

ACHIM LESCHINSKY

VOLKSSCHULE ZWISCHEN AUSBAU UND AUSZEHRUNG

Schwierigkeiten bei der Steuerung der Schulentwicklung seit den zwanziger Jahren*

Das Schulsystem der Bundesrepublik hat sich insbesondere während der letzten beiden Jahrzehnte in Struktur, Umfang und Inhalten stark verändert. Davon war gerade auch der Bereich der sogenannten Sekundarstufe I, d. h. Realschule, die Gymnasialklassen 5 bis 10 und die Volksschuloberstufe bzw. heutige Hauptschule betroffen. Über die Tatsache selbst besteht weitgehend Einigkeit. Doch gehen in der Diskussion bisweilen die Vorstellungen über das Ausmaß der Wandlungen und vor allem auch ihre Bewertung beträchtlich auseinander, was sich nur zum Teil aus der Sache, zum Teil aus der gewählten, nicht selten verkürzten Perspektive erklärt.

Man muß aber wohl, um die gegenwärtige Situation richtig zu erfassen, in der Betrachtung über die letzten 20 Jahre hinausgreifen. Die Annäherung der (Bildungs-) Verhältnisse in Stadt und Land, der Bedeutungsverlust konfessioneller und partikularistischer Orientierungen für die Schulwahl, die Minderung geschlechtsspezifischer Benachteiligungen, weniger allerdings sozialer Differenzen im Schulbesuch, die Öffnung bzw. gewaltige Ausdehnung der weiterführenden Schulen und Hochschulen, schließlich die zunehmende Verlängerung des allgemeinen Schulbesuchs stellen gewissermaßen einen säkularen Umbruch dar, der noch wenige Jahrzehnte zuvor undenkbar war. So groß scheint das Ausmaß und Tempo des eingetretenen Wandels, daß verschiedentlich damit auch die realistischen Maßstäbe für seine Beurteilung verlorengegangen sein dürften. Klare Einschätzungen fallen aber auch darum schwer, weil die neue Entwicklung nicht nur hergebrachte Defizite und Disparitäten beseitigte (oder jedenfalls minderte), sondern auch neue schwerwiegende Probleme mit sich brachte.

Sie werden insbesondere deutlich am Schicksal der Volksschuloberstufe bzw. Hauptschule. Sie bildet zwar nur einen Teilbereich der heutigen Sekundarstufe I, der quantitativ immer mehr und rascher an Gewicht verloren hat. Aber gerade diese Entwicklung ließ und läßt diese Schulform immer wieder auch zu einem Kristallisationspunkt der bildungspolitischen Debatte werden. In dem Prozeß der Angleichung zwischen den verschiedenen Schulformen und der Verfächlichung des Unterrichts, der sich als ein genereller Trend für die Sekundarstufe I innerhalb der letzten beiden Jahrzehnte bezeichnen läßt¹, hat die ehemalige Volksschuloberstufe zweifellos die größten Veränderungen durchlaufen. Nicht das geringste Motiv für Anstrengungen in

* Ich danke Helmut Köhler für seine Hilfe bei der Zusammenstellung und Einschätzung des statistischen Materials.

¹ Vgl. dazu A. Leschinsky und P. M. Roeder, Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklungen der Rahmenbedingungen, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,

diesem Bereich bildete dabei gerade das Bestreben, den fortlaufenden Verlust von Schülern an Realschule und Gymnasium zu unterbinden oder doch wenigstens zu verlangsamen. Gerade auch die Reform zur Hauptschule ist, wie insbesondere der Rahmenplan (1959) bzw. das Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Hauptschule (1964) verdeutlichen, zu einem wesentlichen Teil auf dieses Motiv zurückzuführen². Doch haben die entsprechenden Veränderungen offensichtlich die Expansion der selektiven Schulformen im Verhältnis zur Hauptschule nicht wirklich „einzudämmen“ vermocht. Auch muß es als fraglich gelten, wieweit es gelungen ist, dieser Schulform wirklich ein eigenständiges Profil zu geben, das sie in der Konkurrenz mit den beiden anderen Sekundarschulen ja attraktiver machen sollte. Die angestrebte Aufwertung der Volksschuloberstufe war letztlich nur um den Preis einer Aufhebung ihrer traditionellen Gestalt, das hieß gerade einer Verringerung der krassen Niveauunterschiede zu haben, die zu den selektiven Schulformen bis dahin bestanden. Durch die damit verbundene Erhöhung von Anforderungen und stärkere Verfachlichung des Unterrichts in der Volksschule ist die Angleichung in der Sