulentstehung" (RÖSNER, 1984, S. 188), nämlich die Befriedigung des gesellschaftlichen Bedürfnisses, für die ökonomischen Veränderungen durch theoriebegründete Schularten die notwendigen Kenntnisse zu erwerben, weisen neben RÖSNER auch LESCHINSKY und ROEDER (zit. n. Rösner, a.a.O., S. 181) hin. Nun ist der Zusammenhang von Gesellschaft und Schule unbestritten und nicht neu, auch wenn ETZOLD meint, die "Utopie von der Reformschule, die eine ganze Gesellschaft verändern könne, (sei jetzt) der Erkenntnis gewichen, dass in Wirklichkeit die Gesellschaft die Schule (verändert)" ("DIE ZEIT" v. 17.02.95). In der historischen Entwicklung wird die gesellschaftliche Schubkraft immer deutlich.

Zu beachten ist aber auch schon zu dieser Zeit die systemische Eigenentwicklung der organisierten realen Bildung. Sie steuert sich selbst und überlebt die verschiedensten Formen.

Daneben bedurfte es führender Persönlichkeiten, die durch ihre Ideen die Entwicklung vorantrieben.

Ein solcher war der Begründer des Pietismus, AUGUST HERRMANN FRANCKE (1663 - 1727), der durch seine Einrichtungen in Halle insofern die Pädagogik beeinflusste, als er in seinem "Pädagogium" (1695) auch Wert legte auf die Einbeziehung der Realien und seine Präzeptoren, die zur Verbreitung dieser Idee und Methode beitrugen (vgl. MASKUS, 1979, S. 14, FREYTAG, S. 35 - 38). PAULSEN nennt ihn

den „eigentlichen Begründer der Volksschule in Preußen“ (PAULSEN, 1919/1921, S. 577). Der folgende, für die Geschichte der Realschulen wichtige Entwurf geht nicht von der Didaktik, sondern von der gesellschaftlichen Zuordnung bestimmter jugendlicher Schichten aus. 1739 veröffentlichte der spätere Professor der Ritterakademie in Erlangen, JOHANN GOTTFRIED GROSS, einen

"Entwurf eines mit leichten Kosten zu errichtenden Seminarii oeconomico politici d. i. einer solchen Schulanstalt darinne die zu Hof-, Civil-, Cameral- und Militair-Bedienungen zur Handlung, Marine, Oeconomie, zu Künsten und anderen dergleichen Lebensarten gewidmet, nicht studirende Jugend zu erziehen seyn mögte" (ZINCKE, Leipziger Sammlungen, I, S. 256 ff., zit. n. MAASSEN I, S. 31).

Nun stellt GROSS fest, dass es zwar drei "Gattungen" der Jugend, aber nur zwei Schularten gebe. Er unterscheidet

- "1. die studirende oder sogenannte Lateinische Jugend, die sich auf die gelehrten Studia leget, um dereinsten Gottes-Gelehrte Rechtsgelehrte Artzney-Verständige oder Schul-Lehrer abgeben zu können.
2. Die nicht studirende oder politische Jugend, wie man sie etwa nennen mag, welche zwar nicht studiren, aber doch auch kein gemeiner Pöbel werden soll, sondern zu allerhand andern honetten Lebens-Arten und Bestimmungen bestimmt ist.
3. Die gemeine deutsche Jugend, das ist, die schlechten (= schlichten) Bürger- und Bauren-Kinder" (GROSS J.G., Unmaaßgebliche Gedancken, § 2, zit. n. FREYTAG, S. 45).

Besonders für die zweite Gruppe Jugendlicher sei nicht genügend gesorgt; für sie entwickelte GROSS detaillierte Lehrpläne mit allgemeiner Grundbildung, die er aber nicht verwirklichen konnte (vgl. FREYTAG, S. 47). Er wollte also für die mittlere Schülergruppe keine Berufsschulen, sondern Schulen, die Allgemeinbildung vermittelten.

2.2.2 Verwirklichungen der realen Bildung

Im 17. und 18. Jh. entstanden schon städtische Schulen, die im Gegensatz zu den vorhandenen Lateinschulen den Schwerpunkt auf die „Realien“, den Sachunterricht, legten, statt auf den Sprachunterricht. Auch an einigen Universitäten wurde „Realistisches“ (= Staatswissenschaften) gelehrt und an den Akademien (= wissenschaftliche Gesellschaften) Naturwissenschaften (vgl. LUNDGREEN, 1980, S. 23).

2.2.2.1 Semlers „mathematische und mechanische Realschule“

CHRISTOPH SEMLER, Prediger und Inspektor der deutschen Schulen in Halle, entwickelte ab 1705 bis zu seinem Tod 1739 nicht nur Pläne und "nützliche Vorschläge" für eine "Mathematische und Mechanische Realschule" (MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 25 - 30; FREYTAG, S. 35 - 41, LESCHINSKY / ROEDER, 1983, S. 174 f., MASKUS, 1979, S. 15), sondern er setzte sie auch in die Wirklichkeit um. Nach RÖSNER (1984) wurde der Begriff „Real-Schule“ „vermutlich“ von Semler eingeführt. Er eröffnete die Realschule 1706 (MASKUS) oder 1707 (MAASSEN) in Halle, wobei unklar ist, ob die Wahl des Ortes in Beziehung zu den Franckeschen Anstalten zu sehen ist (MASKUS, 1979, S. 15, FREYTAG, S. 35 - 38). Da SEMLERS erster Schulplan auf lokaler Ebene unterschiedlich beurteilt wurde, holte er ein Gutachten der "Königlich Preußischen Societät der Wissenschaften" ein, das der damalige Präsident LEIBNIZ 1706 zustimmend verfasste (MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 26).

Die Schule war zwar keine Realschule im heutigen Sinne (mittwochs und sonnabends zusätzlich je eine "Informationsstunde ... vormittags für die armen Kinder, nachmittags für die so etwas geben" (FREYTAG, S. 39)), aber es sollten 63 verschiedene Dinge, Realien, "praesenter gezeiget und nach allen Teilen erkläret" (MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 25) werden, wie

"das Uhrwerk / das Modell eines Hauses / das Kriegsschiff / die Vestung / Saltz-Koth / Mühle / Bergwerck / chymisch Laboratorium / Glass-Hütte / Tuchmacher-Stuhl / Drechsel-Banck / Pferd und Pferdewagen / Pflug / Ege und Ackerbau;

Ferner: Alle Arten derer Gewichte / inländische Müntzen / Maße / gemeine Steine / Edelgesteine / alle Arten der Wolle und Seyde / die Gewürze / Saamen / Wurtzeln / Kräuter / Mineralien / Thiere / Vögel / Fische / Seeleton; Ingleichen: Die geometrischen und optischen Instrumenta / die Rüst-Zeuge der Bewegungskunst / die Arten der Wetter-Gläser und Wasser-Künste / der Magnet / Compass/ das Wapen / Grund-Riss eines Gebäudes / Topographie der Stadt Halle / Fürstellung derer Spaeren des Himmels / u.a.m." (Collectanea des CHRISTIAN BENIT mit einem Vorwort SEMLERS v. 12.09.1709, nur noch greifbar in einem alten Sammelband (Standort Göttingen, zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Bd. 1, S. 25).

Es geht ihm dabei, wie er weiter in der Vorrede betont, nicht um

"leere Speculationes oder unnütze Subtilitäten / sondern es sind ipsissimae res, es sind Dei opera, und solche Maschinen / welche in der Welt täglichen und unaussprechlichen Nutzen praestiren. Denn der Augenschein wird zeigen / dass man nicht sowohl auf Exotica und curiosa, als fürnehmlich auf

quotidiana und necessaria gesehen / und was praesentissimam utilitatem im Leben mit sich führet" (zit. n. FREYTAG, S. 40 f).

Mit diesem anschaulichen Programm wird deutlich, dass die bisherigen Verbalschulen Realschulen werden sollten (vgl. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 30). Trotz der fehlenden Systematik sieht FREYTAG in dieser SEMLERSchen Schule, die nur drei Jahre bestehen konnte, den "Beginn eines mittleren Bildungswesens" (S. 41), weil alle späteren Pläne hierauf aufbauten.

Es ist ihm insofern zuzustimmen, als im historischen Prozess einmal aufgebaute Strukturen überdauern und sich von innen heraus unter eventuellen neuen formalen Bedingungen weiter entwickeln.

Auch die von ihm 1738 noch einmal „wiedereröffnete“ Realschule hatte keinen Bestand, sie verschwand mit seinem Tode. Wieso scheiterten nun diese Versuche? Semler spricht an mehreren Stellen von „einigen armen Knaben“, die vom Almosenamnt der Stadt Halle unterstützt und von ihm unterwiesen wurden (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER 1959, Band 1, S. 26). Hier war vorausgegangen, dass SEMLER Lehrpläne eingereicht hatte, die jedoch bei der Königlich Preußischen Sozietät der Wissenschaften in Berlin nicht die ungeteilte Zustimmung fanden und deshalb an das Almosenamnt überwiesen wurden, dem nur geringe Mittel zur Verfügung standen. Deshalb sieht HECKER in dieser Abhängigkeit die entscheidende Ursache des Scheiterns von SEMLERS Versuchen (s. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 26). KRAUSE (1972), der den Realienbegriff in der ersten Hälfte des 18. Jh. genauer untersuchte, kommt zu dem Ergebnis, dass SEMLER durch sein „allseitiges Realienverständnis (...) in Widerspruch zu den herrschenden Auffassungen der Zeit“ gerät (...). „Die Berliner Societät ist nur soweit an einem realistischen Unterricht interessiert, als dadurch die künftigen Manufakturarbeiter leichter anzuweisen sind. Hier liegt das Interesse in der gezielten Vorbereitung zu handwerklich-mechanisierten Fertigungsabläufen. Der Magistrat verwirft den Plan wegen der Befürchtung, er könnte den Auflösungsvorgang des Zunftwesens beschleunigen. Die Vertreter des Zunftwesens im Magistrat sind an der Erhaltung der alten Zunftordnung interessiert“ (KRAUSE, 1972, S. 44 f).

Der Einfluss politischer und ökonomischer Interessen mit dem Willen, die gesellschaftliche Ständeordnung zu erhalten, verhindert hier die Durchsetzung neuer Ideen im Bildungsbereich.

Außerdem scheint noch ein persönlicher Konflikt SEMLERS mit dem immer mehr zu Ansehen und Bedeutung gelangten (oben erwähnten) Pietisten FRANCKE maßge-

bend gewesen zu sein (vgl. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 27; KRAUSE, 1972, S. 45; BLANKERTZ, 1982 / 1992, S. 53).

Innerhalb des unübersichtlichen Schulwesens während des 18. Jahrhunderts sind SEMLERs Versuche – bedingt durch das persönliche Engagement und den genauen Lehrplan – als interessante Alternativen zu den vorhandenen Latein- und Elementarschulen anzusehen.

2.2.2.2 Heckers Realschule

Nach Auffassung FREYTAGs (1969, S. 48) beginnt die Geschichte der Realschulen mit JOHANN JULIUS HECKERs (1707 - 1768) im Jahre 1747 vorgeschlagenen Planes zur Gründung "unserer ökonomischen und mathematischen Realschule" ... (für)

"solche jungen Leute, welche ... dem Studieren nicht eigentlich gewidmet sind, und die wir dennoch ... zur Feder, zur Handlung, zum Pachten, zum Wirtschaften und auf dem Lande, zu schönen Künsten, zu den Manufakturen fähig und tüchtig finden ..." (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 37, vgl. auch MASKUS, 1966, S. 174).

Wie vorher GROSS stellt HECKER fest, dass es bis jetzt in Deutschland nur zwei Schularten gebe,

"nämlich *die eine in größeren Städten*, wo man die Jugend, welche sich mit der Zeit auf Universitäten einer von den vier bekannten Fakultäten widmen will, in den dazu nötigen Vorbereitungswissenschaften unterrichtet, und *die andere in kleineren Städten und auf dem Lande*, wo man sich wegen der Umstände bloß begnügen muss, der Jugend die Gründe des Christentums beizubringen und sie zum Lesen und etwa auch zum notdürftigen Schreiben und Rechnen, wenn's hoch kommt, anzuweisen ..." (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 37, Hervorhebung von E. Bonatz).

Innerhalb der Abgrenzung nach oben und unten begründet HECKER die dritte Art von Schulen für die o.g. jungen Leute, wobei er auch das Gemeinwohl anführt

"... sich wohl fortzubringen und als geschickte und geübte Mitglieder des gemeinen Wesens zu leben ..." (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 37).

Diese 1747 gegründete Realschule war nun "die erste wirkliche Schule dieses Typus" (LESCHINSKY / ROEDER, 1983, S. 175), wurde in verschiedenen Städten nachgeahmt und hatte nach zwanzigjährigem Bestehen 1267 Schüler (vgl. MASKUS, 1966, S. 174 und 1979, S. 17). Für die gesellschaftlich-ökonomische Ent-

Entwicklung der damaligen Zeit waren diese Realschulen erforderlich. Dass solche Forderungen von dem immer selbstbewusster werdenden Bürgertum des 3. Standes erhoben wurden, betonen LESCHINSKY / ROEDER (1983, S. 181 f) besonders, wonach die zu der Zeit entwickelte Realschulpädagogik als "erste Stufe der bürgerlichen Pädagogik" gelten kann.

Aus HECKERs Fachklassen (Sprachklassen für Deutsch, Lateinisch, Französisch, Schreib- und Rechenklassen, Klassen für Theologie, Zeichnen, Naturalien etc. (s. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 37) entwickelten sich später einzelne Fachschulen (vgl. MASKUS 1966, S. 174 und 1979, S. 17); trotzdem blieb die allgemeine berufsvorbereitende Realienbildung bedeutsam.

Aus dem Vorangegangenen wird auch deutlich, dass es im ökonomischen Interesse des Staates lag, für die zahlreich entstehenden Manufakturen gut Ausgebildete zu haben. Darüber hinaus kam HECKER durch ein 1748 eingerichtetes Landschullehrer-Seminar sowohl den von FRIEDRICH II. VON PREUSSEN unterstützten allgemeinen Schulpflichtbestrebungen als auch der Förderung der Landwirtschaft entgegen (vgl. FREYTAG, S. 53).

Bei der Beurteilung des Lebenswerkes der Brüder HECKER, JOHANN JULIUS Berliner Schulgründung und ANDREAS PETRUS HECKERs Schule in Stargard / Pommern, werden meist Vorformen des gegliederten Schulwesens analysiert; BLOTH (1970) sieht in den Heckerschen Einrichtungen „zwei ‘Gesamtschulen’ an der Schwelle der industriellen Gesellschaft“, weil eine „horizontale Offenheit bestand, die man heute in den ‘Gesamtschulen’ wieder anstrebt“ (BLOTH, 1970, S. 677 f).

Symptomatisch für die gesamte Schullandschaft der damaligen Zeit ist die Weiterentwicklung der HECKERschen Schule in Berlin. Die „Realschule“ war zunächst für Schüler gedacht, die nicht studieren wollten. Um aber noch mehr Schüler zu gewinnen, stellte HECKER einen Antrag auf Errichtung eines Gymnasiums. Als dieser abgelehnt wird, übernimmt HECKER in seine Schule auch den gymnasialen Unterrichtsstoff (Lateinischen Sprachunterricht). Die vorhandenen Gymnasien lehnt er als veraltet ab und schreibt den „Realien“ einen den Sprachen überlegenen Bildungscharakter“ zu (MÜLLER, 1977 a, S. 116). Damit tritt die „Realschule“ „im Konkurrenzkampf der bisherigen Gymnasialpraxis als neue moderne Bildungskonzeption gegenüber“ (ebd., S. 116). Allerdings wird bei HECKER der Wandel des Realienverständnisses deutlich durch die Zunahme des Lateinunterrichts und die Verschiebung der Realfächer auf den Nachmittag. Damit verlieren sie ihre beherrschende Stellung. „Methodisch und bildungstheoretisch sind die Realien in der Mitte des (18.)

Jahrhunderts bereits dem neuhumanistischen Bildungsbegriff subsummiert ... Realien sind ... ebenso Bildungsmittel wie die lateinische Sprache“ (KRAUSE, 1972, S. 177 f).

PAULSEN (1906) erkannte die neue schulstrukturelle Veränderung mit der Loslösung einer besonderen Bürgerschule als Verdienst der Aufklärung. Er sieht mit dem „allmählichen Aufsteigen der Städte und des kaufmännischen und gewerbtätigen Bürgertums“ das anwachsende „Bedürfnis einer neuen Schulform, Entstehen eines Schulkurses, der über das Ziel der allgemeinen Volksschule hinausführt, aber nicht in der Linie der Latein- oder Gelehrtenschule, sondern einer der Gegenwart und der Wirklichkeit zugewendeten Schule“ (PAULSEN, 1906/1966, S. 84).

Es ist zwar schon faszinierend, in einer (verhältnismäßig kleinen) privaten Bildungseinrichtung vor ca. 200 Jahren moderne Anschauungen zu entdecken, wie HECKERs Grundsatz, die Kinder nach ihrer Fähigkeit und ihrer „erwählten Lebensart“ (BLOTH, 1970, S. 689) ohne Jahrgangsklassen zu unterrichten, aber trotzdem kann man sich schwerlich ganz PAULSENs Analyse anschließen, hier institutionellen Neubeginn zu sehen.

Die Realschulen von SEMLER und HECKER haben sich nicht halten können. LESCHINSKY / ROEDER (1983) führen das darauf zurück, dass die Bildungsziele, die sowohl für eine grundlegende "Bürgerbildung" als auch für die Berufsausbildung konzipiert worden wären, sich als zu umfangreich herausstellten (S. 183). So entstanden aus den Nachfolgeeinrichtungen z.T. Fachschulen und z.T. Zusammenlegungen mit Lateinschulen.

Außerdem ist die soziale Schicht des 3. Standes, für deren Kinder die Schule gedacht gewesen sei, zu unterschiedlich, als dass ein Schultyp ausgereicht hätte (vgl. LESCHINSKY / ROEDER, S. 184). WALDEYER (1974, S. 155 f) ist der Ansicht, die zögerliche Ausbreitung der Schulen nach HECKERschem Vorbild in den preußischen Provinzen sei auf die Folgen des 7-jährigen Krieges zurückzuführen.

Insgesamt wird deutlich, dass diese „Realschul-Gründungen“ zwar wichtige Wurzeln des späteren Schulsystems aufgrund des pädagogischen Realismus bedeuten, aber eben nur Varianten im vielfältigen Schulwesen des 18. Jh. darstellen.

Sie erhellen insofern die Eigensteuerung des Bildungssystems, als hier notwendige Differenzierungen entstehen.

2.2.3 Die „Studiensucht“ und die erste Überfüllungskrise um 1780

Wie schon erwähnt, verläuft die Entwicklung im Bildungswesen um 1780 nicht kontinuierlich. TITZE (1981) hat für die Zeit von 1780 bis kurz nach 1800 die erste Ü-

berfüllungskrise analysiert und belegt, dass die „beiden bedeutendsten Karrieren (evang. Geistliche und Juristen) im preußischen Staat und zumindest im gesamten Norden Deutschlands überfüllt“ (TITZE, 1981, S. 188) waren. Die Überfüllung hatte ihre Ursachen.

RESEWITZ, der in seiner grundlegenden Schrift „Die Erziehung des Bürgers“ (1787) die Notwendigkeit bürgerlicher Schulen begründet, weil man nur „gelehrte und niedrige Schulen“ hat (Vorbericht o.S.), spricht von der großen Anzahl gelehrter Schulen. „Nach der Menge gelehrter Schulen zu urteilen, sollte die Gelehrsamkeit (...) das allgemeinste und nützlichste Geschäft der Menschen seyn ...“ (RESEWITZ 1787, S. 3). Regenten und Fürsten kümmerten sich kaum um Schulen und zögen höchstens geschickte Geistliche, Rechtsverständige und Ärzte heran. Das käme von der „alten angeerbten Schulform“ (ebd. S. 5). Aber man hätte „keine Schulen zur zweckmäßigen Erziehung des erwerbenden und das Ganze erhaltenden Bürgers“ (ebd., S. 7). Und da die Mehrzahl der Bürger aus „Ackerleuten und Handwerkern“ besteht, sollte eine „Erziehungsanstalt“ aus „Ackerschulen für den Bauernstand, aus Handwerksschulen für die Provinzialstädte und den niedrigen Stand in den Hauptstädten bestehen ...“ (ebd., S. 62).

RESEWITZ stand mit seinen Vorschlägen nicht allein. Aus dem gleichen Jahr des Erscheinens seiner „Erziehung des Bürgers“ (1787) ist von dem Leiter des preußischen „Oberschulkollegiums“, v. ZEDLITZ, ein „Gesamtplan für ein künftig vom Staat zu verantwortendes Unterrichtswesen“ überliefert. Hierin schlägt er Bauer-, Bürger- und Gelehrte-Schulen vor, weil „... der Bauer anders als der künftige Gewerbe- oder mechanische Handwerke treibende Bürger, und dieser wiederum anders als der künftige Gelehrte oder zu höheren Ämtern des Staats bestimmte Jüngling, unterrichtet werden muss“ (LUNDGREEN, 1980, S. 31). Damit wird also schon die uralte Einteilung in höheres und niederes Schulwesen verlassen, aber eine Alternative noch nicht realisiert.

Die vielen gelehrten Schulen Ende des 18. Jh. führten geradewegs zu den Universitäten, und so wurden viel mehr Gelehrte ausgebildet, als es für sie angemessene Tätigkeiten gab. Durch diese „Studiensucht“ hält RESEWITZ im Zusammenhang mit der von ihm propagierten Seminausbildung der Lehrer für die Bürgerschulen Nichtstudierte für tauglicher als Studierende, denn „die meisten Studierenden, die ein geringes Schulamt suchen, (sind) wirklich nur halbstudierte Leute; das sind solche, die zu keinem bessern Amte Tüchtigkeit haben, und aus Hunger und Verzweiflung zu diesem greifen müssen“ (1787, S. 216). Und „für die meisten ist der Schulstand leider noch immer ein Mittelstand, durch den man durchwandern muss, um zu einer

ändern und bessern Bestimmung zu gelangen ... Sie wollen nur ein paar Jahre leidlich hinbringen, bis sich eine bessere Aussicht öffnet“ (ebd., S. 243). RESEWITZ stellt hier die negative Wirkung der zu großen Zahl Studierter heraus, die ihren Niederschlag in unmotivierten Lehrkräften auf begrenzte Zeit findet und sieht darin Nachteile für die von ihm geforderten Bürgerschulen.

Gelehrte Bildung war durch neu entstehende Gymnasien und Universitäten so weit verbreitet, dass SEIFERT (1996, S. 344 f) von einem „Bildungsboom“ und einem sich abzeichnenden „Gelehrtenproletariat“ schon im frühen 17. Jh. spricht. Hierbei ist kritisch anzumerken, dass später entstehende Sachverhalte auch sprachlich nicht ohne weiteres auf eine frühere Zeit übertragen werden können. Staatlicherseits versuchte man in Preußen mit der Einführung der Reifeprüfung 1788 das Studieren einzuschränken.

Es ist anzunehmen, dass durch den Gelehrtenüberschuss das Interesse für die Nachfolgeeinrichtungen der HECKERSchen Schulen zunahm, auch wenn das nur schleppend und eher verdeckt vor sich ging.

Betrachtet man als Anwalt des Kindes die Bildungsmöglichkeiten dieser Zeit, so muss man feststellen, dass sie für die Mehrheit der Jungen gering waren (Die Mädchenbildung entwickelte sich erst später). Daran änderte die Einführung der Schulpflicht wenig, auch wenn sie in Weimar und Gotha bereits im 17. Jahrhundert, in Preußen durch das Generallandschulreglement 1763 und im Allgemeinen Landrecht 1794 erfolgte. Nach BLANKERTZ (1982 / 1992, S. 60) betrug die Summe des tatsächlichen Schulbesuches im 18. Jh. insgesamt kaum mehr als 2 Jahre für den einzelnen Schüler infolge der landwirtschaftlichen Tätigkeiten der Kinder im Sommer sowie auch durch die der Lehrer, die allein von ihrem Gehalt nicht leben konnten.

2.3 Die heterogene mittlere Ebene des Schulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jh. bis zur zweiten Überfüllungskrise um 1830

Es ist in diesem zeitlichen Zusammenhang nach dem Verbleib des pädagogischen Realismus und nach der strukturellen Entwicklung des Realschulbildungsganges zu

fragen, der hier aus der historischen Sicht als mittleres Bildungswesen untersucht werden soll.

Die drei Tendenzen, die PAULSEN für die Entwicklung des Bildungswesens im 18. Jahrhunderts erkennt, setzen sich im 19. Jh. fort: „fortschreitende Verstaatlichung, Verweltlichung und Verbreiterung“ (PAULSEN, 1906/1966, S. 94). Die bislang von der Kirche wahrgenommene Schulaufsicht verlagert sich auf den Staat, der zunehmend eigene Gremien dafür einsetzt; der Umfang der religiösen Inhalte wird zugunsten moderner, wissenschaftlicher Erkenntnisse geringer und sowohl bei der damaligen bürgerlichen als auch bei der unteren gesellschaftlichen Schicht breitet sich die Schulbildung immer weiter aus. Diese Bildungszunahme führte im 19. Jh. allmählich zu einem staatlichen Schulsystem, das exemplarisch für Preußen beschrieben wird.

2.3.1 Bildungsreformpläne

Begünstigt wird diese Entwicklung durch den herrschenden Reformgeist nach dem Napoleonischen Zeitalter. So begann W. v. HUMBOLDT trotz seiner kurzen aktiven Tätigkeit als Leiter der preußischen Unterrichtsverwaltung 1809/1810 das Bildungswesen von den Universitäten über die Gelehrtenschulen bis zu den Elementarschulen umzugestalten. In seinem bekannten „Königsberger Schulplan“ entwarf er ein einheitliches Schulstufensystem mit Elementarschule, Gymnasium und Universität. Eine „mittlere“ Schule gab es dabei nicht (vgl. JEISMANN, 1987, S. 108). „Real-Anstalten“ als berufsbildende Schulen waren nach der allgemeinen Ausbildung vorgesehen. Nach diesem System schien es für die Bildung eines Handwerkers besser, die untersten Klassen eines Gymnasiums zu besuchen anstatt „eine „Mittelschule“ ganz zu durchlaufen“ (GIESE, 1961, S. 17).

Der Begriff „Mittelschule“ erscheint nach BRANDAUS Feststellungen 1799 in zwei Berichten des kurmärkischen Oberkonsistoriums, in denen es heißt, dass sämtliche Schulen geordnet sind in

1. *Elementarschulen*, wo nur ein Lehrer vorhanden ist.
2. *Bürgerschulen*, wo wenigstens zwei bis drei Lehrer vorhanden sind,
3. *Mittelschulen*, an denen drei bis vier Lehrer arbeiten und in einer über den gemeinen Bürgerstand hinausgehenden Bestimmung gewidmete Jugend wenigstens zum nützlichen Besuch der obern Klassen einer eigentlich gelehrten Schule vorbereitet werden kann.
4. Eigentliche *gelehrte Schulen*, die zwar nicht alle ihre Zöglinge, aber doch mehrere derselben bis zur Universität vorbereiten ..." (BRANDAU, 1958, S. 201 f).

In diesem Bericht wird deutlich, dass Begriffe wie „Mittelschulen“, „mittlere Bildung“, oder das „mittlere Schulwesen“ erst bei dem Vorhandensein „unterer“ und „höherer“ Bildungseinrichtungen aussagekräftig sind und unterschiedliche Wertigkeit besitzen. Das Stufensystem (HUMBOLDTs) findet sich auch in dem 1819 von SÜVERN im preußischen Kultusministerium eingebrachten Gesetzentwurf einer allgemeinen Schulverfassung. Es war der erste Versuch, „dem gesamten Unterrichtswesen eine zusammenhängende, gesetzlich gesicherte Organisation zu geben“ (JEISMANN, 1987, S.115). 1826 verschwand er in der Schublade und wurde nicht realisiert. Trotzdem ist er für die damalige Schulauffassung aufschlussreich. Als 1. Stufe war die „allgemeine Elementarschule“, als 2. die „allgemeine Stadtschule“ (mit der Entscheidung zu weiterer „wissenschaftlicher Ausbildung oder bürgerlichem Gewerbe“) und als 3. Stufe das Gymnasium zur weiteren Bildung vorgesehen (HERRLITZ et al. 1993, S. 47 f). Die 2. Stufe würde unserer gegenwärtigen Sekundarstufe I entsprechen, bzw. wie BRANDAU meint (1958, S. 248), der Mittelschule.

Bezeichnend für den Wechsel der Reformära in der preußischen Geschichte von STEIN und HARDENBERG zu der Restaurationszeit METTERNICHs ist die Kritik v. BECKEDORFFs, Leiter des preußischen Volksschulreferats ab 1820, an diesem Entwurf. Ausgehend von der natürlichen Ungleichheit der Menschen fordert er, übertragen auf die verschiedenen Berufe und Stände, auch verschiedene Schulen (HERRLITZ et al., 1993, S. 50). Die beschränkten Bildungsmöglichkeiten sollten dazu beitragen, dass die Menschen in ihren Berufspositionen verbleiben, vielleicht auch, um der vorhersehbaren akademischen Überfüllungskrise gegenzusteuern. HERRLITZ et al. bezeichnet es mit der Formel „gesellschaftliche Stabilität durch standesgemäße Bildungsbeschränkung“ (ebd., S. 51). Wenn auch v. BECKEDORFFs Ideen reaktionär erscheinen, hat nach HERRLITZ et al. (1993, S. 51) die neueste Forschung die Behauptung einer restaurativen preußischen Bildungspolitik“ (nach 1820) widerlegt, wie z.B. der Ausbau der Lehrerseminare unter seiner Führung zeigt.

Die Notwendigkeit einer mittleren Bildungsebene wird in der 1. Hälfte des 19. Jh. verschiedentlich gefordert.

Mit ständischen Erfordernissen begründete SCHLEIERMACHER (1768 - 1834) z.B. in seinen pädagogischen Vorlesungen (erst lange nach seinem Tod 1871 von seinem Schüler PLATZ veröffentlicht) die mittleren Schulen:

"Zwischen der höheren und der einfachen Volksschicht liegt noch eine bedeutende Masse in der Mitte ... eine große Klasse, die einen bedeutenden Einfluss auf eine große Zahl anderer Menschen ausübt, dadurch vorzüglich,

dass sie zwar Geschäfte und Gewerbe aber in größerem Stil und weit größerem Aufwand von Kräften treibt und viele mechanische Arbeiter beschäftigt und beaufsichtigt, also ein Regiment zu führen hat." Diese Schicht gebrauchte eine größere formale und auch eine höhere materiale Bildung als die Volksschule sie zu geben vermöge, also liege zwischen der Schule der Wissenschaft und der Volksschule in der Mitte das, "was wir die Bürgerschule im höhern Sinn des Wortes nennen".

Diese Schule unterscheidet sich von dem Gymnasium durch den Fortfall der alten Sprachen, denn "die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus" (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 71).

Neben gesellschaftlichen Gründen werden für die Notwendigkeit einer mittleren Bildungsebene auch differenzierte Bildungsinteressen angeführt. Bei HAACKES "Urkundlichen Nachrichten zur Geschichte des Gymnasiums zu Stendal 1832" ist z.B. zu lesen:

"So werden die Gymnasien an großen und volkreichen Orten nicht allein überfüllt, sondern auch durch die Trägheit und Unlust der jungen Leute in denjenigen Lehrgegenständen, die sie aus Vorurteil oder auch mit Grund als entbehrlich für ihre Zwecke erachten, die Fortschritte der übrigen, fleißigeren und den höheren Studien mit Liebe sich widmenden Schülern vielfach gehemmt und aufgehalten ... Für beide Teile ... würde durch eine Trennung ... besser gesorgt sein ..." (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 77).

2.3.2 Entstehung verschiedenster mittlerer Schulen

Theoretisch vorbereitet, vollziehen sich die strukturellen Wandlungen auf der Zeitebene im gesamten 19. Jh., wobei regionale Unterschiede erheblich sind, sowohl im politischen Bereich durch Kriegseinwirkungen, Gesetzesvorlagen etc., als auch von Stadt und Land. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im allgemeinen das staatliche Schulwesen auf dem Lande gar nicht, in den Städten wenig differenziert war. Welche Probleme dabei bestanden, hört sich von einem Zeitzeugen und engagierten Reformpädagogen, Friedrich GEDIKE, in seiner „Nachricht von der Einrichtung des Friedrichswerderschen Gymnasiums“ in Berlin 1781 folgendermaßen an:

„Unser Gymnasium hat wie alle städtischen Schulen die große Unbequemlichkeit, dass die Lehrlinge desselben in den unteren Klassen ein buntes Gemisch sind; teils künftig Studierende, teils solche, die zu allerlei bürgerlichen Metiers bestimmt sind. Es ist also Bürgerschule und Gelehrtenschule zugleich ... Doch die völlige „Trennung der Bürger- und Gelehrtenschulen setzt eine fast gänzliche Umschmelzung unseres bisherigen Schulsystems voraus, und wird daher wohl noch lange zu jenen frommen Wünschen gehören ...“ (zit. n. MÜLLER, 1977 a, S. 634).

Die hier angesprochene notwendige Veränderung des Schulwesens würde für die Entwicklung der mittleren Bildungsebene drei Möglichkeiten bedeuten: entweder der Anschluss an das höhere Schulwesen, als selbständige Institution oder der Anschluss an das niedere. Dass es in Preußen im 19. Jahrhundert nur ein zweigliedriges Schulwesen gegeben habe, sehen LESCHINSKY & ROEDER (1978, S. 73) als „starke Vereinfachung“. Soziologische und ökonomische Gründe hätten immer wieder zu „mittleren Schulen“ zwischen Elementar- und Gelehrtenschulen geführt. Als preußische Mittelschule konstituierte sie sich aber erst, als die höheren Schulen „ihre Gesamtschulfunktion nicht mehr erfüllen konnten“ (= Grundthese der Untersuchung von MÜLLER, 1977 a (LESCHINSKY & ROEDER 1978, S. 73).

Zu der allmählichen Veränderung trug auch das Entstehen der preußischen Kultusbürokratie bei. So entwickeln sich nach 1788 in Preußen von der Vergabe der Hochschulreife ausgeschlossene kleine Gelehrten- und Lateinschulen, die als „Progymnasien“ mittlere Bildungsaufgaben erfüllten (vgl. BRANDAU, 1958, S. 203). Trotz der restaurativen Schulpolitik in dieser Zeit um 1819 (Karlsbader Beschlüsse) entstand in Preußen 1817 das „Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten“ (HERRLITZ et al., S. 237), das erste Kultusministerium, wodurch - wie auch in anderen Ländern - begonnen wurde, die Schulen etwas anzugleichen. Genauere Verordnungen und Gesetze werden aber erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts erlassen.

Bei der Analyse der tatsächlichen Schulstruktur fällt die unklare Begriffsbestimmung auf. Auch die Schulbehörde selbst, meint BRANDAU (1959, S. 202), kann nicht genau die Grenzen zwischen Elementar-, niederen und höheren Bürgerschulen, Mittel- und Gelehrtenschulen ziehen. Unübersichtlich und vielfältig sind besonders die Bildungseinrichtungen, die keine höheren Schulen sind, und nicht zu den Universitäten führen, aber über das Niveau der Elementarschulen hinausgehen; diese vielen Bürger- und Stadtschulen stellen ein „Konglomerat“ von Schulen dar, wie MÜLLER & ZYMEK (1987, S. 132) es nennen.

Wenn sich nach Auffassung FRIEDERICHs (1987, S. 149 f) erst prinzipiell ab 1840 aus dem zweisäuligen ein dreisäuliges Schulwesen mit niederem, mittlerem und höherem Niveau entwickelte, so ist hier die untere und obere Bildungsschiene noch besonders zu analysieren. MÜLLER definiert die Mittelschule ihrer Funktion nach „(als) erweiterte Volksschuloberstufe mit Fremdsprachenangebot“ (1981 b, S. 184). Dazu musste sich die Volksschule aber erst einmal weiter entwickelt haben. Auch

für BAUMGART & ZYMEK gab es im Preußen des 19. Jahrhunderts neben dem höheren nur ein niederes Schulwesen mit der Mittelschule als Volksschuloberstufe. Für diese beiden Autoren existiert eine eigenständige Mittelschule „eigentlich erst nach dem 2. Weltkrieg“ (1977, S. 623). Damit verkennen sie allerdings die institutionelle Verankerung der Schulform am Ende des 19. Jahrhunderts.

Wie stellte sich nun in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die untere Bildungsebene dar? Der Begriff „Volksschule“ setzte sich erst um 1820 im evangelischen Norden Deutschlands durch, während im katholischen Süden die Begriffe „Elementar- oder Trivialschule“ vorherrschten. In Preußen besuchten 1816 nur 54,1 % aller Schulkinder die Volksschule (FRIEDERICH, 1987, S. 127). Im Entwurf des preußischen Unterrichtsgesetzes von 1819 war die Elementarschule Bestandteil des Schulsystems. Im Unterricht sollten sowohl die „Realien“ (Naturkunde, Erdbeschreibung etc.) als auch deutsche Sprache, Religion etc. vermittelt werden (ebd., S. 133). In den Städten war der Volksschulunterricht häufig von hohem Niveau und lehnte sich an die höheren Schulen an; aber es gab keine Möglichkeiten des Überganges, schon weil das grundständige Latein fehlte. Für technische Fächer und wirtschaftliche Belange werden in zentralen Orten die verschiedensten mittleren und berufsbildenden Schulen errichtet. Die standesorganisierten Volksschullehrer forderten immer wieder einen Ausbau der Volksschuloberklassen zu „Mittel- oder Bürgerschulen“, um die mobile Mittelschicht an die Volksschule zu binden (FRIEDERICH, 1987, S. 150).

2.3.3 Das Einjährig-Freiwilligen-Privileg

Eine damals wesentliche Berechtigung war die (oben schon erwähnte) des Einjährig-Freiwilligen Militärdienstes, „im 19. Jh. zunehmend in der Bedeutung als mittlere Eingangsqualifikation für den öffentlichen Dienst und private Berufslaufbahnen benutzt“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 470).

Da nach dem Kantonreglement in Preußen von 1792 z.B. die Gymnasiallehrer der drei obersten Klassen der höheren Schulen, die auf die Universität vorbereiten, vom

Militärdienst befreit (eximiert) waren, wurde eine Trennung zwischen höheren und niederen Lateinschulen und „Ober- und Unterlehrer“ gezogen (LUNDGREEN, 1980, S. 42).

Nach dem Zusammenbruch Preußens wurde die allgemeine zweijährige (später dreijährige) Wehrpflicht eingeführt, die durch einen einjährigen freiwilligen Dienst mit eigener Kleidung und Bewaffnung ersetzt werden konnte (vgl. LESCHINSKY & ROEDER, 1976/1983, S. 194). Diese Möglichkeit wurde durch bestimmte Schulabschlüsse erworben und hing nicht mehr vom Stand oder Wohnsitz der Väter ab („Bildung macht frei“). Allerdings setzte diese Regelung ökonomische und finanzielle Möglichkeiten der Berechtigten voraus.

Die Grundbedingungen zur Erlangung dieses Einjährigen-Freiwilligen-Privilegs wandelten sich. War von 1814 - 18 die Immatrikulation, von 1818 - 1822 das Abitur die Voraussetzung, so genügten 1822 - 1831 ½ Jahr Untertertia (entspricht unserer heutigen 8. Klasse bei 13 Schuljahren), bis 1859 ein Jahr Untertertia, 1859 - 1868 ½ Jahr Untersekunda (= heutige 10. Klasse), bis 1877 ein Jahr Untersekunda, und bis 1918 wurde die Versetzung nach Obersekunda (= heutige 11. Klasse) für diese Berechtigung verlangt (nach LUNDGREEN, 1980, S. 68; MÜLLER, 1977 a, S. 443 und JEISMANN, 1974, S. 360). Hier wird deutlich, wie das Bildungswesen eine entscheidende Rolle bei der Chancenverteilung im späteren Leben spielt.

Die Regelungen der Wehrpflicht ergeben sich aus der Geschichte. Der Begriff des „Einjährig-Freiwilligen“ ist in Preußen das erste Mal 1868 in einer „Instruktion“ mit differenzierten Regelungen erschienen, obwohl in der Sache schon früher praktiziert. Nach der Reichsgründung zunächst auf Württemberg, Baden und Bayern erweitert und in „Reichsschulkommission“ umbenannt, regelte ab 1875 die „Deutsche Wehrordnung“ die Zugangsberechtigungen.

Als nach dem Friedensvertrag von Versailles 1919 mit dem Wegfall der Wehrpflicht auch die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung gegenstandslos wurde, stellten die höheren Schulen entweder Abgangszeugnisse oder Klassenzeugnisse mit dem Reifevermerk für Obersekunda aus. Aufschlussreich für das zähe Festhalten an tradierten Regelungen ist die Tatsache, dass die genannten Abgangszeugnisse für Berufslaufbahnen eine höhere Berechtigung hatten, nämlich die der Einjährigen-Regelung, als die „Mittlere Reife“, die die Mittelschulen als Abschluss vergaben. Erst mit der Zuerkennung der Fachoberschulreife 1960 wurde der „mittlere“ Abschluss aufgewertet in der Bundesrepublik (vgl. MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 21 - 25).

Es dürfte deutlich geworden sein, wie eng die Entwicklung der „mittleren“ Bildungsgänge mit der politischen Geschichte ihrer Zeit verknüpft sind.

Die aufgrund von bestimmten Schulabschlüssen erworbenen Berechtigungen hatten eine entscheidende Wirkung auf das sich entwickelnde Schulsystem. Solange sich die „bevorzugten Bildungsabschlüsse inhaltlich am gymnasialen Lehrplan orientierten (...), musste von daher ein Konformitätsdruck auf alle abweichenden Schulformen- und Typen ausgehen, demgegenüber alle Interessen an einer „modernen“, „zeitgemäßen“ Bildung (neuere Sprachen, Naturwissenschaften) relativ machtlos blieben. Hier liegen die Ursachen des sog. Humanismus-Realismus-Streits und des Kampfes der Realschule (...) um „Gleichberechtigung“ mit den Gymnasien (...) (LUNDGREEN, 1980, S. 68 f.).

2.3.4 Realschulen als höhere Schulen

Auf diesem Hintergrund ist auch das Einmünden der Realschulen in die Rubrik der höheren Schulen zu sehen. Typisch für die damalige Situation ist die in dem von A.J. HECKER, einem Neffen des Schulgründers J.J. HECKERs und späteren Leiters, überlieferten Nachtrag zu der Geschichte der königlichen Realschule in den ersten 50 Jahren nach ihrer Stiftung von April 1798:

„Schon meine beiden Vorfahren im Direktoriat hatten bemerkt, dass die Benennung Realschule unserer Anstalt von mehr als einer Seite nachteilig war (...) Denn es geschah nicht nur öfters, dass die Eltern, welche ihre uns anvertrauten Kinder für den gelehrten Stand bestimmt hatten, dieselben nach einigen Jahren (...) in ein anderes Gymnasium zur Vollendung ihrer Vorbereitung zur Universität versetzten, sondern auch (...) auf die Besetzung der Lehrerstellen hatte der Name Realschule (...) einen nachteiligen Einfluss“ (zit. n. MÜLLER 1977 a, S. 119).

Wie schwierig es ist, die historischen Schulverhältnisse darzustellen bzw. verständlich zu machen, zeigt die Tendenz der Übertragung der Benennungen und Begriffe auf moderne Bezeichnungen, die zwar der Klärung dienen sollen, aber da sie nicht aus der damaligen Zeit verständlich sind, eher verwirren. So bezeichnet MÜLLER HECKERs erste Schule als „Mittelpunktschule“ (1977 a, S. 115), wobei dieser Vergleich schon aus verkehrsgeschichtlichen Gründen problematisch ist, und die spätere unter Heckers Neffen als „additive Gesamtschule“ (ebd., S. 19), die mit dem Kriterium der Wahlmöglichkeiten der Schüler nicht vergleichbar ist. ALT, einer der einflussreichsten Erziehungswissenschaftler der DDR, sieht in der Realschule „eine der

historischen Wurzeln unserer allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ (1975, S. 389 - 409). Neben unklarer Begriffsfassung der Realschule ist diese ideologische Perspektive sehr einseitig.

2.3.5 Das Gymnasium als Schule für fast alle

Wie stellt sich nun in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die obere Bildungsebene dar, die ja im Zusammenhang immer schon erwähnt wurde? Der Begriff „Gymnasium“ umschließt bis in die vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts mit den Klassen Tertia bis Oberprima (also der späteren Mittel- und Oberstufe) das eigentliche Gymnasium und die sog. „Schulen“ mit den Klassen Sexta bis Quarta (also die Unterstufe) (vgl. MÜLLER, 1981 b, S. 31). Das Gymnasium stellte die Regelschule dar, allerdings ohne die unteren Schichten, und hatte die Abgangsmöglichkeiten nach Quinta und Quarta. Dieser Abgang wird von den meisten Schülern wahrgenommen, die dann einen handwerklichen oder kaufmännischen Beruf lernen. Nach wie vor spielt der Privatunterricht höherer Schichten bis zum Eintritt in das eigentliche Gymnasium eine große Rolle. Für die Allgemeinheit ist der „Schule“ die Vorschule mit den Elementarklassen vorgeschaltet.

Mit der „Vorläufigen Instruktion für die Entlassungsprüfungen an höheren Bürger- und Realschulen in Preußen“ 1832 (HERRLITZ et al. 1993, S. 237) werden die verkürzten Gymnasien, die Schulen, als höhere Bürgerschulen oder Realschulen bezeichnet. Wenn sie neben fünf Jahrgängen von Sexta bis Tertia eine Fremdsprache anbieten, erhalten sie das Einjährigen-Freiwilligen-Privileg (vgl. MÜLLER, 1981 b, S. 32).

Die übrigen nicht berechtigten Stadtschulen hießen (niedere) Bürgerschule, Mittelschule, höhere Mädchenschule, Rektoratsschule, die 1872 als preußische Mittelschule und als Teil des niederen Schulniveaus staatlich institutionalisiert wurden (vgl. LUNDGREEN 1980, S. 72).

Dass das Schulwesen einem Differenzierungsdruck ausgesetzt war, belegt exemplarisch die Beschreibung des Gymnasiums von Stralsund 1827:

„Unsere Lehranstalt besteht (...) aus sechs Hauptklassen. Sexta und Quinta, als unterste Stufe bilden zugleich für den niederen Gewerbestand vor; Quarta und Tertia, als mittlere Stufe, bereiten zugleich die Knaben für die höheren Berufsarten des Kaufmanns, Landwirts, Künstlers usw. vor. Um dieses noch besser zu bewerkstelligen, besteht als Nebenklasse neben Quarta und Tertia eine sog. Realklasse für die Nichtstudierenden (...), Sekunda und Prima (...) sind die Klassen der eigentlichen Vorbildung für den Gelehrtenstand“

(BRAUNS, THEOBALD, 1837, S. 8; abgedruckt in: MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 38).

Um der vorhersehbaren akademischen Überfüllungskrise entgegenzusteuern und dieses „multifunktionale“ Gymnasium besonders in der Oberstufe zu entlasten, wurden 1825 durch das preußische Ministerium „Maßregeln gegen die Überfüllung der mittleren und unteren Klassen der Gymnasien“ erlassen, die Aufnahme-, Versetzungs- und Ausschlussregelungen einführten (MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 38). Diese Maßnahme wirkte sich förderlich auf die Einrichtung von Institutionen der mittleren Bildungsebene aus.

Die mittelschulähnlichen Einrichtungen hatten durchaus eine beachtliche Anzahl von Schülern. LESCHINSKY / ROEDER nennen Vergleichszahlen, durch die Anzahl und Bedeutung anschaulich werden: „1822 existierten in Preußen 129 Gymnasien mit 925 festangestellten Lehrern, 291 Hilfslehrern und 24.344 Schülern. Auf 100 Elementarschüler kamen 3,28 Gymnasiasten, dagegen 6,4 Mittelschüler und 5 Mittelschülerinnen (Statistik n.E. ENGEL 1869, Tabellen I A u. I B, zit. n. LESCHINSKY / ROEDER, 1983, S. 193). Dann gingen die Schülerzahlen jedoch zurück, so dass 1864 auf 100 Elementarschüler nur noch 3,67 Mittelschüler gegenüber 3,38 Gymnasiasten kamen (ebd., S. 193).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass schon während des 18. Jahrhunderts die Notwendigkeit einer modernen realistischen Bildung allgemein erkannt wurde. Das mit Berechtigungen versehene Gymnasium hatte aber eine so lange allgemeinbildende Tradition, dass andere Schulen kaum akzeptiert wurden, und auch vom Selbstverständnis des Schulwesens her nur eine Form der höheren Schule in Frage kam. Außerdem verstanden die Gymnasiallehrer ihre Standesinteressen durchzusetzen.

2.3.6 Die zweite Überfüllungskrise um 1830 und das Schwinden der Standesunterschiede

Obwohl der ersten Überfüllungskrise im 18. Jahrhundert mit der Einführung des Abiturientenreglements 1788 begegnet wurde, kam es um 1830 zur zweiten akademischen Krise, die Juristen und evangelischen Theologen traf (TITZE, 1981, S. 189). Wie ist das zu erklären? Das Abiturreglement wurde nicht konsequent durchgeführt; das Zeugnis der Reife war ungenau definiert und nur für die Stipendiaten der Universitäten als Voraussetzung zur Immatrikulation vorgeschrieben (vgl. LUNDGREEN, 1980, S. 42).

Das Einjährig-Freiwilligen-Privileg lockte viele junge Männer auf die Gymnasien und Universitäten.

Wurde bei der ersten nachweislichen Überfüllungswelle die „Selbstverantwortlichkeit (...) mit der Legitimation der akademischen Statusrekrutierung in der ständischen Gesellschaft im Zusammenhang“ (TITZE, 1996, S. 390) gesehen und wurden nur Ausnahmen und Abweichungen problematisiert, so erkannte man in der 2. akademischen Überfüllungsphase ein Indiz für die allgemeine Auflösung der Standesunterschiede. Dies erscheint aus dem historischen Zeitablauf auch folgerichtig.

Die hohen Studentenzahlen, die sich auch durch den Zustrom der Söhne der niederen Stände erklärten, lösten bei den höheren Ständen soziale Ängste aus (vgl. TITZE, 1996, S. 391). Insgesamt lässt sich durch das allmähliche Schwinden der Standesbegrenzungen der Beginn des Aufstiegsstrebens durch Bildung und das entstehende „allgemeine Staatsbürgertum“ (ebd., S. 391) erkennen. So führt eine „offizielle Denkschrift 1818 für die in Aachen versammelten Minister und Monarchen (...) (als eine der) drei Ursachen für die „unheilvolle Bewegung“, die in Deutschland herrsche, die allgemeine Verrückung der Individuen und Klassen der Gesellschaft“ an (JEISMANN, 1987, S. 109). JEISMANN schreibt, dass „sich die Schülerzahl der höheren Schulen von ca. 21.000 (1822) auf ca. 68.000 (1864) (steigerte); das bedeutete trotz der starken Bevölkerungsvermehrung eine Verdoppelung des Anteils der höheren Schüler an der Bevölkerung“ (JEISMANN, 1987, S. 155).

Da sich das Selbstverständnis des Gymnasiums hauptsächlich am Abitur ausrichtete, versuchte man dem Andrang durch erhöhte Leistungsanforderungen nicht nur in alten Sprachen, sondern auch durch zusätzliche Fächer wie Französisch und Philosophie zu begegnen. 1834 wurde das Abitur neu geregelt, das nun als Voraussetzung zur Immatrikulation galt (vgl. JEISMANN, 1987, S. 156 f).

Diese zweite Qualifikationskrise hat aber auch die Entwicklung der vielen unübersichtlichen mittleren Bildungseinrichtungen zu einem klarer gegliederten Schulsystem beschleunigt. Das Missverhältnis von Ausbildung und späterer Beschäftigung hat, etwa um 1830 beginnend, zu einem deutlichen Systemisierungseffekt geführt. Dieser Prozess wurde sowohl bildungspolitisch, ökonomisch und gesellschaftlich wie auch durch die Eigenentwicklung - selbstreferentiell - vorangetrieben. Aber erst in der 2. Hälfte des 19. Jh. wird das Schulwesen grundlegend durch Gesetze und Verordnungen geordnet. Staatlicherseits wird dem Überangebot an Studierenden auch durch die „allerhöchste Kabinettsorder Friedrich Wilhelms III.“ von 1829 be-

gegnert. Dem zuständigen Minister in Preußen wird die Verbesserung der Bürgerschulen empfohlen, damit „nicht allein das Unterrichtswesen vorzüglich in den mittleren und kleineren Städten verbessert, sondern hierdurch auch der Andrang zu den Gymnasien abgeleitet und die Erteilung des höheren wissenschaftlichen Unterrichts in denselben auf solche Zöglinge beschränkt werde, die dessen für ihre künftigen Verhältnisse bedürfen“ (abgedruckt in MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 84).

2.4 Entstehen des Schulsystems Ende des 19. Jahrhunderts und des „Akademischen Proletariats“ in der dritten Krise um 1880

Beschleunigt durch den Andrang in den Gymnasien und der daraus resultierenden akademischen Überfüllungskrise und durch die sich immer mehr durchsetzende Erkenntnis der Notwendigkeit „mittlerer“ Bildungsgänge entwickelt sich in der 2. Hälfte des 19. Jh. das vielfältige Schulwesen allmählich zu einem überschaubaren Schulsystem.

2.4.1 Die weitere Entwicklung der „realistischen“ Gymnasien

Durch die „Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen in Preußen“ 1859 (HERRLITZ et al., S. 237) werden diese geordnet und aufgewertet. Dabei wird unterschieden:

Realschule 1. Ordnung: 9 Jahre, Latein als Pflichtfach, Abitur berechtigt nicht zum Studium mit Promotions- oder Staatsexamensabschluss.

Realschule 2. Ordnung: 9 Jahre, Abitur, offizieller Lehrplan variabel (Latein kann wegfallen),

Höhere Bürgerschule: 7 Jahre, Latein Pflichtfach (MÜLLER, 1981 b, S. 32).

Trotzdem sind die Varianten noch so groß, dass Realschulen 2. Ordnung bei Nichtübernahme des offiziellen Lehrplanes einen „besonderen Status“ erhalten, „der dem der späteren Mittelschule entspricht“ (MÜLLER, 1981 b, S. 133).

PAULSEN begrüßt die Entwicklung eines realistischen Gymnasium. Er nennt den Lehrplan von 1859 die „Geburtsurkunde des Realgymnasiums“ (PAULSEN, 1906/1966, S. 129). Aber da durch den Erlass Realschulen mit sechs aufsteigenden

Klassen und höhere Bürgerschulen mit gleicher Tendenz, aber geringerer Anzahl von Klassen unterschieden werden, ordneten sich verschiedene Schulen dem höheren Schulwesen zu, weil das Recht auf Zulassung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst nur für die vollständigen Realschulen vergeben wurde.

Etwa ab 1870 begann ein erbitterter Streit um die volle Gleichberechtigung der Realgymnasien mit dem Ziel der Zugangsberechtigung zu allen Fakultäten der Universität. Der 1876 gegründete Realschulmännerverein hat schließlich den Kampf mit der prinzipiellen Gleichstellung der höheren Schulen zu seinen Gunsten entschieden.

ECKERT (1984) erkennt in dem „Abgrenzungsstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jh.“ Interessenkoalitionen, die als Resultat zu der heutigen Schulstruktur geführt haben. Nach seiner Meinung ist die Struktur durch die „Funktion sozialer Selektion keineswegs vollständig determiniert“, sondern sie ist als Ergebnis der „Realisierung von Partialinteressen“ zu sehen (ECKERT, 1984, S. 296). Zwar hatte der Streit der Realschulmänner gegen die Gymnasiallehrer Konsequenzen und ebnete auch den Weg für die mittlere Schule im dreigliedrigen System, aber sicher war er nicht die alleinige Ursache für diese Entwicklung.

Jedenfalls werden 1882 die Lehrpläne und Prüfungsordnungen in Preußen für alle höheren Schulen einheitlich geregelt. *Gymnasium* und *Progymnasium* bleiben unverändert, der Frühabgang ist nicht mehr möglich. Aus der Realschule 1. Ordnung wird das *Realgymnasium* mit Latein als Pflichtfach, aber stärkerer Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Fächer und Studienberechtigung für neue Sprachen und Naturwissenschaften. Die 7-jährige höhere Bürgerschule mit Latein wird „Real-*Progymnasium*“, aus der lateinlosen Realschule von 1878 entsteht die neue lateinlose *Oberrealschule* mit neunjährigem Lehrgang und nicht zum Studium berechtigtem Abitur. 1900 werden in Preußen alle drei höheren Schulen mit neunjährigem Lehrgang und Abitur gleichgestellt: das „klassische“ humanistische Gymnasium mit zwei alten Sprachen, das Realgymnasium mit grundständigem Latein und die Oberrealschule ohne Latein mit Englisch und Französisch (vgl. MÜLLER, 1981 b, S. 33 f). Dieser „Allerhöchste Erlass“ Kaiser Wilhelms II. vom 26.11.1900 betreffs der Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse (vgl. HERRLITZ et al., S. 238), von FÜHR als ein „Schlüsseldatum der neueren deutschen Bildungsgeschichte“ gewertet (FÜHR, 1995, S. 12), schrieb die Organisationsformen des höheren Schulwesens bis in die frühen 50er Jahre fest. Nach FÜHR „begann (damals) jene Expansion der höheren

Schulen, die bis heute anhält: Die „Abiturientenquote“ stieg im Laufe des 20. Jahrhunderts von etwa einem Prozent (1900) auf vier Prozent (1950) und auf 26 Prozent (1993)“ (ebd.). Allerdings sieht PAULSEN schon vorausschauend, dass „mit dieser Teilung nicht ein dauernder Beharrungszustand erreicht ist“ (PAULSEN, 1906/1966, S. 139).

2.4.2 Entwicklung des mittleren Bildungsweges

2.4.2.1 Begründung der Notwendigkeit von Mittelschulen in der Stadt Berlin

Aus einem Auszug der Berliner Nationalzeitung geht das Fehlen einer sog. höheren Bürgerschule hervor, die für den Bürgerstand am wichtigsten sei. Wörtlich heißt es:

„Was ist der Erfolg davon? Der größte Theil der Schüler unserer höherer Lehranstalten verlässt dieselben, ehe er die von ihnen gebotene Bildung ganz, sehr viele oder vielmehr die meisten ehe sie nur die Hälfte derselben erreicht haben. Der künftige Kaufmann oder Banquier z.B., welcher das Gymnasium besucht, um sich sofort, nachdem er sein Zeugniß mit der Berechtigung zum einjährigen Dienst erworben hat, von demselben zu Trennen, hat sich bestenfalls eine Anzahl lateinischer Phrasen und griechischer Formen (...) eingeprägt, aber es fehlt ihm die erforderliche Fertigkeit im praktischen Rechnen, die nötige Kenntniß des Englischen und Französischen, um auch nur einen kaufmännischen Brief zu schreiben, geschweige denn zu beantworten und zu entwerfen, und er ist genötigt, das ihm mangelnde Wissen sich nachträglich durch Privatunterricht anzueignen ...“ (MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 90).

Der Berliner Stadtschulrat Friedrich HOFMANN sollte für diese fehlende Schule Vorschläge erarbeiten, die in Form einer Denkschrift vorliegen. Dieser „Bericht an den Magistrat“ beeindruckt nicht nur durch seine aufgeschlüsselten Zahlenreihen von Schulbesuchszahlen und genauen Kostenvoranschlägen, sondern auch durch seine klar gegliederte Darstellung, so dass es gerechtfertigt erscheint, diese Begründung einer Mittelschule etwas ausführlicher darzustellen. HOFMANN erläutert darin die Notwendigkeit der Errichtung von Mittelschulen in Berlin, wägt die Unterrichtszeit und die Auswahl der Lehrgegenstände ab und stellt die Kosten und das Schulgeld der neu einzurichtenden Schule zusammen. Diese Dokumentation ist zwar regional bezogen, kann aber sowohl exemplarisch für andere lokale historische schulische Verhältnisse stehen und auch als beispielhaft für Bedarfsanalysen heutiger geplanter Schuleinrichtungen gelten.

Durch das Anwachsen der Bevölkerung hatten auch die Schülerzahlen stark zugenommen. HOFMANN stellt fest, dass bei Neugründungen in Berlin die höheren Schulen und die Armenschulen „zum Teil auf Kosten eines nicht minder wichtigen Theils des Schulwesens bedacht wurden“ (HOFMANN, 1869, S. 5). Auch 1868 wurde noch über die Hälfte aller Schüler in Privatschulen unterrichtet.

Da man erkannt hatte, dass die Bildungsziele der Schüler unterschiedlich sind, habe man bei den bestehenden Schulen versucht, den Lehrplan so zu gestalten, dass sowohl die Frühabgänger als auch diejenigen, die die Schule weiter besuchen, davon profitieren. Außerdem habe man differenzierte Kurse eingerichtet für die Schüler, die den jeweiligen Unterrichtsstoff brauchen. Da aber nicht bloß verschiedene „Lehrgegenstände“ notwendig seien, sondern auch deren verschiedene Behandlung, wird die Zahl der allgemeinen Kurse für alle Schüler so klein, dass die Einheit der Schule gefährdet sei. Deshalb ließen sich „wesentlich verschiedene Unterrichtsziele nur in verschiedenen Schulen in der angemessenen Weise“ (ebd., S. 8) erreichen. HOFMANN befürwortete also im Prinzip verschiedene Schulen, wobei es ein Vorzug der Großstadt sei, passende Schulen für jedes Bedürfnis zu haben, sah aber für kleinere Städte die pragmatische Lösung im Zusammenschluss von Gymnasium, Real-, Mittel- und Elementarschule (ebd., S. 9). Trotz der Argumentation für die Mittelschule forderte der „Stadt-Schulrath“ aber auch zu untersuchen, „ob es zweckmäßig ist, durch eine Umgestaltung der Gemeindeschulen die Errichtung von Mittelschulen überflüssig zu machen“ (ebd., S. 9). Leider gibt er nicht an, wie er sich die Umgestaltung vorstellt. Seine Gedankenführung macht aber deutlich, dass er objektiv abwägt und nicht als einseitiger Verfechter der Mittelschule anzusehen ist.

Interessant ist auch die Wertigkeit, die er dem Verhalten der Schüler zuordnet. Er schreibt, so sehr es als Fortschritt zu betrachten sei, dass beim schulischen Fortkommen allein die „geistige und körperliche Tüchtigkeit“ (ebd., S. 10) entscheidend sei, so müssten doch beim gemeinsamen Unterricht „wohlerzogene Kinder“ (ebd., S. 11) in der Mehrheit sein, sonst würde der negative Einfluss der unerzogenen bestimmend.

HOFMANN erläutert die Nachteile des Abganges aus einer mittleren Klasse einer Realschule am Beispiel eines Vierzehnjährigen, der es weder in Lateinisch, noch in Französisch und Englisch so weit gebracht habe, um sich selbst fortzubilden, obwohl er von neun Jahren an mehr als ein Drittel seiner Schulzeit auf diese Sprachen

verwendet habe. Diesen Mangel einer abgeschlossenen Bildung bei den Abgängern aus den mittleren Klassen der höheren Schulen hat man häufig als Hauptgrund für die Errichtung von Mittelschulen geltend gemacht. HOFMANN relativiert insofern diesen Tatbestand, als er festhält, dass die Bildungsfähigkeit des Menschen unbegrenzt sei. Eine Mittelschule müsste allgemeine Bildungsanstalt und Fachschule zugleich sein, d.h. bestrebt, „die Geisteskräfte zu stärken und den Geist mit nützlichen Kenntnissen auszurüsten“ (ebd., S. 30).

Bei der Frage nach der Länge der Schulzeit werden der Vermögensstand des Berliner mittleren Bürgerstandes und die möglichen begehrten Berufe erörtert. Dabei ist aufschlussreich, dass für den höheren Staatsdienst drei Jahre Elementarschule, neun Jahre Gymnasium und drei Jahre Universität notwendig sind und beklagt wird, dass zu wenig Leute sich „durch die mit dem Staatsdienst verbundene Ehre für den Ausfall im Erwerb hinreichend entschädigt erachten“ (ebd., S. 15). (Wandel der Auffassung: Staatsdienst ist heute vor allem wegen Arbeitsplatzsicherheit begehrt). In die Überlegungen einzubeziehen sind bei der Schulzeitdauer auch die oben schon erwähnten Bestimmungen über den einjährigen Militärdienst, die HOFMANN zwar grundsätzlich wegen der Bildungsverbretung in immer weitere Kreise begrüßt, aber die Entwicklung der Mittelschulen eher hindern, da diese zu dem damaligen Zeitpunkt diese Berechtigung nicht vergaben. Er fordert deshalb nachhaltig, dieses Privileg auf alle Schüler auszudehnen, die die Mittelschule bis zum Ende besucht haben. HOFMANN sieht darin ein wesentliches Kriterium für Neugründungen und Bestand der Mittelschulen. Insgesamt befürwortet er eine neunjährige Schulzeit bis zum 15. Lebensjahr für diese Schulen. Beachtenswert angesichts heutiger, wieder aktueller Überlegungen zur „gesunden Schule“ ist das von HOFMANN erwähnte medizinische Gutachten von 1836, in dem der Nachweis der häufig zitierten „Überbürdung“ geführt wird, was u.a. als Begründung für die Dauer der Unterrichtszeit und der Pausen sowie für den Umfang der Hausaufgaben herangezogen wird (vgl. S. 17 ff). (Weite) Schulwege werden z.B. als Ausgleich für langes Sitzen in der Schule angesehen.

Bezüglich der zu unterrichtenden Fremdsprachen in den Mittelschulen sollte von Latein und Griechisch Abstand genommen werden, auch wenn deshalb die Eltern schon im 9. Lebensjahr der Kinder die Berufswahl entscheiden müssten. Obwohl Englisch, von JAKOB GRIMM positiv beurteilt, immer mehr Weltsprache wird, sollte

Französisch gelehrt werden wegen der Beziehungen zu den französischsprachigen Ländern und wegen der logischen Gesetzmäßigkeiten dieser Sprache.

Zum Schluss stellt HOFMANN die Kosten einer neu einzurichtenden Mittelschule genau zusammen einschließlich der Lehrerbesoldung, die abhängig ist von Vorbildung und Dienstjahren. So soll der wissenschaftliche Unterricht in den drei oberen Klassen Lehrern mit Universitätsstudien übertragen werden, die in einer Prüfung ihre Fähigkeit bewiesen haben, „bis in die oberen Klassen einer höheren Lehranstalt zu unterrichten (...). Der Unterricht in den mittleren und unteren Klassen kann mit Erfolg von solchen Elementarlehrern erteilt werden, welche ihre auf Seminarien erworbene, für Mittelschulen nicht genügende Vorbildung durch weitere Studien befestigt und erweitert haben und es ist sehr zu wünschen, dass der großen Zahl strebsamer Elementarlehrer in unserer Stadt, welche jetzt nur die Wahl haben zwischen einer unsicheren Existenz in Privatschulen und einem beständigen Elementarunterricht, endlich einmal eine angemessene Beschäftigung und Stellung gewährt werde“ (ebd., S. 66). Hier wird zum ersten Mal eine Lehrerausbildung für die Mittelschule artikuliert, die in der Weimarer Republik und der Bundesrepublik bis Ende der 70er Jahre praktiziert wurde, als ein Mangel an Mittelschullehrkräften bestand und Volksschullehrer durch zusätzliche Studien und Prüfungen die Qualifikation und Anstellung als Mittelschullehrer bekommen konnten.

Eingehend untersucht wird die Frage des Schulgeldes, dessen Erhebung selektionsfördernd als auch wertsteigernd für die Einrichtungen in der Schulgeschichte ist (nur was etwas kostet, ist etwas wert) und was im 20. Jh. dazu geführt hat, Mittelschulen den höheren Schulen zuzuordnen. Die Höhe wird bei HOFMANN davon abhängig gemacht, dass es von der „Bürgerklasse, für welche die Schule vorzugsweise bestimmt ist“ (ebd., S. 70), bezahlt werden kann, ohne überlastet zu werden. Dabei sollen in jeder Mittelschule vierzig Freistellen bereitgestellt werden nach dem Grundsatz, dass „Tüchtigkeit der Grund und Bedürftigkeit nur die Bedingung“ (ebd., S. 72) für eine Freistelle ist. Es sollte also in dieser Zeit (1869) durch eine Bildungsselektion das Niveau angehoben werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass aus HOFMANNs bemerkenswertem Bericht an den Berliner Magistrat die Begründung einer Mittelschule zum größten Teil aus dem niederen Schulwesen abgeleitet wird und der Berechtigungsdruck die Entwicklung jeder lateinlosen Schule hemmte. Das „Kriterium der Latinität“ besaß eine

so hohe Wertigkeit, weil es das Dazugehören zu der gebildeten Klasse vermittelte (vgl. HERRLITZ et al., S. 66).

2.4.2.2 Die Institutionalisierung der preußischen Mittelschulen 1872

Um die institutionelle Verankerung und damit die Bedeutung des allmählich entstehenden Bildungssystems nachvollziehen zu können, sollen noch einmal zwei Gesichtspunkte hervorgehoben werden. Zuerst die großen regionalen Unterschiede und Rückständigkeiten der Bildungsentwicklung: So war Fabrikarbeit von Kindern zwischen 6 und 14 Jahren nicht nur in etlichen preußischen Provinzen, sondern auch in Berlin, so verbreitet, dass sie erst allmählich durch Regulative und Gesetze der preußischen Regierung von 1839 an eingeschränkt und schließlich 1891 ganz verboten wurde (s. SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 32 - 39).

Außerdem wird in amtlichen Berichten, die dem Bildungsstatistiker PETERSILIE seit 1820 vorliegen, über die mangelnden Fähigkeiten der Lehrer geklagt. So wird in Neu-Vorpommern von einem Kuhhirten als Lehrer berichtet, der „lesen aber nicht richtig schreiben kann“ oder von einem ehemaligen Soldaten, „auf einem Stelzfuß gehend, weil er in der Schlacht ... ein Bein verlor ... und wegen seiner Armuth und Gebrechlichkeit ... durch Nebenverdienst nichts erwerben und verdienen kann“ (SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 52 f). Allein durch diese konkreten Beispiele wird die Meinung der Autoren verständlich, dass „eine Hebung des Schulwesens und ein gesteigertes Bedürfnis geistiger Bildung nicht unabhängig gedacht werden kann von einem gewissen Maße materiellen Wohlstandes der betreffenden Bevölkerung“ (ebd., S. 58).

Der zweite nicht zu vernachlässigende Gesichtspunkt ist das Verhältnis der Schülerzahlen. Die preußischen Unterrichtsgesetzentwürfe für die Volksschule (1869, 1877, 1890/91) sind auf dem Hintergrund zu lesen, dass es sich hierbei „um mindestens neun Zehntheile sämtlicher Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren handelt, ... und um Millionen von Kindern ..., (für die) das Leben nach der Schule keine Anregung“ bietet (ebd., S. 94).

Der aus diesem Zahlenverhältnis resultierende Differenzierungsdruck macht es verständlich, dass die preußische Regierung mit den „Allgemeinen Bestimmungen“ vom Oktober 1872 die Organisationsformen der Volksschule ordnen wollte. Die Volksschulen wurden durch besondere Klassen für gute Schüler, sogenannte Selekt-

ten, ergänzt, ganz schwache Schüler kamen in Sonderschulen (MÜLLER & ZYMEK, 1987, S. 48). Dabei wurden die „Mittelschulen“ gesetzlich konsolidiert. Außerdem wurde die „Lehrerordnung für die Schullehrer-Seminare“ (vgl. GIESE, 1961, S. 167 - 185) geregelt.

In dieser Verfügung wurden sowohl die Halbtagsschule als auch die wenig gegliederten Landschulen und die mehrklassigen Volksschulen zu (normalen) staatlichen Volksschuleinrichtungen (ohne Fremdsprachen) erklärt, während die Bürger-, Mittel-, Real- und höhere Knaben- oder Stadtschulen in Mittelschulen umgewandelt werden sollten (vgl. SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 96). Die beiden Verfasser der Denkschrift über „die Volks- und die Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen“ in Preußen weisen durch die Auflistung verschiedener Gesetzentwürfe im 19. Jh. nach, dass mit der Aufteilung in Gymnasien und „gemeine Schulen“ längst nicht alle Schulen erfasst sind, „das Bedürfnis solcher Schulen (dazwischen) allgemein anerkannt“ und der Keim der späteren Realschulen und Mittelschulen bereits im Gesetzentwurf von 1819 enthalten war (s. SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 217). Dieser Entwurf war nicht Gesetz geworden, da innerhalb der unübersichtlichen Vielfalt eine Aufteilung in Gewerbe- und Realschulen einerseits und Stadt- oder Bürgerschulen andererseits stattfand, wobei letztere 1850 den Volksschulen zugeordnet wurden.

Unter Leitung des Unterrichtsministers FALK wurde 1872 formuliert, dass es sich um o.g. Unterrichts-Anstalten handelt, „welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des o.g. Mittelstandes in größerem Umfange berücksichtigen als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann“ (zit. n. MAASSEN / SCHÖLER, 1959, Band 1, S. 103). Es sollten sowohl vorhandene Schulen ausgebaut als auch neue Mittelschulen errichtet werden, mit mindestens fünf aufsteigenden Klassen, wobei der Unterricht nach einem detaillierten beigefügten Lehrplan zu erteilen war. Außerdem sollten nach „localen Verhältnissen“ Ackerbau, Fabrikwesen, Bergbau, Handel oder Schifffahrt im Lehrplan berücksichtigt werden (ebd., S. 103). Damit wird eine didaktische Ausweitung des Lehrplans geschaffen, die auf die Intentionen der ersten Realschulen von SEMLER und HECKER zurückgreifen und die von dem höheren Schulwesen wegen der Stofffülle (besonders auch der alten Sprachen) nicht geleistet werden konnte.

Das Charakteristikum der Mittelschule liegt in der Begrenzung gegenüber den höheren Schulen durch eine kürzere Schulzeit, durch nichtakademische Lehrkräfte (und damit geringere Kosten) und durch das Öffnen gegenüber Schülerinnen (Mädchen-Mittelschulen und koedukative Mittelschulen). Von der Volksschule unterscheidet sie sich durch das Unterrichten mindestens einer Fremdsprache (deshalb müssen Mittelschullehrer eine höhere Lehrbefähigung haben als Volksschullehrer) und niedrigere Schülerzahlen in den einzelnen Klassen. Allerdings vergeben die Mittelschulen keine Berechtigungen (vgl. SCHNEIDER / PETERSILIE, 1893, S. 223), weder das Einjährigen-Freiwilligen-Privileg noch Abschlussprüfungen. Anders als von HOFMANN gefordert, wurden sie damit den niederen Schulen zugeordnet. BAUMGART / ZYMEK sind deshalb der Meinung, dass es im 19. Jh. in Preußen nur ein niederes und „ausdifferenziertes höheres Schulwesen“ gab (1977, S. 623).

Nach NIPPERDEY (1991, S. 546) spielten die Mittelschulen nur eine „Rolle am Rande“. Vielfach gingen die Kinder des kleinen städtischen Mittelstandes in die z.T. gut ausgebaute Volksschule, während die Kinder der Ober- und oberen Mittelschicht die Gymnasien besuchten und die Realschulen (nicht voll ausgebaute Oberrealschulen) „de facto eigentliche Mittelschulen“ wurden (NIPPERDEY, 1991, S. 554). Durch ihre Zugehörigkeit zu den höheren Schulen hatten selbst gymnasiale Frühabgänger Privilegien beim Militärdienst und damit Zugang zur mittleren Beamtenlaufbahn und mit Primareife die Möglichkeit, Offizier zu werden oder Chemie oder Volkswirtschaft zu studieren (vgl. NIPPERDEY, 1991, S. 548).

Wie ist es nun zu diesem Zeitpunkt zur institutionellen Fixierung der Mittelschule gekommen?

Der Berliner Stadtschulrat HOFMANN schrieb von der „Bürgerklasse, für welche die Schule vorzugsweise bestimmt ist“ (HOFMANN, 1869, S. 70), in den FALKschen Bestimmungen ist von „den Bedürfnissen des gewerblichen Lebens und des Mittelstandes“ (s.o.) die Rede. Das macht den Einfluss und die Bedeutung des aufstrebenden Bürgertums deutlich, das einhergeht mit dem Abgrenzungsbestreben gegenüber den ärmeren Schichten. LESCHINSKY / ROEDER sehen als beherrschendes Motiv der Mittelschulinstitutionalisierung, „der Misere der allgemeinen Elementarschule zu entfliehen und mit Hilfe einer eigenen Schule den „mittleren Bürgerstand“ gegen die unteren Klassen der Bevölkerung abzugrenzen und ihn sozial zu konsolidieren“ (LESCHINSKY / ROEDER, 1976 / 1983, S. 196). Betrachtet man die preußische Mittelschule unter multikausalem Aspekt, fällt die verhältnismäßig

geringe Zahl von staatlichen Mittelschulen auf; bis 1901 waren es 456, die von 74.000 Schülern und 61.000 Schülerinnen besucht wurden (LEXIS, Bd. III, 1904, S. 13, zit. nach HERRLITZ et al. 1993, S. 113). LESCHINSKY / ROEDER weisen darauf hin, dass 1891 in Preußen fast vierzig Prozent der Schüler private Mittelschulen besuchten, d.h. es war ein Bedarf vorhanden. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die höheren Mädchenschulen (s. Exkurs) statistisch unter dem Begriff Mittelschule geführt wurden (LESCHINSKY/ROEDER, 1976/1983, S. 200 f).

Exkurs: Mädchenbildung

Bei der Mädchenbildung hatte ein gesellschaftlicher Bildungsstau geherrscht, der systemisch zu Veränderungen im Schulwesen führte. Das Entstehen eines Schulsystems aus den verschiedensten schulischen Einrichtungen umfasst auch die Mädchenbildung, zwar Ende des 20. Jh. eine Selbstverständlichkeit, aber im 19. Jh. durchaus nicht. Schulbildung für Mädchen wurde erst nach der Einführung der Schulpflicht im 18. Jh. ganz allmählich bis zur Mitte des 19. Jh. verwirklicht (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 90). Da aufgrund der sich voneinander abgrenzenden Gesellschaftsschichten die Töchter besitzender Eltern nicht in die allgemeinen Elementarschulen gingen, entstanden verbreitet „höhere Mädchenschulen“ (KÜPPER, 1987, S. 181).

Nach HERRLITZ et al. waren diese im 19. Jh. vom gymnasialen Berechtigungssystem abgetrennt und daher dem niederen Schulwesen zugeordnet (1993, S. 105). MÜLLER / ZYMEK weisen zu Recht darauf hin, dass trotz der Bildungsmöglichkeiten für Mädchen im 19. Jh., die gleichwertig gegenüber denen der Jungen waren, der soziale Status nicht über eigene Berufsausbildung, sondern durch die Heirat erworben wurde. „Eine Frau wurde z.B. Kommerzienrätin, indem sie einen Kommerzienrat heiratete“ (n. MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 67). Dieses über die Ehe erreichbare Sozialprestige wurde erst von dem zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts an durch eigene Bildung und Berufstätigkeit ersetzt (ebd., S. 70). Nachdem durch die „Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens“ 1908 in Preußen „Studienanstalten“ in Orten aufgebaut werden konnten, wo „Frauschulen“ und „Höhere Lehrerinnenseminare“ existierten, wurde das Mädchenschulwesen institutionell in der Weimarer Republik vollständig in das „männliche Berechtigungssystem integriert“ (HERRLITZ et al., 1993, S. 105). Der Besuch der dreijährigen Oberstufe und eines

weiteren praktischen Jahres nach der zehnklassigen höheren Mädchenschule berechnete zur Prüfung als Lehrerin an Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen bis zur 10. Klasse. Ab 1911 wurden die zehnjährigen Mädchenschulen „Lyzeum“, die Oberstufe „Oberlyzeum“ genannt. Durch die Gleichstellung mit dem männlichen Berechtigungssystem und die noch flexiblere Gestaltung bezeichnet GIESE den 18.08.1908 als „Geburtstag der Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium in Preußen“ (1961, S. 43). (Baden war damit 1901 vorausgegangen, die anderen Länder folgten Preußen nach.)

KECK z.B., der die Geschichte der Mittleren Schule in Württemberg untersuchte, beschreibt die Mittelschule als „elitären Teil der Volksschule für eine Sammlung aller sich bürgerlich fühlenden Volksteile von unten um den mittelständischen Kern Württembergs, das Handwerk“ (KECK, 1968, S. 198, zit. n. LESCHINSKY / ROEDER, 1976 / 1983, S. 204). Auch hier wird die gesellschaftsschichtige Abgrenzung hervorgehoben.

Außerhalb Preußens ist die Mittelschule nicht sehr verbreitet gewesen. PAULSEN, gewissermaßen ein Zeitzeuge der „Allgemeinen Bestimmungen“, der in ihnen als vorherrschende Tendenzen für den Unterricht Leistungssteigerung besonders bei den Realien und methodisch eine Beschränkung des mechanischen Auswendiglernens registrierte, führt die Ursache ihrer mangelnden Verbreitung auf die „sozialen Verhältnisse“ zurück; „sie zählen zu den Volksschulen, nicht zu den „höheren“ Schulen, haben keine akademisch gebildeten Lehrer und tragen nicht den Einjährigenschein und anderweite Berechtigungen ein. Daher werden die „Realschulen“ ihnen vorgezogen“ (PAULSEN, 1906 / 1966, S. 162).

Der Hauptgrund für die zögerliche Ausbreitung dieser Schulart lag in den fehlenden Berechtigungen. Warum nun wurden sie der vielfach geforderten Schule versagt, die ja von den allgemeinen Bildungsbelangen durchaus einen wesentlichen strukturellen Schritt darstellt?

Gesellschaftspolitisch betrachtet, hatte die Oberschicht ein Interesse daran, das höhere Schulwesen nur ihren eigenen Kindern offenzuhalten und gegenüber der unteren Mittelschicht abzugrenzen. Dieser Einfluss konnte sich in den staatlichen Verfügungen durchsetzen. Das mittlere und untere Bürgertum hatte noch nicht die Durchsetzungskraft, um seine Interessen wirkungsvoll zu vertreten. Außerdem stand zu dieser Zeit nicht die gesunde Entwicklung des Kindes ohne Überforderung und ohne schulischen Zwang im Vordergrund, sondern die Standesinteressen der

Eltern waren für den Schul- und Lebensweg des Nachwuchses wichtiger. Zwar war durch fakultativen Lateinunterricht an der Mittelschule ein Übergang zur höheren Schule möglich, aber bis ins 20. Jh. hinein durch das Niveau der übrigen Fächer sehr schwierig.

HERRLITZ et al. begreifen die Entstehung des Mittel- und auch Fachschulwesens als „ökonomisch bedingten Anpassungsprozess der Schulstruktur“ (1993, S. 112). Durch den Lehrplan (s.o.) sollten die Schüler und Schülerinnen mit dieser „mittleren Bildung“ sowohl für Handwerkerberufe als auch für Bürotätigkeiten vorgebildet werden. Der steigende Qualifikationsbedarf in der sich schnell entwickelnden Industrie Ende des 19. Jh., dem auch die Mittelschulabsolventen nicht genügten, führte zum Ausbau eines verzweigten Fachschulsystems. Dabei verlangten die mittleren Fachschulen neben Lehrzeit auch den „Einjährig-Freiwilligen-Schein“ (vgl. HERRLITZ et al., S. 114) und da die Mittelschulen ihn nicht vergeben konnten, wird in diesem Zusammenhang wieder ein Grund für die retardierende Entwicklung deutlich.

Deutlich geworden ist, dass 1872 durch die Berechtigungslosigkeit der neue Schultyp zwar seiner Funktion nach eine „erweiterte Volksschuloberstufe mit Fremdsprachenangebot“ (MÜLLER, 1981 b, S. 184) darstellt, aber mit einem Bildungsangebot, das lebensnahe, berufsvorbereitende Qualifikationen einschließlich mindestens einer modernen Fremdsprache vermittelt und mit besonders ausgebildeten Lehrkräften schon die Grundlage für die spätere Mittelschule geschaffen ist. Für das einzelne Kind ist die ständische Abhängigkeit in dieser Zeit noch so groß, dass es auch aus erweitertem Bildungsangebot keinen Nutzen ziehen kann. Inwieweit wirklich alle bildungspolitischen Belange mit der Institutionalisierung berücksichtigt sind, zeigt der nächste Abschnitt mit der Überfüllungsdiskussion.

2.4.3 Das „akademische Proletariat“ und die dritte Überfüllungskrise um 1880

Bei der Analyse der historischen Schulentwicklung wird der dritten Krise gegenüber den vorhergehenden und nachfolgenden verbreitet Beachtung zugemessen, befördert durch moderne statistische Forschungsmöglichkeiten. (MÜLLER, 1977 a, 1981 a, b, MÜLLER et al., 1977, MÜLLER / ZYMEK, 1987, TITZE, 1981, 1996, HERRLITZ / TITZE, 1976, HERRLITZ et al., 1993, LUNDGREEN, 1981, ECKERT, 1984). Da es sich bei dieser Bildungskrise gleichzeitig um „eine der schwersten deutschen Konjunkturkrisen“ (MÜLLER, 1981 a, S. 188) handelt, gibt es auch von der marxisti-

schen Ideologie hergeleitete Integrationsversuche und Deutungsmuster (HOFFMANN, 1974).

Von größerer Bedeutung ist aber die gesellschaftliche und „sozialpolitische Brisanz“ im damaligen deutschen Kaiserreich, die durch das „Schlagwort vom „akademischen Proletariat“ noch geschürt wurde (TITZE, 1996, S. 393). BISMARCK sah in den Oppositionellen aus den „gebildeten Kreisen“ gefährliche Elemente, die „die bestehende staatliche und gesellschaftliche Ordnung bekämpfen“ (Brief an den preußischen Kultusminister v. GOSSLER v. 7.9.1889, zit. n. TITZE, 1996, S. 393). Für unsere Fragestellung nach der mittleren Bildungsebene und deren administrativer Manifestierung ist von Bedeutung, dass die „Überangebotssituation“ von Abiturienten und Studenten zu einer Abwertung formaler Berechtigungen führte und von einer „Überfüllungsdiskussion“ begleitet wurde, die Schulstrukturen und „schulpolitische Maßnahmen zur Abwehr aufstiegsorientierter Schüler der mittleren und unteren Schichten“ umfasste (MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 17).

Hervorgerufen durch den Bevölkerungsanstieg und die zunehmende Zahl höherer Schulen im preußischen Bildungssystem, das insgesamt die soziale Mobilität, besonders des Mittelstandes, förderte, war diese Überfüllungskrise durch die schlechte Wirtschaftslage besonders gravierend.

Da insgesamt eine Abwertung der schulischen Qualifikationen für Verwaltungsstellen stattfand, mussten die Schüler länger zur Schule gehen, um die entsprechende Berechtigung zu erlangen.

Staatliche Abitur-, bzw. Studienbegrenzungsregelungen waren sozial nicht mehr vertretbar, deshalb wurde 1890 als Problemlösung zum einen die Strukturveränderung der Gymnasien und der neunjährigen Vollanstalten und zum anderen der Ausbau des mittleren Schulwesens gefordert und vorangetrieben (MÜLLER, 1981 b, S. 205). Ziel war dabei, den Mittelstand von einem Universitätsstudium fernzuhalten. Nach TITZE sollten durch die „Versäulung der Bildungslaufbahnen (...) Chancen zugleich eröffnet und begrenzt werden“ (1996, S. 398). Durch die „Cooling-Out-Function in Higher Education“ (BURTON R. CLARK, 1960 n. MÜLLER, 1981 b, S. 208 f) von Realgymnasium und Oberrealschule wurden die Gymnasien von „Aufsteigern“ aus niederen sozialen Schichten entlastet. Allerdings könnte man vom heutigen Standpunkt die Höherwertung der humanistischen Gymnasialbildung gegenüber der naturwissenschaftlich-technischen der Realgymnasien in Frage stellen, wie ECKERT (1984), aber in der Zeit vor hundert Jahren waren die schulischen Selektionsprozesse sozial gebunden. Dass „Überfüllung als bildungspolitische Strate-

gie zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870 - 1914“ benutzt wurde, weisen HERRLITZ & TITZE (1976) mit übersichtlichen Tabellen nach. Die Überfüllung des höheren Lehramts sollte den Zweck erfüllen, „den das Abiturientenexamen allein nicht mehr hinreichend erfüllen konnte: sie schreckte diejenigen vom Studium ab, die der ... langen Wartezeit auf ein Amt nicht gewachsen waren“ (ebd., S. 363). Die Überfüllung war kein durch Bevölkerungszunahme ausgelöster Prozess, sondern bildungspolitisch gewollt. Nach neuen Forschungen von TITZE waren die Überproduktionserscheinungen besonders bei Juristen und höherem Lehramt „nicht Vorboten einer Proletarisierungstendenz bei den gebildeten Schichten, sondern im Gegenteil, die Begleiterscheinungen einer aufs Ganze gesehen äußerst erfolgreichen Ausbauphase des höheren Bildungswesens ...“ (TITZE, 1996, S. 394).

Für die Mittelschule bedeutete diese Entwicklung eine strukturelle Stärkung und ein Zugewinn pragmatischer Akzeptanz, wenn auch die wichtige Einjährigen-Berechtigung fehlte.

Deutlich wird also, dass die Konsolidierung des Bildungssystems im letzten Drittel des 19. Jh. mit seiner differenzierten vertikalen Gliederung für die Bildungsgeschichte insgesamt positiv zu sehen ist, auch wenn die auslösenden prozessfördernden Faktoren bildungspolitisch und soziologisch negativ zu bewerten sind.

Die Darstellung wäre unvollkommen, würden nicht innerhalb dieser Tendenzen auch die pädagogischen Reformbewegungen um die Jahrhundertwende erwähnt. Ihre Einschätzung ist unterschiedlich. Während NIPPERDEY (1991, S. 564 - 568) der Reformpädagogik Einfluss auf die Gesamtentwicklung zuschreibt, sieht TENORTH (1988, S. 208) sie in der historischen Bedeutung nicht ohne Risiko, da „nicht nur das soziale System zur pädagogischen Lebenswelt, sondern die Gesellschaft selbst zum pädagogisierten System gemacht werden soll“. Bildungspolitisch hatte sie durchaus einen nachhaltigen Einfluss auf die damaligen Schulen, vor allem auf das unterrichtliche Vorgehen.

2.5 Die Entwicklung der Mittelschule in der ersten Hälfte des 20. Jh.

Die staatliche Schule des 20. Jh. ist durch vier historische Zäsuren geprägt: 1918, 1933, 1945 und 1989. Wie wirken sich nun die politischen Systeme im 20. Jh. auf die mittlere Bildungsebene aus?

Zwar entwickelt sich das Schulsystem infolge seiner systemimmanenten Beharrungstendenz nicht sofort kongruent mit politischen Systemen besonders bei deren Wechsel, doch letztendlich ist der Einfluss der Bildungspolitik so bestimmend, dass in den folgenden Kapiteln eine Unterteilung in Entwicklungsabläufe zur Zeit der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Diktatur gerechtfertigt sind.

Wie im letzten Kapitel beschrieben, hatte sich das Bildungssystem in der konstitutionellen Monarchie des Kaiserreiches weiter institutionalisiert. Dazu gehörten zwei wichtige Bestimmungen für die Mittelschule, 1901 und 1910.

Um die bessere Ausbildung der Lehrer zu gewährleisten, wurde am 1.7.1901 eine neue Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen erlassen, die bis 1934 bestand (MAASSEN, Bd. 2, S. 7 - 14). Zur Prüfung zugelassen wurden Volksschullehrer mit 2. Prüfung, Lehrerinnen, die die Prüfung an Oberlyzeen abgelegt haben, sowie Geistliche und Kandidaten des Höheren Lehramtes. Da um 1934 ein großer Überschuss an Mittelschullehrern entstanden war, wurde die Prüfung gesperrt und nicht wieder geöffnet.

Eine Spätfolge der akademischen Überfüllungskrise von ca. 1880 waren die „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens“ in Preußen 1910. Verkürzt ausgedrückt sollten dadurch Schüler vom Besuch höherer Schulen abgehalten werden (ZYMEK, 1989, S. 159).

Außerdem wurde den ökonomisch-technischen Entwicklungen sowie dem Bedürfnis nach mittleren staatlichen Verwaltungsstellen Rechnung getragen (vgl. FREYTAG, S. 122). Die Mittelschulen wurden mehr differenziert mit Unter-, Mittel- und Oberstufe, waren neunklassig und vergaben folgende Berechtigungen:

"Diejenigen, die eine neunklassige Mittelschule erfolgreich bis zum Schlusse besucht haben, können zugelassen werden

1. zur Ablegung der Prüfung für Einjährig-Freiwillige vor Vollendung des 17. Lebensjahres, wenn sie sich am Unterricht in einer zweiten fremden Sprache beteiligt haben;
2. als Anwärter zum mittleren Post- und Telegraphendienst;
3. in die Vorklassen der höheren Maschinenbauschulen zu Köln und Posen;
4. in die 5. Klasse der höheren Maschinenbauschulen, wenn sie sich die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erworben haben;
5. in die 2. Klasse der Präparandenanstalten;
6. zum Besuche der staatlich höheren Gärtnerlehranstalt in Geisenheim und Proskau;

7. zum Bürodienst in der Mehrzahl der Städte aller Provinzen.
Für den Besuch der Landwirtschafts- und Forstlehrlingsschulen und für die Laufbahn des Forstschutzdienstes sowie für die Stellung eines mittleren technischen Beamten in der Weinbauverwaltung erhalten sie ähnliche Berechtigungen, wie sie die Schüler höherer Schulen besitzen" (zit. n. MAASSEN, Bd. 2, S. 58 f.).

Diese Berechtigungen galten nur für voll eingerichtete, selbständige Mittelschulen, nicht für die einer Volksschule angegliederten gehobenen Klassen.

Der Besuch verschiedener aufbauender Fachschulen war ebenso möglich wie der Übergang zum Gymnasium durch die zweite Fremdsprache und eine Prüfung, wie im Min. Erlass vom 8.1.1910 über die „Nähere Beziehung zwischen Mittelschule (mittlerer Schule) und höherer Schule“ ausgeführt wurde (STOLZE / REMUS, 1931, S. 213).

Diese Bestimmungen lösten die von 1872 ab. Im Kampf um die heiß begehrte Berechtigung des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes konnte diese zwar nicht automatisch mit dem erfolgreichen Besuch der 10. Klasse (Untersekunda) der Mittelschule erworben werden, aber die Mittelschüler hatten die Zulassung zur Prüfung. Nach MÜLLER / ZYMEK waren 1910 nur „allgemeine Strukturprinzipien“ vorgegeben. Wie unterschiedlich die Schulen waren, zeigt die durch Tabellen der beiden Autoren belegte Tatsache, dass von den insgesamt 632 Mittelschulen in Preußen 55 keine Fremdsprache anboten (1987, S. 292 f).

2.5.1 Die Mittelschule in der Weimarer Republik

Man konnte zwar allgemein schon von einem Bildungssystem sprechen. Da es aber immer noch sehr ausdifferenziert war und vorhandene schulische Einrichtungen effizient arbeiteten, begann mit dem Ende des Kaiserreiches und dem Beginn der Weimarer Republik auch kein vollständiger Neuanfang. Es gab Diskussionen um vorhandene, aber auch um neu zu entwickelnde Strukturen.

So schien die Mittelschule nach dem 1. Weltkrieg umstritten gewesen zu sein, was EDUARD SPRANGER in seinem Buch "Kultur und Erziehung" 1919 mit einem mangelnden Bildungsauftrag für diese Schulform begründete:

"Die grundlegende Bildung ist zunächst Sache der Volksschule ... Auch die Höhere Schule gibt nur eine grundlegende Bildung ... bis an den Punkt ..., wo mit der selb-

ständigen Berufswahl die persönliche Bildungsbahn erst beginnt ... Von diesen Tatsachen aus erscheint eine mittlere Schulstufe zwischen der kurzen Grundlegung der Volksschule und der gewagt langen des höheren Schulkurses in der Gestalt, wie sie Realschule (und Mittelschule) darstellen, nicht notwendig und nicht zweckmäßig ..." (zit. n. MASKUS 1966, S. 178 f).

Durch die Entwicklung der Wirtschaft waren jedoch Absolventen der mittleren Bildungsebene gefragt. Nach MASKUS (1979, S.30) sei "anstelle der gesellschaftlich-soziologischen ... eine politisch-ökonomische Begründung getreten"; dies ergäbe sich auch aus dem republikanischen Staatverständnis.

Vielleicht gibt die von STOLZE / REMUS gebrauchte Wendung von der Mittelschule als „verhältnismäßig wenig bekannten und schon darum vielfach verbannten Schulinrichtung“ (1931, S. 5) die damalige Bedeutung dieser Schulform wieder.

Eine größere Resonanz hatten die Diskussionen um eine nationale Einheitsschule sowie um Kritik und „kulturkritische Skepsis“ gegenüber schulischen Einrichtungen (ZYMEK, 1989, S. 161).

2.5.1.1 Die Konsolidierung der Mittelschule bis zur vierten Überfüllungskrise

Den Verfassungsartikeln (Art. 142 - 149 und 174) der Weimarer Verfassung, die sich auf Schule und Bildung beziehen, gingen lange schulpolitische Verhandlungen voraus. Strittigster Punkt war die Frage, „ob die Volksschulen - wie bisher und vom Zentrum gefordert - grundsätzlich als Konfessionsschulen oder - wie von den Parteien der Linken aber auch von Teilen der Liberalen verlangt - grundsätzlich als religionslose weltliche Schulen oder Simultanschulen“ (ZYMEK, 1987, S. 164) eingerichtet werden sollten. Der bekannte „Weimarer Schulkompromiss“ bestand darin, dass nach Art. 146, 2 „auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten“ sind.

Wenn auch die Kulturhoheit mit den Schulen Ländersache blieb, so erhielt die Republik eine „Rahmenrechtskompetenz“ (MICHAEL / SCHEPP, 1993, S. 234) auf diesem Gebiet. Für die Schulgeschichte ist bedeutungsvoll, dass die Lehrerbildung einheitlich zu regeln ist (Art. 143, 2), die allgemeine Schulpflicht mit mindestens acht Schuljahren auf die „anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahr“ erweitert wird (Art. 145) und vor allem Art. 146, in dem es heißt:

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen

Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. ... Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind ... öffentliche Mittel bereitzustellen ..." (zit. n. MAASSEN, 1959, Bd. 2, S. 61).

Damit wird versucht, soziale Bildungsgerechtigkeit in dem neuen Staat durchzusetzen. Nach „Anlage und Neigung“ den Bildungsweg zu gestalten, bedeutet in der historischen Entwicklung einen Fortschritt. Allerdings sind durch die sozioökonomische Situation der Eltern Grenzen gesetzt.

Mit der „gemeinsamen Grundschule“ haben die Einheitsschulvertreter mindestens vier gemeinsame Schuljahre für alle erreicht. 1920 wird das Gesetz verabschiedet, mit dem die Vorschulen aufgehoben wurden. Nach HERRLITZ et al. ist mit diesem Gesetz ein Umbau des „segregierten Systems von höherer und niederer Bildung ... in ein vertikal verzweigtes Bildungssystem“ eingeleitet (1993, S. 132).

In diesem Prozess stellte die mittlere Bildungsebene einen wichtigen Faktor dar. Ihrer Institutionalisierung diene die verfassungsmäßige Verankerung in Art. 146 *expressis verbis*.

Mit den umfangreichen Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen 1925, die auf denen von 1910 basierten, setzte sich die Konsolidierung der Schulen dieses Typs fort. Bei einer zentralen Veranstaltung in Berlin 1925 begründete Stadtschulrat WILHELM SCHWARZHAUPT die Mittelschule, die durch detaillierte Lehrpläne genau bestimmt war: "Die wirtschaftliche Struktur unseres Volkes erfordert die Dreiteilung des Schulwesens in Volks-, mittlere, höhere Schule" (MASKUS 1966, S. 112 ff., S. 180 f.). Diese Begründung fand nicht überall Akzeptanz. Der badische Ministerpräsident HELLPACH meinte z.B., die preußische Mittelschule sei als "typische Standesschule verschrien ... Die Überheblichkeit des 'Stehkragenproletariats', des kleinen Beamten- und Angestelltentums ... werde (dort) ... gezüchtet" (zit. n. MASKUS 1966, S. 180).

Die Mittelschule der Weimarer Republik, vor allem nach den Bestimmungen von 1925, sah „unbeschadet ihrer Sonderzwecke“ aber durchaus ihre Hauptaufgabe umfassender, nämlich „die jungen Menschen so zu formen, dass sich in ihnen die Befähigung und der dauernde lebendige Wille entwickle, an der eigenen Veredlung zu arbeiten und der Gesamtheit mit opferwilliger Hingabe zu dienen“, wie es in den „methodischen Vorbemerkungen“ zu den Bestimmungen von 1925 in der Terminologie der Zeit heißt (abgedr. in STOLZE / REMUS, 1931, S. 27). Selbst wenn diese

Ziele später in der Diskussion tendenziell zu schrankenlosem Individualismus einerseits und völkischem Gemeinschaftsgefühl andererseits verkürzt wurden, könnte man in den Formulierungen durchaus fundierte Zielsetzungen sehen. Schon vor Ausbruch der Weltwirtschaftskrise 1929 machte sich ein starker Anstieg der Gymnasiasten und Studenten bemerkbar, auch hervorgerufen durch die steigende Arbeitslosigkeit (vgl. KÜPPERS, 1980, S. 28 ff). GERTRUD BÄUMER, Ministerialrätin im Reichsministerium des Inneren, äußerte sich 1930 bei einer Konferenz zu Schulaufbau, Berufsauslese und Berechtigungswesen: „Es handelt sich zum Teil um einen wirklich echten Bildungsdrang, zum größeren Teil um einen sozialen Aufstiegs willen, zum größten Teil um ein wirtschaftlich-soziales Sicherheitsbedürfnis“ (zit. n. KÜPPERS, 1980, S. 28). Nun war zwar das sog. "Einjährige", das in der historischen Entwicklung immer wieder eine Rolle gespielt hatte, mit dem Ende des 1. Weltkrieges und der Abschaffung der allgemeinen Wehrpflicht weggefallen, aber HERRLITZ et al. meinen, dass "die Ausstrahlung, die die damit verbundene Berechtigung im 19. Jahrhundert auf die erwünschte Abgrenzung mittlerer z i v i l e r Berufe in Verwaltung, Handel und Industrie ausgeübt hatte, ... nun auf das Bildungswesen im Interesse an einer allgemeinen "Mittleren Reife" Einfluß hatte mit der Folge, dass der Untersekunda - Abschluss der höheren Schule mit dem erfolgreichen Besuch einer Mittelschule gleichgestellt wurde" (HERRLITZ et al., 1993, S. 133). Es gab also praktisch zwei mittlere Schulabschlüsse: die „Obersekundareife“ und die „mittlere Reife“ der Mittelschule. 1931 einigten sich die Ländervertreter auf folgende Formulierung, wonach das Zeugnis der Mittleren Reife als "Nachweis des Grades allgemeiner Bildung und geistiger Reife galt, der für den Eintritt in Berufe oder Berufslaufbahnen der mittleren Stufe des Berufsaufbaus notwendig ist" (zit. n. STOLZE / REMUS, 1931, S. 355). Nach zehnjährigem Vollunterricht sollte der Reifegrad zumindest der von der preußischen Mittelschule vermittelten Allgemeinbildung entsprechen (vgl. MASKUS, 1979, S. 331 f). Es wurde erwogen, die Studentenzahl durch stärkere Auslese in den Gymnasien drastisch zu senken und stattdessen den Besuch der Mittelschulen, Berufs- und Fachschulen anzuregen (vgl. FÜHR 1995, S. 12 f.).

Trotzdem gab es aber deutliche Unterschiede zwischen beiden mittleren Abschlüssen: während Schüler mit der Obersekundareife weiter die höhere Schule besuchen können bis zur Hochschulreife und gleichzeitig die mittlere Reife haben, mit der es möglich ist, die allgemeine mittlere Beamtenlaufbahn einzuschlagen, blieb diese

den Abgängern der Mittelschule bis 1939 verschlossen. Diese konnten nach den Bestimmungen von 1927 bzw. 1931 höhere Fachschulen besuchen und die Staatsförster- und Polizeibeamtenlaufbahn beginnen. Dem Bildungsstreben kam entgegen, dass die mittlere Reife auch erworben werden konnte nach erfolgreichem Besuch von „gehobenen Volksschulen mit mindestens zehnjährigem Lehrgang“ und dem Lehrplan der Mittelschule in den oberen Klassen, von dreijährigen Fachschulen nach der 8. Volksschulklasse und von zweijährigen Fachschulen nach Volksschulabschluss und zweijähriger praktischer Berufstätigkeit (LUNDGREEN, 1981, S. 54 f).

Dem aufgestauten Bildungsbedarf der Mädchen entgegenkommend, sind die Berechtigungen für die Mittelschülerinnen mit der mittleren Reife nach dem Ministerialerlass vom 12.3.1928 umfangreich, denn sie umfassen Höhere Handelsschulen, „Maidenlehrgänge“, Lehrgänge für Haushaltspflegerinnen und für ländliche Haushaltspflegerinnen, Hausfrauenschulen, Frauenschulen, Ausbildung als Kindergärtnerin und Hortnerin, als Wohlfahrtspflegerin, als Privatmusiklehrerin, als Lehrerin der landwirtschaftlichen Haushaltungskunde, als Turn- und Sportlehrerin, als Lehrerin der weiblichen Handarbeiten und der Hauswirtschaftskunde und als Gewerbelehrerin (n. STOLZE / REMUS, 1931, S. 360 f). Hier werden die durch den Bildungsstau bei Mädchen verursachten systemischen Veränderungen deutlich.

Die ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT führt die Abschlusseinigung von 1931 über die „mittlere Reife“ auf die Weltwirtschaftskrise und die Angst vor einer Akademikerschwemme zurück und vertritt die Auffassung, dass die "Versetzung nach Obersekunda an den Oberschulen schulisch und beruflich (einen) weit höheren Wert" behielt (1994, S. 471). Durch den Mangel eines allgemein anerkannten mittleren Abschlusses ist eine zögerliche Entwicklung der Mittelschulen zu beobachten. Da innerhalb des verfestigten Berechtigungswesens das Abitur **der** Qualifikationsnachweis blieb, war der Drang zu dieser Berechtigung ungebrochen.

In Preußen nahm die Zahl der öffentlichen Mittelschulen von 378 im Jahr 1921 auf 533 Schulen nach zehn Jahren zu (ZYMEK, 1989, S. 169). Ferner hatten acht weitere Länder eigenständige Mittelschulen, nämlich Anhalt, Bayern, Braunschweig, Freistaat Danzig, Mecklenburg, Oldenburg, Saarland und Thüringen (HERRLITZ et al., 1993, S. 133).

Inwiefern sind nun Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Mittelschule und der vierten, stärksten Überfüllungskrise um 1930 aufzuzeigen?

2.5.1.2 Die Überfüllungskrise um 1930

Die letzten Jahre der Weimarer Republik, die geprägt waren durch die ökonomischen Zwänge der Weltwirtschaftskrise, durch hohe Arbeitslosigkeit und beginnende ideologische Diskussionen, bedeuteten große Einbrüche im Bildungsverhalten. Die „Diskrepanz von gesellschaftlicher Not und Bildungszustrom“ (LESCHINSKY, 1983, S. 189) forderte mögliche Maßnahmen staatlicher Stellen heraus. Die Parallelen, die LESCHINSKY 1978 zwischen der Weimarer Zeit und der Bundesrepublik analysiert, gelten auch noch heute, zwanzig Jahre später, als da sind: „akute Krise der Bildungspolitik“, „Tendenz zur Disparität von Bildungs- und Beschäftigungssystem“, „Entleerung der Hauptschule“, „vermehrter Übergang in weiterführende Schulen und Hochschulen“ (LESCHINSKY, 1978, S. 405).

Die „Schlagwörter“ fordern zu einem kurzen Überblick über die vorhandenen Schulstrukturen heraus:

In einigen Ländern waren für die befähigteren Schüler die Mittelschulen als fortführende Schulen zur Volksschule geschaffen worden. Besonders in den großen und mittleren Städten gingen 1931 durchschnittlich 25 % der Schüler und Schülerinnen auf weiterführende Schulen, so dass der „Mittelbau des Schulwesens“ um 1930 zur Disposition stand: Sekundarstufe I oder Volksschuloberstufe (vgl. LESCHINSKY, 1978, S. 406 ff).

Das republikanische Staatsbewusstsein des Bürgers hatte, zusammen mit dem vergleichsweise modernen Bildungssystem, zu einem steigenden Bildungsbedürfnis geführt. Auf diesem Hintergrund vollzog sich ein „verdeckter Strukturwandel im höheren Knabenschulwesen Preußens zwischen 1920 und 1940“, wie ZYMEK (1981) in seinem Aufsatz nachweist. Während die traditionellen Gymnasien Schüler verloren, gewannen Reformrealgymnasien immer mehr dazu. Deutlich wurde der Reformprozess an dem veränderten Sprachenangebot, Englisch statt Griechisch, institutionalisiert durch die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ 1924 und später den „Richtlinienerlass über „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ 1938 (HERRLITZ et al., 1993, S. 238), bei dem dann die „Deutsche Oberschule“ die Hauptform der höheren Schulen wurde. Diese vierte höhere Schule sollte neben der Schwerpunktbildung auf die Antike durch das Gymnasium auf den „modernen Europäismus“ durch das Realgymnasium und auf die „Welt der Technik“ durch die Oberrealschule den „Realbestand des deutschen Wesens und Werdens“

besonders betonen (BLANKERTZ, 1982/1992, S. 240). Durch diese Ausweitung wurde das Bildungs- und Aufstiegsstreben weiter gefördert.

Nach TITZE (1996, S. 395) war die damit verbundene Bildungsselektion um 1930 in allen Bevölkerungskreisen „universell“ geworden. Die von ihm in den Mittelpunkt der damaligen Diskussion gestellte These von der „Schrumpfung des Lebensraums“ der Akademiker sowie der „volksbiologischen Selektionsideologie“ durch HARTNACKE zeigt schon in der Terminologie die Nähe zu dem späteren nationalsozialistischen verbohrt ideologischen Denken an.

Aus anderer Perspektive äußerte sich der Nachfolger des angesehenen preußischen Kultusministers BECKER und späterer niedersächsischer Kultusminister (1945 - 1948) ADOLF GRIMME 1930 zu Berechtigungswesen und Bildungsprivileg. Er bejahte zwar ein sinnvolles Berechtigungswesen, wonach wichtige Tätigkeiten durch geeignete Leute ausgeführt werden, verwarf aber formale Bildungsschranken, da er es öfter in den „schweren letzten zehn Jahren erlebt (habe), dass Männer mit bloßer Volksschulbildung imstande waren, an entscheidender Stelle da Deutsch zu sprechen, wo andere mit ihrem Latein am Ende waren“ (SEITERS, 1990, S. 111). (Allerdings ist auch hier vor einseitiger Auffassung zu warnen, man denke nur an die abgebrochene Schulbildung Adolf Hitlers, der noch nicht einmal die Realschule beendete (HAFFNER; 1978, S. 7)).

Wenn auch das Bildungsstreben kritisiert wurde und durch die Überfüllungskrise das Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigung gestört war, gewann paradoxerweise dadurch die höhere Bildung an Wert (vgl. BLANKERTZ, 1982/1992, S. 236 f).

Das wurde besonders deutlich an dem hohen Bildungsbedarf der Mädchen, der gewissermassen aufgestaut war (s.o.). Der Anteil von Schülerinnen im höheren Schulsystem in Preußen war Anfang der 30er Jahre auf rund 38 % gestiegen, die Abiturientinnen stellten rund 20 % der Abiturjahrgänge in der gesamten Republik und auch die Studentinnen machten rund 20 % der Studierenden aus (HERRLITZ et al., 1993, S. 137), wobei sie sich allerdings hauptsächlich im Lehramt, Human- und Zahnmedizin, Pharmazie und Chemie durchsetzen konnten. Neben der schlechten akademischen Arbeitsmarktlage hatten die Frauen auch gegen die frauenberufsfeindliche allgemeine Meinung zu kämpfen.

Hatte es bei der Überfüllungskrise um 1880 in bestimmten Bereichen besonders bei den Juristen und Lehrern an höheren Schulen „Überproduktionserscheinungen“ gegeben (TITZE, 1996, S. 394) (s.o.), so kam bei dieser vierten Krise neben dem

Frauenstudium noch die „Massenarbeitslosigkeit“ von Volksschullehrern (HERRLITZ et al., 1993, S. 135) hinzu. Die bei den Lehrern besonders deutlich auftretenden zyklischen Mangel- und Überfüllungszeiten haben sich erst im 20. Jh. entwickelt (vgl. BÖLLING, 1983). Von der Mitte des 19. Jh. an wurden zur Beseitigung des bis dahin fortwährenden Volksschullehrermangels die Lehrerseminare ausgebaut und zunehmend zu höherer Attraktivität akademisiert. Das führte zu einer Überproduktion von Volksschullehrern in den 20er und 30er Jahren. Etliche von ihnen nutzten die Chance, nach der Prüfungsordnung von 1902 ihre Mittelschullehrerprüfung abzulegen. Nach dem Min. Erlass vom 15.01.1923 konnten auch Lehrerinnen, die die Lehramtsprüfung an Oberlyzeen abgelegt und das Zeugnis der Lehrbefähigung für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen einschließlich der für Volksschulen erhalten haben, ohne Ablegung der Prüfung für Mittelschullehrer an öffentlichen Mittelschulen endgültig angestellt werden (MAASSEN, 1959, Bd. 2, S. 7). Dadurch entstand ein Überschuss an Mittelschullehrkräften. Deswegen wurde die Möglichkeit der Mittelschullehrerprüfung für Volksschullehrer 1934 abgeschafft. (s.v.).

Verschärft wurde die Krise durch die schlechte wirtschaftliche Lage, insbesondere der Volksschullehrer, die durch die Notverordnungen der Regierung Brüning Gehaltskürzungen von insgesamt 30 - 40 % hinnehmen mussten. In Preußen waren 1930/31 ca. 20.000 Junglehrer ohne Anstellung, nur 3.200 hatten Aushilfsstellen (vgl. BREYVOGEL, 1976, S. 287 f).

Da sich das Bildungsstreben allgemein verbreitert und verselbständigt hatte, konnte bildungspolitisch nur mit einer „pragmatischen Kanalisierung der Schüler- und Studentenströme“ (HERRLITZ et al., 1993, S. 134) geantwortet werden.

Schon seit der dritten Überfüllungsphase um 1890 war man in Preußen bestrebt, das mittlere Berechtigungsniveau zu stärken und so einen Teil der Aufstiegsaspiranten umzuleiten. Diesem gleichzeitigen Öffnen, aber auch Begrenzen diente die Förderung der Realschule (ohne Abiturberechtigung) und auch die der Mittelschule mit Einführung der „Mittleren Reife“ (ohne Zugang zur mittleren Beamtenlaufbahn, was der Obersekundareife“ vorbehalten war (s.o.)

So fand am 02.07.1930 im Reichsinnenministerium eine Aussprache mit Vertretern der Kultusbehörden der Länder und der Körperschaften und Verbände statt, deren Ziel es war, die höhere Schule durch „Ausbau der Volksschule, die Kräftigung der Mittelschule nach preußischem Vorbild (und durch) die Entwicklung der Berufs- und Fachschulen“ zu entlasten (KÜPPERS, 1980, S. 36).

Trotz aller Kanalisierungs- und Steuerungsanstrengungen war auch diese zyklische Überfüllungskrise durch staatliche Maßnahmen nicht zu bewältigen. Dazu war das Berechtigungswesen zu breit verwurzelt und vernetzt. Nach TITZE war das Bildungssystem „für politische Steuerungen im Sinne grundlegender Umformungen ... immer „undurchdringlicher“ geworden“ (1981, S. 220). Entgegen der vordergründigen Annahme, dass die Staatsformen der konstitutionellen Monarchie und der Weimarer Republik wesentliche Umbrüche hervorbrachten, zeigt die historische Forschung eine ziemlich kontinuierliche Entwicklung, die sich aus dem multifaktoriellen Zusammenhang ergibt. Welche Auswirkungen hat nun die nationalsozialistische Diktatur auf das Bildungsgefüge und besonders auf die Mittelschule?

2.5.2 Die Mittelschule in der Zeit des Nationalsozialismus

Spezifische bildungspolitische Maßnahmen in der Zeit von 1933 bis 1945 sind diktiert von kurzen pragmatischen Entscheidungen, von der politischen Diktatur, von der ideologischen Durchdringung nazistischen Gedankengutes und von der Vorbereitung des 2. Weltkrieges und des Krieges selbst in der 2. Hälfte der 12 Jahre. Gesetzliche Grundlagen waren die Notverordnung vom 04.02.1933 mit Einschränkungen der Presse- und Meinungsfreiheit, die „Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat“ vom 28.02.1933, die wichtige Grundrechte außer Kraft setzte wie Freiheit der Person, Postgeheimnis etc. sowie das am 24.03.1933 vom Reichstag beschlossene „Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich“, das „Ermächtigungsgesetz“, aufgrund dessen nach Artikel 2 „die von der Reichsregierung beschlossenen Reichsgesetze von der Reichsverfassung abweichen“ können (HUG, HOFFMANN, KRAUTKRÄMER, BAHL und DANNER, 1986, S. 142 - 146).

Trotz aller Eigendynamik des Bildungssystems ist die weitere Entwicklung in diesen zwölf Jahren auf dem Hintergrund der „Gleichschaltung von Staat, Gesellschaft und Schule durch das totalitäre NS-Regime“ (MICHAEL / SCHEPP, 1993, S. 51 ff) zu sehen. Durch die „Rahmenrechtskompetenz“ konnte die Reichsregierung nach Artikel 10 der Weimarer Verfassung das Bildungswesen vereinheitlichen. Damit wurde die Kulturhoheit der Länder aufgehoben, 1934 wurde ein Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ eingerichtet.

Der „Schrumpfung des Lebensraums“ der Akademiker in der vierten zyklischen Überfüllungskrise wurde unter dem Wegfall jahrhundertealter Freiheitsrechte mit dem Reichsgesetz „gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.04.1933 und dem Ausführungserlass des Reichsinnenministers FRICK über die „zahlenmäßige Begrenzung des Zuganges zu den Hochschulen“ vom 28.12.1933 (TITZE, 1996, S. 401) begegnet. HERRLITZ et al. weisen darauf hin, dass nach neueren statistischen Forschungen der Drang zur höheren Bildung schon aus demographischen Gründen nachließ, da die geburtenschwachen Jahrgänge des 1. Weltkrieges in das Studienalter kamen und außerdem die schlechte wirtschaftliche Lage die Ausbildungswahl beeinflusste. Die Bedeutung des Gesetzes lag nicht darin, „ein Problem gelöst zu haben, das schon in der Überfüllungskrise des Wilhelminischen Kaiserreichs nicht mit administrativen Mitteln zu lösen war (...), sondern darin, die Handlungsfähigkeit der neuen Machthaber propagandistisch zu demonstrieren“ (HERRLITZ et al., 1993, S. 148).

Für die inhaltliche Arbeit in den Schulen wurden neue Richtlinien herausgegeben, die Bibliotheken „ideologisch gesäubert“, bei den Lehrkräften „unerwünschte Elemente“ entlassen, der Zugang jüdischer Schüler zu den staatlichen Schulen „rigoros begrenzt“ u.a.m. (MICHAEL / SCHEPP, 1993, S. 52).

Organisatorische Umgestaltungen der Schulformen folgten.

1936 wurde die Grundschulreform von 1920 insofern zu Ende geführt, als der „Abbau der privaten Vorschulen und Vorschulklassen“ angeordnet wurde, die zum größten Teil in kirchlicher Trägerschaft waren (MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 134).

Nachdem nun damit der erste Bereich des Volksschulwesens reichseinheitlich geregelt war, wurde erst im Dez. 39 die gesamte Volksschule mit einheitlichen Richtlinien bedacht, die sich aber durch weiterbestehende große Unterschiede der einzelnen Schulen und durch die Kriegsverhältnisse als wenig relevant erwiesen.

Die organisatorische Vereinheitlichung des höheren Schulwesens wurde 1938 durch den Richtlinienenerlass über „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ abgeschlossen. Die Schulzeit für Gymnasiasten wurde von 13 auf 12 Schuljahre verkürzt, die Hauptform der höheren Knabenschulen wurde die „Deutsche Oberschule für Jungen“ mit Englisch als erster Fremdsprache sowie einem naturwissenschaftlich-mathematischen und einem sprachlichen Zweig in der Oberstufe. Als Sonderform bleibt das Gymnasium nur noch in den Orten bestehen, wo eine Oberschule eingerichtet ist. Nach ZYMEK (1989, S. 196) kann diese Strukturveränderung „als Anerkennung und Fortschreibung der Entwicklungstrends während der Jahr-

zehnte zuvor“ gesehen werden. Bei den höheren Mädchenschulen gab es entsprechend zu den Jungen nur die „Deutsche Oberschule für Mädchen“ mit sprachlicher und hauswirtschaftlicher Oberstufe.

Im Zusammenhang mit den geschichtlichen Ereignissen ist zu berücksichtigen, dass durch den Kriegseinsatz von Lehrern und Schülern sowie durch Bombenalarme immer weniger ein geordneter Unterricht stattfinden konnte und die „Neuordnung“ 1940 auf weiter „vereinheitlichte und vereinfachte Stundentafeln“ der höheren Schulen reduziert wurde (vgl. MÜLLER / ZYMEK, 1987, S. 135).

Auch ohne bildungspolitisches Konzept, pragmatisch auf das Beschäftigungssystem bezogen, folgten 1938 die „Bestimmungen zur Neuordnung des mittleren Schulwesens“, deren organisatorische Umsetzung die auch noch in den 30er Jahren existierenden anderen Schulen wie Rektorats- oder höhere Mädchenschulen (ohne Anerkennung) in das dreigliedrige Schulsystem integrierten. Jetzt sollte es nur noch zwei Formen der Mittelschule geben, die nach der Grundschule sechsklassige und eine vierklassige Aufbaumittelschule im Anschluss an die sechste Volksschulklasse jeweils getrennt nach Jungen und Mädchen. PAX / RAFFAUF, Referent und Amtsrat im Reichsministerium, betonen, die deutsche Mittelschule sei „im wesentlichen die Weiterentwicklung von preußischen Schuleinrichtungen“ (1940, S. III) und „auch auf dem Gebiete des Schulwesens werde das Streben nach Zusammenfassung und Vereinheitlichung sichtbar“ (S. 1). Unterrichts- und Erziehungsziel sei es,

„den Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen jener Volkskreise zu dienen, in deren Berufsarbeit sich Kopf- und Handarbeit vereinigen und die imstande sind, leitende Gedanken schnell und sicher aufzufassen und sach- und sinngemäß auszuführen. Ohne der Berufsausbildung in Lehre und Fachschule vorzugreifen, hat die Mittelschule ihre Schüler zur Einsatzbereitschaft im künftigen Beruf zu erziehen und ihren Unterricht in enge Beziehung zum praktischen Leben zu setzen. Sie hat damit besonders für den Nachwuchs der gehobenen praktischen Berufe in Landwirtschaft, Handel und Handwerk, Technik, Industrie und der mittleren Stellungen in der Verwaltung und im Heer, ferner für alle hauswirtschaftlichen, pflegerischen, sozialen und technisch-künstlerischen Frauenberufe, kurz für alle gehobenen Berufe, die nicht das Hochschulstudium erfordern, eine geeignete Erziehungs- und Bildungsgrundlage zu schaffen“ (ebd. S. 5 f).

Hier lag die wesentliche Neuerung für die Mittelschulen: die Erweiterung der Berechtigungen. Damit erhielten Mittelschulabsolventen Zugang in die gehobene mittlere Beamtenlaufbahn, die vorher nur den Schülern mit Obersekundareife offenstanden. Durch die „Verordnung über die Vorbildung und die Laufbahnen der deutschen Beamten“ (1939) mit dem Abschlusszeugnis der Mittelschule als Voraussetzung für den „gehobenen nichttechnischen Dienst“ wurde der sechsjährige Besuch einer höheren Schule abgewertet, der der Mittelschule aufgewertet (vgl. LUNDGREEN, 1981, Teil I, S. 56).

Der Begriff „Mittlere Reife“ fällt weg (Rd. Erlass vom 03.03.1938), jede Schule stellt künftig „das ihr wesensgemäße Schulzeugnis aus, z.B. die höhere Schule nach acht Schuljahren das Reifezeugnis, die Mittelschule nach sechs Schuljahren das Schlusszeugnis der Mittelschule usw.“ (abgedruckt in PAX / RAFFAUF, 1940, S. 49).

Merkwürdigerweise hat sich terminologisch die „Mittlere Reife“ bis in die 90er Jahre gehalten.

Einen Überblick über die zahlenmäßige Entwicklung geben folgende Tabellen:

Tabelle 1:

Das Schulsystem im Staat Preußen; Strukturwandel der mittleren Schulen; öffentliche und private Schulen

Staat Preußen		1921			1931			1940		
		insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Mittlere Schulen	1	1399	656	743	1139	695	444	824	741	83
Anerk. Mittel-	2	453	378	75	631	533	98	796	728	68

Staat Preußen			1921			1931			1940		
			insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
davon	schulen MS m. Lpl. höh. Sch.	3	856	278	578	503	162	341	28	13	15
	Sonstige	4	90	0	90	5	0	5			
Gehobene Klassen an Volksschulen		5	237	237	0	256	252	4	85	85	0

Tabelle 2:

Das Schulsystem im Deutschen Reich; Strukturwandel der mittleren Schulen; öffentliche und private Schulen

Deutsches Reich			1921			1931			1940		
			insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.	insg.	öff.	priv.
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Mittlere Schulen		1	1743	812	931	1472	866	606	1140	1011	129
davon	Anerk. Mittel- schulen	2				849	663	186	1038	969	69
	MS m. Lpl. höh. Sch.	3				582	198	384	28	13	15
	Sonstige	4				41	5	36	74	29	4
Gehobene Klassen an Volksschulen		5				501	473	28	205	197	8

1940: 23 Nationalpolitische Erziehungsanstalten im damaligen Reichsgebiet, davon 10 in Preußen.

(Nach MÜLLER / ZYMEK, 1987, Tab. 7.4 und Tab. 7.5, S. 137, ohne Höhere Lehranstalten)

Auffallend ist die abnehmende Zahl der in den Statistiken als „Mittlere Schulen“ zusammengefassten Einrichtungen in Zeile 1, sowohl in Preußen als auch im gesamten Deutschen Reich. Sie erklärt sich durch die immer strikter werdenden Strukturordnungen 1925, 1931, 1938, durch die das breite Spektrum nicht ausgebauter und auch privater Einrichtungen wegfiel. Diese Schulen arbeiteten nach dem Lehr-

plan der höheren Schulen, unter ihnen viele Mädchenschulen, und wurden den mittleren Schulen zugeordnet. Sie verschwanden in diesem Prozess fast ganz (Zeile 3). Oder sie wandelten sich durch Erweiterung und Erfüllung der geforderten Normen zu den anerkannten neuen Mittelschulen, deren Zahl zunahm (Zeile 2).

MÜLLER / ZYMEK erkennen in der zunehmenden Zahl der neuen Mittelschulen sowie in dem Verschwinden der nicht ausgebauten, meist privaten zu den mittleren gerechneten Schulen in den 30er Jahren das „strukturbestimmende Moment im Prozess der Durchsetzung eines neuen Mittelbaus im deutschen Schulsystem“ (1987, S. 138), ZYMEK sieht hier die Etablierung des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland; durch diesen Prozess seien „Weichen für die Schulentwicklung auch in den Nachkriegsjahren gestellt“ worden (ZYMEK, 1989, S. 198). Dem ist sicher grundsätzlich zuzustimmen, auch wenn die Kurzlebigkeit mancher politisch-diktatorischen Beschlüsse in ihrer Wirkung zu berücksichtigen ist.

So erschien 1939 eine Neuordnung, die eine strikte Vereinheitlichung aller vorher bestandenen Pläne mit nationalsozialistischer Ideologie verfügte (vgl. MAASSEN, 1959, Bd. 3, S. 15 - 75, MASKUS, 1966, S. 120 - 131). 1941 wurde die Mittelschule durch einen Erlass zur Hauptschule nach österreichischem Muster reduziert, zunächst in den von den Deutschen besetzten Gebieten. Die Hauptschule war eine schulgeldfreie "Pflichtausleseschule" (MAASSEN, Bd. 3, S. 83), dauerte nur bis zum 14. Lebensjahr und sollte die Grundlagen für die Ausbildung der mittleren Berufsschichten schaffen. Durch die Kriegereignisse wurde die Umorganisation immer weiter hinausgeschoben und dadurch kaum noch durchgeführt (MAASSEN, Bd. 3, S. 76 - 90, MASKUS 1966, S. 132 - 140).

Wenn die „Führerentscheidung“ bezüglich der Hauptschule auch deutlich gegen das vorher konsolidierte dreigliedrige Schulsystem sprach, so ist ihr dadurch, dass sie allgemein nicht mehr ausgeführt wurde und als „einsamer Beschluss“ einem durchdachten Konzept zuwiderlief, nicht große Beachtung zu schenken.

Entscheidender war der Eingriff in die Umgestaltung der Volksschullehrerbildung. Die 1933 gegründeten „Hochschulen für Lehrerbildung“ (anstelle der Pädagogischen Akademien) hatten zwar das Abitur als Studienvoraussetzung. Als aber durch den Abiturientenmangel (s.o. aufgrund der demographischen Entwicklung) auch Lehrer knapp zu werden schienen, wurden 1941 „Lehrerbildungsanstalten“ eingerichtet, für die als Aufnahmevoraussetzung die Volksschule genügte und deren Dozenten NSDAP-Angehörige waren (vgl. BLANKERTZ, 1982/1992, S. 242 f; ZYMEK, 1989, S. 202 f). Die Maßnahme zeigt, wie undemokratische Systeme die ideologische In-

doktrination systematisch vorantreiben können. TENORTH sieht in dieser nationalsozialistischen Erziehungspolitik die Übersteigerung „aller vor 1933 bekannten pädagogischen Wirklichkeiten“ durch den „schrackenlosen Zugriff auf das Subjekt“ (1992, S. 259).

Trotzdem weist die noch nicht abgeschlossene Analyse der Erziehungsgeschichte neben Diskontinuitäten auch Kontinuitäten auf, denn es existierte ja ein pädagogisches Erbe aus der vernationalsozialistischen Zeit. Ein Beispiel ist nach LANGEWISCHE / TENORTH (1989) das Antidemokratische des Untertanengeistes, das schon vor 1919 in der Erziehung zu finden ist. LANGEWISCHE / TENORTH erkennen die Problematik in der Lösung der Frage, „wieviel Einheit öffentliche Erziehung verlangt und wie groß das Maß an Pluralität und Heterogenität sein darf, das sie zugestehen kann“ (1989, S. 22).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Mittelschulen an sich in diesen zwölf Jahren institutionell gefestigt wurden. Allerdings müssen dabei ideologisch bedingte Verformungen berücksichtigt werden sowie die zeit- und kriegsbedingten Beeinträchtigungen wie fehlende Lehrer (die Kriegsdienst leisten mussten), Fliegeralarme, Evakuierungen und der kaum noch durchgeführte Hauptschülerlass. Eingegrenzt wurde das Bildungsangebot durch die Abschaffung privater Einrichtungen.

2.6 Die Entwicklung der Realschule in der zweiten Hälfte des 20. Jh.

Sind nun trotz zeitgeschichtlichen Turbulenzen und Umbrüche Kontinuitätslinien in der historischen Entwicklung der Schulstrukturen aufzuzeigen? Wurden die Mittelschulen oder / und die entsprechenden Bildungsgänge weiter gefestigt?

Innerhalb der Darstellung auf der Zeitleiste gebietet die historische Zäsur von 1945 insofern ein anderes Vorgehen, als die heutige Situation auf der Schulgeschichte von 1945 bis 1989 basiert, die unterschiedlich in zwei verschiedenen Staaten durch zwei verschiedene politische Systeme bestimmt war. Wurden bis 1918 überwiegend die Schulverhältnisse in Preußen, ab 1919 in der Weimarer Republik linear dargestellt, so sind nach der Zeit des Nationalsozialismus die differenten, aber zeitgleichen Entwicklungen aufzuzeigen, ohne die die gegenwärtigen Strukturprobleme der Sekundarstufe I nicht hinreichend erklärt werden können.

Da auch hier die multikausalen Bedingungen die Bildungsgeschichte geprägt haben, deren Zusammenhang durch eine zeitliche Paralleldarstellung beider Schulsysteme verloren gingen, wird deshalb zuerst das allgemeinbildende Schulwesen der

sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der DDR in seinen Grundzügen aufgezeigt. Hier interessieren besonders die Elemente, die in der heutigen Strukturdiskussion auftauchen und ihren Ursprung in der ehemaligen DDR haben. Danach ist die Geschichte von der Mittelschule zur Realschule der Bundesrepublik zu analysieren bis zu der seit 1989 wieder staatspolitisch einheitlichen, wenn auch föderalistisch unterschiedlichen Entwicklung. Die Frage, ob heute die fünfte Überfüllungskrise oder eine veränderte Bildungssituation anzutreffen ist, soll im 4. Kapitel versucht werden zu beantworten.

2.6.1 Das allgemeinbildende Schulsystem der DDR bis 1989

Durch die im Potsdamer Abkommen vom Juli / August 1945 festgelegte Aufteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen war die Entwicklung wesentlich von den jeweiligen Besatzungsmächten geprägt. Zu den großen allgemeinen äußeren Schwierigkeiten nach Kriegsende wie zerstörte Gebäude, Nahrungsmangel, Zustrom von Flüchtlingen, auf schulischem Gebiet Mangel an Lehrkräften und Lehr- und Lernmitteln kamen besonders in der sowjetisch besetzten Zone (SBZ) gewaltige politische Umbrüche hinzu, da die Ziele des Abkommens: Denazifizierung, Demilitarisierung, Demontage und Demokratisierung unterschiedlich realisiert wurden (HUG et al., 1986, S. 214). Durch Enteignung und Verstaatlichung von Banken, Industriebetrieben und landwirtschaftlichen Großbetrieben sollte nach sowjetischem Vorbild eine neue gesellschaftliche Ordnung entstehen. Dieser Prozess setzte sich auch nach der Gründung der beiden deutschen Staaten 1949 fort: 1952 wurden in der DDR Handwerksbetriebe aufgelöst und durch die Produktionsgenossenschaften des Handwerks (PGH) ersetzt sowie der Besitz der sog. Großbauern mit über 20 ha in LPGs (= landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften) überführt (HERRLITZ et al., 1993, S. 181). Alle diese Maßnahmen führten zu einer Wanderbewegung von Ost nach West, die sich bis zum Mauerbau 1961 fortsetzte. Dabei ist von ca. 3 Millionen Menschen auszugehen, die vor 1945 auf dem Gebiet der damaligen DDR wohnten und diese verließen. Darunter waren rund 2.700 Hochschullehrer und rund 35.000 Studenten und Abiturienten, die in den Westen flohen (FÜHR, 1997 b, S. 15). Auch nach dem Mauerbau kamen noch Menschen aus der DDR in die BRD, so dass der ostdeutsche Staat in den vierzig Jahren seines Bestehens fast 20 % seiner Bevölkerung an die Bundesrepublik verloren hat (HOLZWEISSIG, 1992, S. 31), was

sich nicht nur in ökonomischer Hinsicht auf den Arbeitskräftemarkt auswirkte, sondern auch gesellschaftlich von Belang war, weil es zum großen Teil die Mobilsten waren, die der DDR den Rücken kehrten.

„Zentralismus und Orientierung am sowjetischen Bildungssystem“ (WIATER, 1991, S. 8) waren die Merkmale des entstehenden Einheitsschulsystems. Dazu gehörten der Wegfall des Religionsunterrichtes in den Schulen, das Verbot von Privatschulen, Koedukation, Schulgeldfreiheit, detaillierte und verbindliche Lehr- und Studienpläne (vgl. REBLE, 1995, S. 330). Es war eine Einheitsschule ohne politische Freiheitsrechte.

„Die Einheitsschule“ war in der deutschen Bildungsgeschichte ein alter, vieldeutiger, zeitabhängiger Begriff. In der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts war das Gymnasium „Schule für fast alle“ gewesen (s.v.). Ohne noch einmal auf die Schulstruktur des 19. Jh. einzugehen, soll hier nur an die Diskussion um eine nationale Einheitsschule am Ende des Kaiserreichs erinnert werden (ZYMEK, 1989, S. 159).

Konnte zunächst nach der nationalsozialistischen Diktatur die Umgestaltung des Schulsystems Hoffnung auf Realisierung von z.B. DIESTERWEGs pädagogischen Ideen und auf Herstellung der sozialen Gerechtigkeit wecken, so „verletzte das politisch ideologische Selektionsprinzip das proklamierte Recht auf gleiche Bildung und auf Chancengleichheit für alle elementar“ (G. GEISLER, 1997, S. 671).

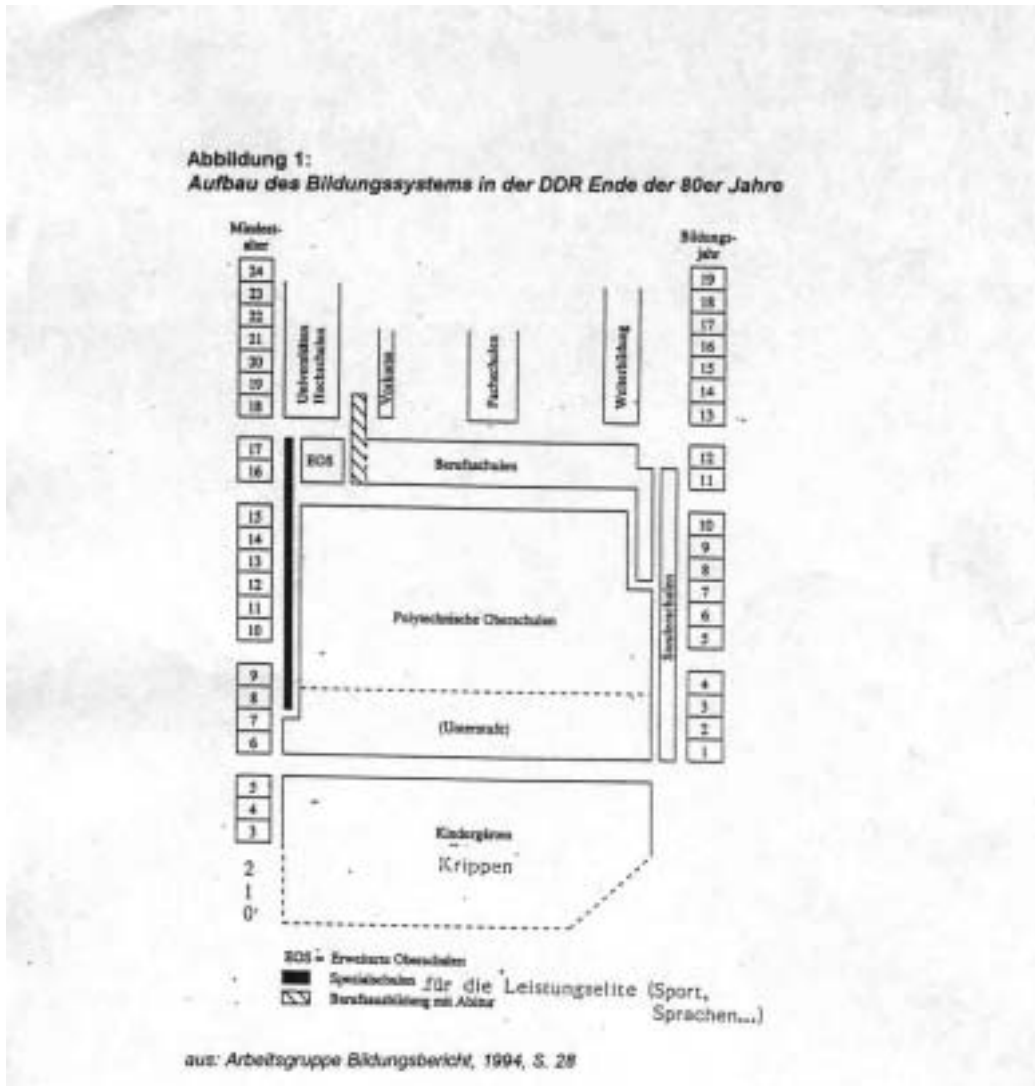
In der DDR ist „die Einheitsschule als Ideologie“ anzusehen, dabei wurde die Systemlegitimation politisch durch die erfolgreiche Strukturideologie der Einheit selbst erbracht“ (DREWEK, 1997, S. 652 f, S. 654).

Die Verwirklichung der Denazifizierung und Demokratisierung führte zu einem Umbau der Verwaltung und Justiz, das Berufsbeamtentum wurde aufgegeben, viele Lehrer, Professoren, Juristen entlassen und stattdessen sogenannte Volksrichter, Neuwissenschaftler und Neulehrer ausgebildet (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 176). Im Mai/Juni 1946 wurde mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in der SBZ die Grundlage für die Einheitsschule gelegt. Der nicht eindeutige Begriff „Einheitsschule“ sollte ein Schulsystem, keine Schulform bedeuten. Dieses unterschiedliche Verständnis musste nach G. GEISLER (1996, 1997, S. 663) bei der Abfassung des Schulgesetzes zwischen deutschen Funktionären und sowjetischen Bildungsoffizieren geklärt werden. Die Gliederung in Volks-, Mittel- und Höhere Schulen entfiel. Nach der achtjährigen Pflichtgrundschule für alle mit einer verbindlichen Pflichtsprache (meist Russisch) und naturwissenschaftlichen Lerninhalten ab Klasse 5 gab es einen weiterführenden vierjährigen Oberschulbildungsgang

zur Hochschulreife oder eine dreijährige Berufsausbildung (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 183). Die bis dahin noch geduldeten Ideen der Reformpädagogik aus der Zeit vor 1933 wurden ab 1948/49 strikt zurückgewiesen (REBLE, 1995, S. 330 f), seit der Gründung der DDR 1949 übernahmen das Ministerium für Volksbildung und das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI) (seit 1970 Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR) die ideologische Steuerung der Lehrpläne (FÜHR, 1997 b, S. 13).

1958 wird in der DDR der „polytechnische“ Unterricht mit einem wöchentlichen Unterrichtstag für die Klassen 7 - 12 in Betrieben eingeführt. Das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ von 1959 bestimmte nach sowjetischem Vorbild die „zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule“ für alle Schüler verbindlich, die über anschließende Berufsausbildung auch zur Hochschule führte neben der Erweiterten Oberschule (EOS). Damit sollte das allgemeine Niveau der Grundbildung auf dem einer weiterführenden Schule liegen und durch die Verbindlichkeit des „Polytechnischen“, der Einführung in die sozialistische Produktion in der Theorie und die praktische Arbeit im Betrieb die Anbindung zur Basis des „Arbeiter- und Bauernstaats“ gefestigt werden.

Das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ 1965 nach dem Mauerbau (1961) reglementierte sämtliche Bildungswege vom Kindergarten an bis zur Hochschule. Die Erweiterte Oberschule hatte seit 1982 nicht mehr Vorbereitungsklassen der 9. und 10. Schulabgänge, sondern bestand nur noch aus den Klassenstufen 11 und 12 (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 185 f; FÜHR, 1997 b, S. 14 f; REBLE, 1995, S. 331 f; HERRLITZ et al., 1993, S. 176 ff).



Zur Förderung der Leistungselite der DDR wurden seit den 60er Jahren Spezialschulen für Sport, Sprachen, Mathematik, Technik, Musik u.a. eingerichtet, die zahlenmäßig jedoch gering waren (REBLE, 1995, S. 332).

Die starre ideologische Ausrichtung des Bildungssystems der DDR wird in der Sprache ihrer Theoretiker deutlich. CLOER weist in der Deutschen Schulgeschichte (HERRLITZ et al., 1993, S. 180) darauf hin, dass z.B. „Achtung vor dem Kind“ bei dem einflussreichen DDR-Pädagogen ALT (1956) hieß, im Kinde den „werdenden Erbauer einer sozialistischen Zukunft zu achten“ oder „Selbständigkeit und Aktivität des Schülers“ nur ausgerichtet waren „auf die gesellschaftlich nützliche Arbeit und auf gesellschaftlich notwendige Verhaltensweisen“.

Kernpunkt der sozialistischen Bildungspolitik war die Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder. 1958 betrug ihr Anteil unter den Studierenden 53 %, seither nahm er ab (HERRLITZ et al., 1993, S. 182).

Dabei ist die Generationsfolge zu beachten, die Kinder der Arbeiter und Bauern wurden Akademiker, die für ihren eigenen Nachwuchs den vorzugsbedingten Status nicht mehr aufweisen konnten. Der „positiven Diskriminierung“ der Arbeiter- und Bauernkinder stand die Benachteiligung der Kinder bürgerlicher (und häufig systemkritischer) Eltern gegenüber, die allerdings durch einige Jahre „Arbeit in der Produktion“ den „Arbeiterstatus“ erwerben konnten (HERRLITZ et al., 1993, S. 183).

Analog zu dem in den 60er Jahren in der Bundesrepublik bekannten Beispiel von der benachteiligten katholischen Arbeitertochter vom Lande hatte in der DDR umgekehrt „bei zumindest gleichen Leistungen und Persönlichkeitsmerkmalen wie die übrigen Bewerber (die besten Chancen) ein in der FDJ-Leitung tätiger Junge aus der Familie eines Produktionsarbeiters mit dem Berufswunsch Offizier, ebenso ein Mädchen gleicher sozialer Herkunft und politischer Funktion mit dem Berufswunsch Lehrerin“ (G. GEISLER, 1997, S. 668).

Zur Hochschulreife führte als Abiturstufe nach der zehnklassigen Einheitsschule die zweijährige erweiterte Berufsausbildung mit Abitur. Neben dem Erwerb der Hochschulreife an Volkshochschulen konnte die fachgebundene Hochschulreife auch in besonderen Prüfungen an den Universitäten und Hochschulen erreicht werden. Für die Aufnahme in die Abiturstufe waren „Fachleistung und politisch-gesellschaftliches Engagement“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 189) entscheidend. Darunter ist insbesondere aktive Mitarbeit in der Jugendorganisation der DDR, der FDJ (= Freie Deutsche Jugend), zu verstehen, deren jeweiliger Leiter an der Schule mit über die Aufnahme bestimmte. Durch das rigide gesellschaftspolitische Planungssystem stellten sich solche Probleme wie Überfüllung in akademischen Karrieren, wie wir sie im Laufe der historischen Bildungsgeschichte kennengelernt haben, nicht. Neben der zehnjährigen Schulpflicht bestand nach der 8. Klas-

se die Möglichkeit einer Berufsausbildung. CLOER (in HERRLITZ, 1993, S. 189 f) hat tabellarisch zusammengestellt, dass der Anteil der POS-Schüler von 1960 bis 1970 von 51,1 % auf 73,6 % gesteigert wurde, die Abiturientenquote 1970 bei 13,7 % lag und der Anteil der Hochschulabsolventen 1970 mit 15,5 % des Altersjahrgangs den höchsten Stand bis 1989 in der DDR erreichte. Während in der BRD allmählich immer mehr Abiturienten zum Studium strömten, begrenzte die DDR den Zugang. Nur so viele Schüler wurden zur EOS zugelassen wie Studienplätze vorhanden waren. Deshalb legten nur etwa 12 % eines Schülerjahrgangs das Abitur ab (FÜHR, 1997 b, S. 14). Das zentralistisch gelenkte Bildungssystem war eng an das Beschäftigungssystem gebunden. Zur Vermeidung von „Qualifikationsüberschuss“ bei der Schul- und Hochschulausbildung herrschte eine „relativ effiziente arbeitsplatzzuführende Kontingentierung“ mit exakten Planungsvorgaben, unabhängig von den Ausbildungs- und Berufswünschen der Betroffenen (G. GEISLER, 1997, S. 667 f).

Wurde die „Lenkung und Bevormundung“ von „vielen als negativ empfunden“, so entsprach sie doch „auch dem Bedürfnis nach sozialer Sicherheit, da nach Absolvierung der Ausbildung ein Arbeitsplatzrisiko faktisch entfiel“ (ANWEILER, FUCHS, DORNER, PETERMANN, 1992, S. 30).

So ist es verständlich, dass es für die früheren DDR-Bewohner nicht leicht ist, sich von der Vorstellung zu lösen, der Staat übernehme die Garantie für entsprechende Einstellungsmöglichkeiten nach der Ausbildung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Geschichte der Bildungsinstitutionen von 1945 bis 1989 in der SBZ und DDR ohne Kontinuität und ohne Bezug auf die Entwicklungen früherer Systeme als Folge der einseitig politisch-ideologisch erfolgten „Bildungsreform von oben“ verlaufen ist. Als Anwalt des Kindes muss registriert werden, dass die Chancen eines Schülers bzw. einer Schülerin wesentlich durch politisch-gesellschaftliche Determinanten, auch der Eltern, bestimmt waren.

Dass in der Einheitsschule der DDR kein Realschulbildungsgang zu entdecken ist, liegt im System der Sache. Binnenspezifische Differenzierungen widersprechen dem Prinzip.

Interessant für die historische Analyse ist allerdings das kurze Zwischenspiel einer Mittelschule. Dabei wurden in der DDR in den 50er Jahren neben den zu dieser Zeit achtjährigen Grundschulen nach sowjetischem Muster zehnjährige Mittelschulen

eingerrichtet, die jedoch seit 1959 (s. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens) zusammen mit den Grundschulen in den neu entwickelten Polytechnischen Oberschulen aufgingen. Die Mittelschulen der 50er Jahre sollten vor allem wie in der Sowjetunion wirtschaftspolitischen Erfordernissen genügen. Doch der Anschein der Ähnlichkeit mit dem dreigliedrigen strukturellen Aufbau des Schulsystems in der Bundesrepublik und der traditionellen Schulgeschichte beschleunigte, ideologiebefrachtet, die Abkehr von diesem Modell (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 460 f).

Die über 30jährige Bezeichnung Polytechnische Oberschule für alle Kinder in der DDR ließ einen Bewusstseins- und Gewöhnungseffekt bei der Bevölkerung entstehen, der sich nach dem Wegfall des sozialistischen Systems bei der nun möglichen Schulwahl bemerkbar macht, so dass z.B. der „Hauptschulbildungsgang nicht angenommen wird“ (vgl. WEISHAUPT / ZEDLER, 1994, S. 398 f); hierauf ist weiter unten einzugehen.

Trotz der gravierenden Unterschiede der Schulentwicklung in der DDR und in der Bundesrepublik legen manche Autoren wie z.B. ANWEILER et al., 1992, S. 28, Wert auf das „Fortwirken“ des gemeinsamen historischen Ursprung(s)“, stellen aber fest, dass „das Bildungssystem (in der DDR) die ihm übertragende Aufgabe der politischen Herrschaftssicherung durch Erziehung und „Bewusstseinsformung“ nicht erfüllen (konnte)“.

FÜHR bescheinigt einigen Entwicklungen in der DDR eine gewisse „Vorlauf-Funktion“ gegenüber der BRD, wie die Einrichtung von Mittelpunktschulen und die Einführung des Faches Arbeitslehre analog zur polytechnischen Bildung (FÜHR, 1997 b, S. 14).

Im Gegensatz zum Bildungssystem der DDR verlief die Entwicklung in der Bundesrepublik weitaus vielfältiger, widersprüchlicher und lebendiger.

2.6.2 Revision und Reform des Schulsystems in der Bundesrepublik

Deutlich aufzuzeigen ist in der bundesrepublikanischen Geschichte des Bildungssystems die Entwicklung von der Phase der Revision zu Reformen und Veränderungen bis in die heutige Zeit. HANSEN (1993, S. 6) spricht von der „Restauration des dreigliedrigen Schulwesens (...), das schon (...) in der Weimarer Republik als überholt galt“. Trotz intensiver Einflussnahme der Alliierten für ein neues, einheitliches System wurde in der Tat nach der Unterbrechung durch die nationalsozialisti-

sche Diktatur an die Zeit vor 1933 angeknüpft. Zwar gab es etliche Reformbemühungen einzelner Bundesländer, die sich jedoch nicht durchsetzen konnten. Aber auch hier gibt es Ausnahmen: In Hamburg wurde z.B. 1945 die universitäre Ausbildung von Volks- und Realschullehrkräften wieder entwickelt, die 1969 auf Fachbereiche aufgeschlüsselt wurde (BÖLLING, 1983, S. 159 f).

Die Nachkriegsentwicklung des Schulwesens in der Bundesrepublik ist vor allem als Phase der Revision anzusehen (Entlassung nazistischer Lehrer, Revision der Lehrpläne, Aussonderung nazistischen Gedankenguts) und auf demokratische Gestaltung des Schulgeschehens ausgerichteter Reformen (Elternmitsprache, Schülermitverwaltung, staatsbürgerliche Erziehung, Neufassung von Schulverfassungen und –ordnungen) sowie als Phase des Ausbaus im Schulbereich (besonders von Mittel-/Realschulen und von Sonderschulen).

2.6.2.1 Die Wiederaufbau- und Restaurierungsphase - von der Mittelschule zur Realschule mit ihren Begründungen

HERRLITZ et al. meinen, „ein entscheidendes Motiv für die bildungspolitische Reformfeindlichkeit der 50er Jahre sei die Erfahrung gewesen, dass der materielle Aufbau der BRD ohne eine durchgreifende Schulreform möglich war“ (1993, S. 171).

In den 60er und 70er Jahren ist dann ein „erheblicher Modernisierungsschub“ (GUDJONS, 1995, S. 108) zu registrieren, den WIATER (1991, S. 8) als Reformphase „die wohl aktivste und innovationsfreudigste Epoche der Nachkriegsgeschichte des bundesrepublikanischen Bildungswesens“ nennt.

Bevor realschulspezifische Entwicklungen aufgezeigt werden, bedarf es der Darstellung der allgemein historischen und bildungspolitischen Voraussetzungen.

Bezüglich des institutionellen Rahmens ist durch das Grundgesetz 1949 der bundesstaatliche Föderalismus festgelegt (Art. 30). Allerdings gibt es bei der Kulturhoheit der Länder Ausnahmen, so z.B. durch die Existenz des Amtes des Bundesministers für Forschung und Technologie. Durch Grundgesetzänderungen wurde in den folgenden Jahren die Bundeskompetenz in einigen Bereichen erweitert (wie bei der Ausbildungsförderung und bei Hochschulfragen), so dass man heute von einem System des „kooperativen Kulturföderalismus“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 81) in der Bundesrepublik sprechen kann. Im Unterschied zur Weimarer Republik gibt es aber keine Bundeskompetenz für das schulische Bildungssystem, in Art. 7 des Grundgesetzes wird nur die Staatsaufsicht für das

Schulwesen geregelt, Aussagen über Religionsunterricht und private Schulen getroffen und die Aufhebung von Vorschulen bestätigt. Besonders in den 60er Jahren wurden aus einigen Grundrechten wie Art. 2 (1) („Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“), Art. 3 (1) („Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen“) in der Diskussion das Recht auf „materielle Chancengleichheit“ abgeleitet (vgl. BLANKERTZ, 1992, S. 244), so dass die diesbezüglichen Aussagen über den vorgenannten GG-Artikel hinausgehen.

Dem durch den gesetzmäßig festgelegten Föderalismus entstehenden Bedarf an Koordination versuchte man auf bildungspolitischer Ebene schon vor Inkrafttreten des Grundgesetzes mit der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder“ (KMK) zu begegnen, die bereits 1948 (noch mit den Kultusministern der SBZ) zusammentrat und sich im Oktober 1949 nach der Gründung der beiden deutschen Staaten mit den Kultusministern der Bundesrepublik konstituierte; bis heute werden fortlaufend Empfehlungen erarbeitet, die nach möglicher Übernahme durch den Landesgesetzgeber verbindliches Landesrecht werden. Nach dem Beitritt der DDR im Dezember 1990 tagten erstmals wieder alle 16 Kultusminister (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 81 ff). Obwohl insgesamt bewährt, stehen gegenwärtig ihre Existenz und ihre Arbeit in der bildungspolitischen Diskussion. Soll die KMK „abgeschafft“ und durch ein zentrales Bundesministerium ersetzt werden oder „garantiert“ sie „vergleichbare Bildungswege“? (ETZOLD, 1997, S. 29 und BEHLER, 1997, S. 42). Die Fragen berühren grundlegende Strukturen, die angesichts der zunehmenden europäischen Verflechtung auch unter internationalen Aspekten gesehen werden müssen.

Die Schulentwicklung der nächsten Jahre wurde durch die drei folgenden Gremien mit ihren veröffentlichten Plänen bestimmt:

1. Der DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1953: RAHMENPLAN zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens 1959.
2. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT: STRUKTURPLAN DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATES 1970.
3. Die BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung: BILDUNGSGESAMTPLAN 1973.

Für den Wiederaufbau des traditionellen dreigliedrigen deutschen Schulsystems war die Arbeit des „DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN“ von 1953 bis 1965 von entscheidender Bedeutung, dessen

wichtigste Empfehlung der „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden und öffentlichen Schulwesens“ (1959) war.

Wie gestaltete sich nun auf diesem Hintergrund die Entwicklung der Mittel-/Realschule? Die Mittelschule, deren Tradition „ohne besonderen programmatischen Ansatz wiederbelebt“ wurde (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 180) ist nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1953 folgendermaßen begründet:

"Die Mittelschule entspricht einem dringenden Bedürfnis des deutschen Bildungswesens und Wirtschaftslebens. Sie bereitet ihre Schüler auf Aufgaben des praktischen Lebens mit erhöhter fachlicher, wirtschaftlicher und sozialer Verantwortung vor und vermittelt die dafür notwendige allgemeine Bildung. Sie soll hiernach eine geeignete Schulvorbildung für den Nachwuchs in den *gehobenen* praktischen Berufen von Landwirtschaft, Handel, Handwerk, Industrie und Verwaltung sowie in pflegerischen, sozialen, technisch-künstlerischen und hauswirtschaftlichen Frauenberufen geben. Die Förderung und der weitere Ausbau der Mittelschulen einschließlich der ihnen entsprechenden Bildungseinrichtungen wird nach folgenden Grundsätzen empfohlen:

I.

Die Mittelschule ist bestimmt für gutbegabte Kinder, die mit praktischer Veranlagung eine größere Fähigkeit zum Erwerb theoretischer Erkenntnisse verbinden.

II.

(1) Die Mittelschule baut auf die vier- bzw. sechsjährige Grundschule (...) auf. (...)" (zit. n. MASKUS, 1966, S. 141).

Das „dringende Bedürfnis des deutschen Bildungswesens und Wirtschaftslebens“ wird für das dreigliedrige Schulsystem hauptsächlich durch eine Begabungstheorie gestützt, die z.B. WEINSTOCK 1956 wiederholt (erstmalig hatte er sie 1936 formuliert). Er überträgt die Begabungen auf die Qualifikationen des Beschäftigungswesens und leitet daher das Schulsystem ab:

„Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert (...) Offenbar verlangt die Maschine eine dreigliederte Schule: eine Bildungsstätte für die ausführenden, also zuverlässig antwortenden Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die sogenannten theoretischen Begabungen“ (WEINSTOCK, H.: Die Mittelschule in der Schulreform, zit. n. FREYTAG, 1969, S. 307). Danach ist die Mittelschule für die Heranwachsenden mit theoretisch-praktischer Begabung gedacht, die Volksschule für die mehr praktisch Veranlagten und das Gymnasium für die mehr theoretisch Ausgerichteteten. Damit kann die Mittelschule aufwertend gegenüber der praktischen Volksschulbildung oder einschränkend gegenüber der theoretischen Gymnasialbildung verstanden werden. HOLSTEIN bezeichnet dieses Theoretisch-

Praktische „wegen der Unbestimmtheit“ als „fragwürdig“ (1979, S. 100). SCHELSKY tritt der „Trinitätssoziologie“ vehement entgegen. Das „Drei-Schichten-Modell“ sei unvereinbar mit modernen Erkenntnissen der Soziologie (vgl. FREYTAG, 1969, S. 307). SAUER findet es „bemerkenswert“, dass „Befürworter des überkommenen Schulsystems“ nach dem Zweiten Weltkrieg den Versuch unternehmen, „denjenigen Schultyp theoretisch zu begründen, für dessen Legitimation bisher das empirisch in Erscheinung tretende Bedürfnis bestimmter Bevölkerungskreise ausgereicht hatte: die Mittelschule“ (1984, S. 314). Dass sich die Begründungsvoraussetzungen wandeln, wird bei FLITNER deutlich. 1955 begründete er in seiner Studie über das Problem des mittleren Schulwesens die Mittelschule mit den „Berufs- und Funktionsanforderungen, die das Leben stellt“ (FLITNER, 1955, S. 541 - 549, zit. n. MASKUS, 1966, S. 147), die er in der Dreistufigkeit der industriellen Arbeitsorganisation“ (ebd., S. 150) sah, wobei das Ziel der Mittelschule die „Vorbereitung für die selbständig assistierenden Funktionen des praktischen Lebens“ sei (ebd., S. 152). Zehn Jahre später registriert FLITNER in einem „Nachwort (1965)“ zu dem o.a. Aufsatz „wichtige Veränderungen“ in der Arbeitsorganisation mit „extremer“ Automation (...) und stärkster weltwirtschaftlicher Verflechtung“. Das veranlasst ihn zu der Schlussfolgerung, die 1955 so bezeichnete „Zwischenschicht“ in die „Hauptschicht der industriell tätigen Berufe“ übergehen zu lassen, was wiederum zur Folge hat, dass „die für die Mittelschulstufe bezeichnende geistige Vorbereitung (...) für viel größere Kreise wesentlich“ wird (zit. n. MASKUS, 1966, S. 157). FLITNER begründet damit vorausschauend den Zustrom zur Realschule in den 70er Jahren. Er sieht allerdings schulorganisatorisch für die Volksschule neben einer Verlängerung bis zum 10. Schuljahr eine Differenzierung vor und fordert, dass der „Bildungsplan der Mittelschule jedem Volksschüler angeboten werden muss“, und er verlangt zugleich für die Mittelschule „die Durchlässigkeit gegenüber gymnasialen Bildungsplänen“ (ebd., S. 157). In der schulstrukturellen Diskussion der 60er Jahre sind also schon Reformansätze hinsichtlich der Differenzierung und Durchlässigkeit zu verzeichnen. Die Aussage des „DEUTSCHEN AUSSCHUSSES IM RAHMENPLAN 1959 „An der Dreigliedrigkeit im Aufbau unseres Schulwesens hält der Ausschuss grundsätzlich fest“ bedeutete für die Mittelschule „die Garantie ihres Weiterbestehens und ihrer Neugestaltung als zukunftsfähige Einrichtung“ (SCHORB, 1979, S. 71). Dabei wurde an die regional unterschiedlichen Einrichtungen zwischen Gymnasien und Volksschulen angeknüpft, wie die preußischen Mittelschulen oder die konfessionell gebundenen Mädchen-Mittelschulen in Rheinland-Pfalz und Bayern. Das Bildungsziel dieser Schulen wird so formuliert, dass es "zwar dem praktischen Leben nähersteht als das der Höheren Schule und in kürzerer Zeit erreicht wird, aber doch über das der ausgebauten Volksschule hinausgeht" (MASKUS 1966, S.

158). Je nach Bundesland sollte der Schulbesuch vier bzw. sechs Jahre betragen und mit dem Abschluss der "Mittleren Reife" enden. Nachdem durch das DÜSSELDORFER ABKOMMEN 1955 länderspezifische Unterschiede abgeschwächt worden waren, wurde mit dem HAMBURGER ABKOMMEN der Bundesländer 1964 die Bezeichnung "Realschule" für alle Schulen dieses Typs verbindlich erklärt. Dabei wurde sowohl eine Pflichtfremdsprache (meist Englisch) als auch eine mögliche zweite Fremdsprache als Wahlfach festgelegt (WOLLENWEBER, 1997 b, S. 322).

Wie ist das Anwachsen der Realschule zu erklären? Warum vollzog sich nach 1945 ihre „Entwicklung im Windschatten“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 456) zur begehrtesten Schulform?

Zu den verschiedenen Begründungsversuchen dieser Schulform meint FREY: "Erst die Bestandsaufnahme des Bedürfniskataloges der Erwachsenen von morgen an Hand eines prospektiven Modells und die Analyse der Leistungsfähigkeit der Schule vermögen zu zeigen, welches die Konturen der Bildungsaufgabe der Realschule sein sollen" (1968, S. 10). Er entwickelt sog. "Grunddaten" (ebd., S. 55) für die (1964 von HOLZAPFEL beschriebene) "realistische Grundbildung" (s. FREY 1968, S. 14), die er später als "technisch-wirtschaftlich gewichtete, gehobene Allgemeinbildung" (1984, S. 366) bezeichnet.

Eine systematische bildungstheoretische Begründung für die Realschule hat DERBOLAV entwickelt. Er bezeichnete 1960 die Realschule „als eine Art Stiefkind im Kreise der allgemeinbildenden Schulformen“ (DERBOLAV, 1960, S. 5). Zwar war sie durch die Manifestation der Dreigliedrigkeit des Schulsystems im Rahmenplan (1959) institutionell verankert, sah sich aber in dieser Phase der Notwendigkeit einer Begründung ihrer Schulform ausgesetzt. DERBOLAV lehnt die häufig angeführte Anlage- bzw. Begabungsbegründung ab, da ihm der Begriff „Anlage“ zu ungenau sei und sich „bestimmte Bildungsformen“ erst bei „bestimmten Aufgaben“ (ebd., S. 27) herauskristallisieren.

Auch die reine soziologische Begründung hält DERBOLAV nicht für gerechtfertigt, weil die Realschule dann in die Kategorie einer typischen Standesschule fiele, die „unsere weitgehend nivellierte und mobile Industriegesellschaft längst hinter sich gelassen hat“ (ebd., S. 27). Allerdings beschreibt er an anderer Stelle das Ansehen und das Sozialprestige des Gymnasiums, durch das viele potentielle Realschüler bis zur 10. Klasse diese Schulform besuchen und führt das auf den doch noch lebendigen Geist der alten Ständegesellschaft zurück (ebd., S. 29). Diese sensible „soziologische Frage ist wesentlich von der jeweiligen Zeit abhängig und nicht eindeutig trennscharf zu beantworten. Die häufig zitierte Formulierung von der Realschule als einer "Bildungsinstitution des sozialen Aufstiegs par excellence" (HE-

GELHEIMER, 1980, S. 41) muss heute weniger als ein Ausdruck dessen interpretiert werden, dass bestimmte soziale Schichten ihre Kinder aus Scheu vor dem Gymnasium eher auf die Realschule schicken, als eine Möglichkeit, auch über diese Institution akademische Berufsausbildungen erreichen bzw. gehobene Positionen in der Verwaltung und Wirtschaft einnehmen zu können.

RÖSNER meint, dass der Besuch einer Realschule "noch keineswegs den Vollzug eines sozialen Aufstiegs ausweist, sondern nur dessen notwendige, keineswegs aber hinreichende Voraussetzung darstellt" und "sich nach dem Abschluss der Realschule ein bemerkenswerter Unterschied im Bildungsverhalten" zeige (RÖSNER, 1984, S. 200 f.). Neue Daten darüber liegen nicht vor.

DERBOLAV sieht die bildungstheoretische Perspektive im Zusammenhang von Politik, Ökonomie und Pädagogik als entscheidend an.

Für ihn sollte sich die Realschule "als eine Stätte gehobener Allgemeinbildung ... etablieren, an welcher die Totalität der Bildungssubstanz auf einem - im Vergleich zur Volksschule erhöhten und erweiterten, im Vergleich zum Gymnasium verkürzten und verdichteten - Repräsentationsniveau vermittelt wird" (DERBOLAV, 1960, S. 30, vgl. auch FREYTAG, S. 309 ff.). Neben diesem "Vermittlungsniveau" auf "mittlerer Höhenlage" begründet DERBOLAV die Realschule mit der "unterschiedlichen schwerpunktmäßigen Akzentuierung der jeweiligen Inhaltsbereiche der Bildungssubstanz ..." (1984, S. 413). Vernetzt ist dieser "pädagogische Begründungszusammenhang (mit) einem bildungspolitischen ..., der die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der einen, die Erfüllung der Nachwuchsbedürfnisse der Gesellschaft auf der anderen Seite thematisiert(e)" (ebd., S. 413). In die Schulpraxis umgesetzt, heißt das für DERBOLAV, neben der Muttersprache eine grundständige und eine fakultative Fremdsprache zu unterrichten, sowie schwerpunktmäßige Differenzierung nach Berufsfeldern im "technisch-naturwissenschaftlichen, geschichtlich-sozialkundlichen und lebenskundlich-sozialpflegerischen" Bereich, um die "finale Energie" (DERBOLAV, 1960, S. 31) zu fördern, da sich im Gegensatz zum Gymnasium das mögliche Berufsziel früher und deutlicher herauskristallisiert. Grundlegende Kriterien sind für ihn soziale Gerechtigkeit und gesellschaftliche Ökonomie.

Der Deutsche Ausschuss begründete sein Festhalten an der Mittelschule mit den „Verhältnissen der modernen Gesellschaft“ (zit. n. MASKUS, 1966, S. 158). Es gab aber Meinungen, die Volksschule auszubauen und damit die mittlere Schule überflüssig zu machen. So wurde in einem Aufsatz in der Zeitschrift „Die Realschule“ (1952, S. 61 ff, abgedruckt in MAASSEN, Bd. 3, 1958, S. 167 - 170) die Frage gestellt, „Selbständige Mittelschule oder Mittelschulzüge (Aufbauzüge) an Volksschulen?“ Als Ergebnis der Analyse stellte man fest, dass der Leistungsstand einer selbständigen Mittelschule durch die organisatorische Form der Aufbauzüge nicht zu

erreichen sei. Zitiert wurde die deutsche Wirtschaft, die „alle Experimente (ablehnt), die selbständige, sechsstufige Mittelschule zu zerschlagen und durch An- und Aufbauten an Volksschulen zu ersetzen“ (a.a.O., S. 170).

Kritik bezog sich u.a. auf die zu undeutliche Unterscheidung der Bildungsziele der drei Schularten, auf das vorgesehene 11. Schuljahr, das als zu kurz für die beiden verlorenen Schuljahre der Förderstufe angesehen wurde und auf den Abschluss der Mittleren Reife, der durch die Möglichkeit, auch am Gymnasium erworben werden zu können, entwertet würde. Anerkannt wurde die Kritik bezüglich der Einseitigkeit der naturwissenschaftlich-technischen Bildung der Mittel-/Realschule, hier müssten auch die wirtschaftlich-verwaltenden, und besonders für Mädchen, die sozialpflegerischen Bereiche gefördert werden (vgl. KRITIK AM RAHMENPLAN, 1960, zit. n. MASKUS, 1966, S. 160 ff).

Trotzdem bleiben strukturelle Fragen offen. Wird es gelingen, dass alle drei Bildungswege, namentlich der Hauptschulbesuch, so attraktiv bleiben, dass sie von den Eltern akzeptiert werden? (vgl. DERBOLAV, 1959, S. 257). Sollen die Bildungswünsche der Eltern Vorrang haben vor den Beurteilungen durch die Lehrkräfte? Wird die Förderstufe den Erwartungen (s. Namen!) gerecht werden können?

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass in der Bundesrepublik als Ergebnis nach dieser Wiederaufbau- und Restaurationsphase in den 60er Jahren im gegliederten System auf die gemeinsame Grundschule die drei Schulformen Hauptschulen, Realschule, Gymnasium mit besonderen Aufnahmebedingungen und ziemlich strikter Abgrenzung folgten. Allgemeinbildende und berufsbildende Schulen sind getrennt, regionale Unterschiede im Bildungsangebot sind groß. Die Formulierung von der Benachteiligung der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, s. 183) charakterisiert die Disparitäten (vgl. auch GUDJONS, 1995, S. 293), die trotz des „Düsseldorfer Abkommens“ 1955 „zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ und der Neufassung, dem „Hamburger Abkommen“ 1964 bestanden. Doch eröffnete der Rahmenplan mit seinen „bescheidenen Reformvorschlägen“ (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 168 - 171) wie Aufwertung der Volksschuloberstufe zur „Hauptschule“, Einführung einer zweijährigen „Förderstufe“, woraus sich später die Orientierungsstufe entwickelte, und wie die Oberstufenreform des Gymnasiums eine Bildungsreformdiskussion, die sich in den nächsten Jahren weiter fortsetzte.

2.6.2.2 Die Reformphase - vom drei- zum viergliedrigen Schulsystem

Anfang der 60er Jahre beginnt allmählich „eine historisch beispiellose, nun schon (über) 30 Jahre anhaltende Expansion der „weiterführenden“ Sekundarschulen und der Hochschulen. (...) Qualitative und quantitative Momente der Modernisierung stehen seitdem in enger Wechselbeziehung“ (HERRLITZ et al., 1993, S. 203).

Einsicht in die Notwendigkeit einer Umgestaltung des Bildungswesens war schon durch den „Sputnik-Schock“ 1956 ausgelöst (TENORTH, 1988, S. 270), da etliche Bildungstheoretiker meinten, die westlichen Industrienationen seien gegenüber der Sowjetunion im Rückstand. Auch das von GEORG PICHT 1965 stammende „geflügelte Wort“ von der deutschen „Bildungskatastrophe“ verstärkte den Reformwillen, obwohl es sich bei dieser Formulierung konkret um den Mangel an Lehrkräften angesichts der beginnenden Bildungsexpansion handelte (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 204). DAHRENDORF prägte das Wort vom „Bürgerrecht auf Bildung“ 1965 (vgl. FÜHR, 1997 b, S. 16), das ebenfalls die Bildungsaspiration förderte.

Die Bevölkerungsentwicklung führte zu einem starken Anstieg der Schülerzahlen. Das verstärkte den Reformdruck. Durchgeführte Veränderungen innerhalb des Schulsystems sind in der Grundschule z.B. die Ersetzung der Notenzeugnisse durch Wortbeurteilungen in den ersten Schuljahren, die Einführung der Orientierungsstufe (5./6. Schuljahr) als Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, die Einrichtung des 10. Hauptschuljahrs, das Entstehen von Gesamtschulen, veränderte Übergangsmöglichkeiten zur Sekundarstufe II, Reform der gymnasialen Oberstufe und Ausbau des zweiten Bildungsweges. Trotz dieser Veränderungen hat keine Gesamtstrukturreform stattgefunden und die Ansätze der Bildungsreform der 80er Jahre sind durch das „Diktat der leeren Kassen“ ins Stocken geraten (vgl. GUDJONS, 1995, S. 294 f).

Die Schulentwicklung in der Bundesrepublik wurde nach der Veröffentlichung des „Rahmenplans“ 1959 durch den „Strukturplan des Deutschen Bildungsrates“ 1970 sowie durch den „Bildungsgesamtplan“ 1973 der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung bestimmt (s.v.). Diese zentralen Gremien koordinierten die durch die föderalistische Struktur bedingten Divergenzen. Nach HERRLITZ et al. (1993) stellen die „Gutachten und Studien“ und „Empfehlungen“ des Deutschen Bildungsrates „die gründlichste Bestandsaufnahme und Konzeptentwicklung ... in der Geschichte des deutschen Schulwesen(s) ...“ dar (S. 205), während die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ auf der Verwaltungsebene Bund- und Länderkonzepte aufeinander abstimmen sollte. Der Deutsche Bildungsrat prägte den Begriff der „Sekundarstufe I“, der eigentlich schon *expressis verbis* das gegliederte Schulsystem aufhob. In den „EMPFEHLUNGEN DER BIL-

DUNGSKOMMISSION vom Februar 1969 z.B. wird die Neugestaltung des Sekundarschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland (als) eines der vordringlichen Probleme der Bildungspolitik“ (S. 13) bezeichnet. Inwiefern gerade dieser Bereich struktureller Umgestaltung bedarf, ergibt sich aus der historischen Analyse der Schülerzahlen und der Studienanfänger. Danach werden folgende Entwicklungen prognostiziert, die im Verlauf von ca. dreißig Jahren heute bestätigt werden können:

- (1) „Starke, in den nächsten Jahren noch wachsende Zunahme des Besuchs der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen.
- (2) Innerhalb dieser Bewegung: stärkeres Wachstum bei Realschule und Gymnasium als bei der Hauptschule;
- (3) Zunahme der Sekundarabschlüsse, zwar nicht im Tempo der Schülervermehrung, jedoch mit wachsender, die Schülerzahlen langsam einholender Tendenz (= Anstieg der „Erfolgsquote“) (EMPFEHLUNGEN, 1969, S. 28).

Lediglich die vierte Annahme, die Abiturientenzahlen stiegen stärker als im mittleren Bereich, der sogar zahlenmäßig rückläufig sein kann, hat sich (bis jetzt) als nicht zutreffend erwiesen. Richtig erkannt wurden aber z.B. die durch die Bildungsexpansion entstehenden Probleme des Überangebots von qualifizierten Berufsanfängern, die ihre Qualifikationen nicht nutzen können und die Probleme der Wechselwirkung von Quantität und Qualität (vgl. EMPFEHLUNGEN, 1969, S. 31). Gesellschaftlich hatte dies zur Folge, dass nicht alle Studierenden später einer „Elite“ angehören. TITZE sieht durch die „Bildungsrevolution seit den 60er Jahren (...) die Kluft zwischen Akademikern und Nichtakademikern weitgehend eingeebnet (1996, S. 402). Die höheren Abiturientenzahlen sind nicht durch breite Förderung entstanden, sondern u.a. durch die Verwirklichung des sog. „Saarbrücker Abkommens“ zur Oberstufe des Gymnasiums 1960, das durch ein „reduziertes Curriculum (...) in praxi den Weg zum Abitur erleichterte Daran haben spätere Einzelkorrekturen“ - so TITZE weiter – „grundsätzlich nichts geändert“ (ebd., S. 37. f).

Die Abschlüsse im Sekundarbereich I wurden als „Gelenkstellen zwischen den einzelnen Formen und Stufen der Sekundarschulen, den weiterführenden Bildungsgängen und dem Berufsleben“ (ebd., S. 43) neu gestaltet neben der curricularen Veränderung. Danach sollten zwei qualifizierende Abschlüsse eingeführt werden: Abitur I nach Klasse 10, Abitur II nach Klasse 13; der Hauptschulabschluss bleibt bestehen (ebd., S. 45). Übergänge zwischen den verschiedenen Schulen sollten leicht möglich sein. Deshalb heißt es im Strukturplan: „Die bisherige Unterscheidung zwischen volkstümlich-praktischer Bildung für Hauptschüler, gehobener praxis- und berufsorientierter Bildung für Realschüler und wissenschaftsorientierter Bildung für Gymnasiasten kann unter den Bedingungen der schnell fortschreitenden technolo-

gischen und wissenschaftlichen Entwicklung nicht aufrecht erhalten werden“ (STRUKTURPLAN, 1972, S. 148).

Damit setzt sich die Bildungskommission von den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses klar ab. Sie fordert, dass „die Schulen der Sekundarstufe I je nach regionalen Gegebenheiten in einen kooperativen Verbund eintreten“ (STRUKTURPLAN, 1972, S. 152). Die Abschlüsse wurden neu benannt und bestimmt. Die Abschlussbezeichnung Abitur I fiel seit einer Sitzung der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG 1971 weg. Statt dessen wird der Begriff Sekundarabschluss I gebraucht, der im „Bildungsgesamtplan“ 1973 definiert wird: „Der Sekundarabschluss I setzt die Erfüllung qualifizierter Anforderungen in einem gemeinsamen Grundbereich sowie im Wahlbereich voraus und eröffnet auf dieser Grundlage den Zugang zu den entsprechenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1973, zitiert nach WOLLENWEBER, 1997 b, S. 326). Auch in den folgenden Jahren wurde weiter an dem Sekundarabschluss I gearbeitet, der auf verschiedenen Bildungswegen erreicht werden kann.

Wörtlich spricht sich die Bildungskommission nicht gegen das dreigliedrige Schulsystem aus, fordert aber indirekt eine gesamtschulartige Zusammenarbeit, wenn sie formuliert, dass „die Curricula der vertikal geordneten Bildungsgänge in der kooperierenden Schule sich teilweise decken (müssen), damit eine unnötige Einschränkung individueller Wahlmöglichkeiten vermieden wird und die Möglichkeit zum Wechsel erhalten bleibt“ (STRUKTURPLAN, 1972, S. 153). Für die integrierte Gesamtschule empfiehlt sie ein „Experimentalprogramm“ (ebd., S. 152).

Die hier angedeutete Richtung wird im „Bildungsgesamtplan“ 1973 der Bundesländer-Kommission fortgeschrieben, in dem es heißt, erst nach Abschluss der Schulversuche könne festgelegt werden, „welches von den Systemen - das reformierte gegliederte Schulsystem, die kooperative Gesamtschule oder die integrierte Gesamtschule - den Vorzug verdient oder ob ggf. die verschiedenen Systeme nebeneinander Berechtigung haben“ (BGP, Bd. I, S. 24 f., zit. n. HOLTAPPELS, RÖSNER, 1994, S. 63).

Die Fortschreibung des Plans scheiterte 1982 an den unterschiedlichen Auffassungen der Länder (vgl. ARBEITSGRUPPE, 1994, S. 86).

Allerdings wird eben der „Strukturplan“ seinem Namen insofern nicht gerecht, als er die Schulstrukturen nicht entscheidend veränderte. Er „vertritt mit Verve die Prinzipien der Gesamtschule, fordert aber an keiner Stelle diese Schulform“ (KLEMM, ROLFF, TILLMANN, 1986, S. 18 f), sondern verlangt nur Schulversuche mit Gesamtschulen. Der Gesamtschulgedanke an sich ist nicht neu. Innerhalb der historischen Entwicklung sei nur erinnert an die „horizontale Offenheit“ der HECKERschen Schulen 1747 - 1796 (s.v.) und an die „multifunktionalen“ Strukturen des preußi-

schen Gymnasiums im 19. Jh. Sollte die Gesamtschule die einzige Schule der Zukunft sein oder Teil des dann viergliedrigen Schulsystems?

Anfang der 60er Jahre begann die Diskussion um die integrierte und differenzierte Gesamtschule (IGS), in der alle Schülerinnen und Schüler in einer Schule lernen mit individuellen Bildungswegen als Ergebnis der Kritik am dreigliedrigen Schulsystem. Daneben entwickelte sich die kooperative Form (KGS), bei der Hauptschule, Realschule und Gymnasium organisatorisch zusammengefasst und die Lehrpläne so aufeinander abgestimmt sind, dass ein hohes Maß an Durchlässigkeit gewährleistet ist.

Die Kritik bezog sich auf die frühe Entscheidung für eine Schulform, die unzureichenden Individualisierungsmöglichkeiten, die mangelnde Ausschöpfung der qualifiziert Ausgebildeten, um international bildungsökonomisch mithalten zu können und auf die „sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT, 1994, S. 518).

Besonders der letzte Aspekt wurde zum „tragenden Motiv einer Epoche der Bildungsreform und zum eigentlichen Gedanken der Gesamtschulbewegung“ (ebd., S. 518).

Nach der 1969 vorgelegten Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (zitiert nach ANWEILER et al., 1992, S. 147 ff) wurden 40 Gesamtschulen als Versuchsschulen eingerichtet. Diese integrierten Formen stellten nicht nur strukturreformierte Schulen dar, sondern es sollten auch die Lehrpläne und die Leistungsbewertung verändert und die Ganztagschule eingeführt werden. Innerhalb der Gesamtschulbewegung der 70er Jahre gewann für DERBOLAV die bildungspolitische Ebene an Bedeutung. Er analysierte die Voraussetzungen der Bildungspolitik und kam zu dem Ergebnis, „dass es nicht wissenschaftlich aufzuklärende Fakten und Gegebenheiten, auch nicht theoretische Argumente, sondern politische Werthaltungen und Ordnungsvorstellungen sind, die, wenn sie zur Durchsetzung gelangen, über die Existenz oder Nicht-Existenz einer Schulform entscheiden können“ (DERBOLAV, 1984, S. 413). Diese Gewichtung hat sich im Laufe der Gesamtschulentwicklung relativiert, aber DERBOLAV hatte zutreffend den konkurrierenden Schulformen Realschule und Gesamtschule eine „lange Periode der Koexistenz voraus(gesagt)“ (ebd.).

Die weitere Entwicklung der Gesamtschule verlief in den Bundesländern unterschiedlich. Hessen z.B. forcierte zunächst den Aufbau von Gesamtschulen, bis dieser Bereich Mitte der 70er Jahre dort Wahlkampfthema wurde und danach stagnierte.

Die Gesamtschule ist zu einer Angebotsschule innerhalb der Sekundarstufe I geworden, sie muss sich um Akzeptanz bemühen zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. BAHREN / RÖSNER bilanzieren nach ca. 25 Jahren Gesamt-

schulentwicklung und einem Vorhandensein von 772 integrierten Gesamtschulen bundesweit (1995/96) deutliche Unterschiede dieser Schulform, was nicht mehr von DER Gesamtschule sprechen lässt (1996, S. 266 f).

Der Verwirklichung von Bildungsreformplänen standen im Bildungsgesamtplan Finanzierungsprobleme entgegen, die zusammen mit grundsätzlichen unterschiedlichen bildungspolitischen Vorstellungen der Länder eine gemeinsame Bildungspolitik scheitern ließen. In der Folgezeit ist die Kultusministerkonferenz (s.v.) die einigende Einrichtung für die Bundesländer. Seit Ende der 70er Jahre setzten auch die sozialdemokratisch geführten Bundesländer die integrierte Gesamtschule nicht mehr mit aller Kraft durch, sondern binden ihre Einrichtung an den Elternwillen (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 211). Die wechselseitige Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen seit 1982 ist eine der wichtigsten Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Neu ist aber, dass diese Schule zu den Typen Sonderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium hinzugekommen ist, wenn auch 1990 im Bundesdurchschnitt (mit großen Länderunterschieden) nur etwa 7 % der Siebtklässler integrierte Gesamtschulen besuchten (vgl. HERRLITZ et al., 1993, S. 211).

Vor dem Hintergrund des kurzen Überblicks der Bildungspolitik in der Bundesrepublik wird deutlich, dass die Realschule als Schulform des gegliederten Schulwesens in den o.a. Plänen keine Beachtung mehr findet.

Da die Realschule sowohl im STRUKTUR- als auch im BILDUNGSGESAMTPLAN nur noch indirekt vorkommt, meint SCHORB, sei das ein Beleg für den "bekannten Sachverhalt, dass der Stellenwert eines Phänomens in der Diskussion einerseits und der Realität andererseits denkbar weit voneinander entfernt sein können" (1979, S. 77).

Von allen Schultypen hat die Realschule den größten Zulauf, auch in den Bundesländern, in denen die Mittelschule nach preußischem Muster bis 1945 kaum entwickelt war (vgl. REBLE, 1995, S. 341). Von 1965 bis 1976 waren die Schülerzahlen auf das Doppelte gewachsen. Einige Zahlen verdeutlichen die Entwicklung: 1960 gab es in der BRD 430.700 Realschüler und Realschülerinnen, das war knapp ein Fünftel der Hauptschüler und knapp die Hälfte der Gymnasialschüler, zehn Jahre später waren es ca. doppelt soviel Realschüler und damit knapp ein Drittel der Hauptschüler; 1980 sind statistisch 1.351.000 Realschülerinnen und -schüler neben 1.933.700 Hauptschülerinnen und -schülern sowie 1.394.500 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Sekundarstufe I verzeichnet. Nachdem in den 80er Jahren aus demographischen Gründen und durch die Einführung der Orientierungsstufe die Schülerzahlen für die Realschule leicht rückläufig waren, stiegen sie ab 1992 wieder

an (BMBW, Grund- und Strukturdaten 1993/94, S. 38 f). Trotzdem hält DERBOLAV realschuldidaktische Zielsetzungen weiter für notwendig. Er sieht, auf das erziehungswissenschaftliche Bewusstsein der 80er Jahre bezogen, folgende drei "Innovationen" als erforderlich an:

1. Die Rationalisierung der Bildungspolitik mit schärferer Herausarbeitung ihrer bildungsökonomischen, bildungspolitischen und pädagogischen Kompetenzen,
2. die Curriculumtheorie und
3. drei curriculare "Matrizes", didaktische Modelle, die er mehrfach entwickelt hat, wie das "artistische Kanonmodell", das "praxeologische Gefügemodell" und die erkenntniswissenschaftliche oder sinntheoretische Systematik (DERBOLAV, 1984, S. 412 - 419; vgl. auch DERBOLAV 1987, S. 22 und BONATZ, 1993, S. 41 - 46).

Die "praxeologische Organisation des 'Realschuloberstufenkanons' würde ... sowohl den Bezug zur Wissenschaft, d.h. das, was man heute als 'Wissenschaftsorientierung' allen Unterrichts fordert -, als auch zur Praxis hin in einer Mittellage festhalten, die unsere Schulform der Gefahr enthöbe, zum Aufguss des Gymnasiums oder zu einer bloßen Berufsschule zu degenerieren" (DERBOLAV, 1984, S. 417).

Allerdings meint RÖSNER, dass gegenüber der "curricularen Eigenständigkeit ... geplante und ungeplante Assimilationen im gesamten Bereich der Sekundarstufe I" sprechen (1988, S. 50). Und damit hat er Recht, wenn man an die wünschenswerte Durchlässigkeit der Schulformen denkt.

Jedenfalls hat DERBOLAV den Grund für eine Realschuldidaktik gelegt, die diese Schulform systematisch wissenschaftlich begründet. Sie ist allerdings nicht fortgeführt und weiterentwickelt worden.

Die ARBEITSGRUPPE DES MAX-PLANCK-INSTITUTS stellt in ihrem BILDUNGSBERICHT fest, dass die Entwicklung einer Bildungsinstitution "erstaunlich wenig von zündenden Ideen und gehaltvollen pädagogischen Entwürfen bestimmt" (1994, S. 456) wird. "Stärker als aufwendige bildungstheoretische und -politische Leitbilder haben offenbar soziale und wirtschaftliche Interessen zu dem quantitativ großen Erfolg beigetragen, den gerade diese Schulform (die Realschule) nach dem Zweiten Weltkrieg bundesweit (mit nur wenigen Ausnahmen) erlangt hat" (ebd., S. 456).

2.7 Zusammenfassung der historischen Sicht der Realschulbildungsgänge

1. Welche Erkenntnisse hat uns nun die historische Perspektive gebracht? Können wir aus Geschichte lernen und gewonnene Einsichten aus der Vergangenheit auf die Gegenwart und Zukunft übertragen?
2. Wo sind in der Schulgeschichte Anfänge einer „mittleren Bildung“ nachweisbar? So fragten wir zu Beginn dieses Kapitels. Diese beiden auf der strukturellen Ebene und im Bereich der Bildung beruhenden Gesichtspunkte sind eng miteinander verflochten. Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich nach theoretischen Konzepten im 17. und 18. Jh. zuerst die Verwirklichungen der „realistischen Bildung“ manifestierten. Nach SEMLERS Realschule sind HECKERS Realschule und ihre Nachfolger als Wurzeln des späteren Schulsystems anzusehen. Als Schultyp konnten sie sich jedoch nicht halten. Erst mit dem Entstehen des Schulsystems Ende des 19. Jh. entwickelte sich der mittlere Bereich, wobei die Institutionalisierung der preußischen Mittelschule 1872 einen wichtigen Schritt darstellt. Nach der Konsolidierung der Mittelschule in der Weimarer Republik und teilweise in der Zeit des Nationalsozialismus wurde das Schulsystem ausgebaut.
3. Welchen Einfluss hatten soziologische, ökonomische und politische Sachverhalte? Insgesamt ist eine enge Vernetzung und Abhängigkeit des Schulsystems zu registrieren. Besonders im 20. Jh. haben politische Systeme die Schulentwicklung in bestimmten Zeiten determiniert. Gesellschaftliche Verhältnisse bestimmten wesentlich das Schulwahlverhalten. Ökonomische Zwänge führen zu retardierender Entwicklung.
4. Welche Stellung der Realschulbildungsgang innerhalb des Schulsystems einnimmt und wie er sich strukturell verändert hat, ist deutlich zu erkennen. Wesentlich ist die allmählich zunehmende Bedeutung im gegliederten Schulsystem. In der Gegenwart findet strukturell eine Veränderung durch Kooperation mit Hauptschulbildungsgängen statt.
5. Wie hat sich die Realschulbildung gewandelt? Angefangen bei betont realisiertem Bildungsanliegen ist es im Rückblick für die Realschule typisch, auf die gesellschaftlichen Erfordernisse sensibel zu reagieren und damit wandlungsfähig zu sein. Das galt und wird für die Zukunft besonders für die didaktische Konzeption gelten.
6. Die Geschichte hat uns gezeigt, dass dem Berechtigungssystem eine große Bedeutung zukommt. Welche Rolle die Realschulbildungsgänge dabei spielen und welche Stellung der Realschulabschluss dieses Bildungsganges innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystem einnahm und einnehmen wird, ist exemplarisch am Wandel des „Einjährigen“ zu verfolgen.

7. Bei der Beantwortung der Frage nach den Wirkungen von Störungen im Reproduktionssystem der Berufs- und Sozialstruktur auf die Realschulbildungsgänge ist auf die veränderten Zugangsbedingungen innerhalb des Beschäftigungssystems aufmerksam zu machen. Das könnte zur Folge haben, dass noch mehr Schülerinnen und Schüler gleich mit Beginn der Sekundarstufe I den gymnasialen Bildungsweg wählen.
8. Die zyklisch auftretenden Überfüllungskrisen waren für die Realschulbildungsgänge eher förderlich, solange sie sich auf den akademischen Bereich bezogen.
9. Gefragt wurde auch nach bildungspolitischen Maßnahmen. Bezüglich der Überfüllungskrisen war zu sehen, dass staatliche Regulierungen nicht immer den gewünschten Erfolg hatten. Aber insgesamt wird in der Bildungsgeschichte der große Einfluss der Bildungspolitik auf das Schulwesen deutlich.
10. Bei der Frage nach den Anforderungen an die Realschullehrkräfte fällt im geschichtlichen Verlauf eine kontinuierliche Steigerung auf. Wie bei allen Lehrkräften wurden die Ausbildungskriterien verbreitert und verbessert. In einem der folgenden Abschnitte wird die gegenwärtige Lehrerausbildungssituation dargestellt.

Welchen Beitrag liefert nun dieses Kapitel zur Gesamtfragestellung?

Reicht die historische Analyse zur Begründung der Realschule per se? Obwohl das Bedürfnis nach einer Schulbildung zwischen Gymnasium und Hauptschule nachweisbar ist, reicht die Begründung nicht aus. Durch den gesellschaftlichen Wandel können sich neue strukturelle Entwicklungen ergeben.

Gibt uns die Geschichte eine Erklärung für die gewaltige Expansion der Realschule seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts?

Die Realschule ist nicht unverändert geblieben, und sie hat sich innerhalb der „Demokratisierung im Spannungsfeld zwischen Bewährung und Erneuerung“ (MICHAEL und SCHEPP, 1993, S. 405) im Schulsystem auch strukturell gewandelt. Durch die Einführung der Orientierungsstufe in vielen Bundesländern für die 5. und 6. Klassen (Vereinbarung der Kultusministerkonferenz 1974, abgedruckt in MICHAEL und SCHEPP, 1993, S. 443 - 448) zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I reduzierte sich in etlichen Bundesländern die Realschulzeit von sechs auf vier Jahre. Neben dieser schulformunabhängigen Orientierungsstufe gibt es in anderen Bundesländern eine auf sechs Jahre verlängerte Grundschule oder die schulformabhängigen Orientierungsstufenformen.

Insgesamt sind durch die allmählich realisierten bildungsreformerischen Maßnahmen eine größere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen und auch eine Vielzahl von Möglichkeiten des Besuchs von berufsbildenden Schulen verschiedenster Art geschaffen worden.

Diese Durchlässigkeit zwischen den Schularten mit den unterschiedlichen Abschlüssen und Berechtigungen haben sicher zu der Expansion der Realschulen beigetragen. Man muss sich nicht früh und unwiederbringlich auf eine bestimmte Schul- und Berufsausbildung festlegen, sondern kann variabel entscheiden und sich veränderten Bedingungen im Beschäftigungssystem anpassen.

Soziale und wirtschaftliche Interessen bestimmten analog der gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung in der BRD das Schulwahlverhalten. Realschulbesuch kam dem steigenden Bedarf an Fachkräften unterschiedlicher Ebenen von den 60er Jahren an entgegen, die Verbesserung der allgemeinen wirtschaftlichen Lage liess längeren Schulbesuch zu, der Neubau von Realschulen wurde vorangetrieben. Die Bildungsaspiration bewirkte ein übriges: durch die „Freigabe des Elternwillens“ nach der Orientierungsstufe in etlichen Bundesländern besuchen viele Schülerinnen und Schüler die Realschule, die früher zur Hauptschule gingen. Bei der gesamten Entwicklung trifft die These TITZES (1999) zu, dass nach dem Erschöpfen eines „Entwicklungsniveaus (...) der Sprung auf ein neues Niveau durch den Eigenausbau des Bildungssystems herausgefordert“ (wird) (S. 103).

Ob die anhaltende Bildungsexpansion Ausdruck einer Krise ist oder eine neue Entwicklung darstellt, wie die Realschule heute gesehen wird und welche Strukturprobleme in der Sekundarstufe I vorhanden sind, wird im folgenden analysiert.

Zunächst wird nach der Darstellung der historischen Entwicklung zur Beantwortung der Hauptfragestellung bezüglich der Relevanz von Realschulbildungsgängen die Untersuchung auf empirischer Ebene fortgesetzt.

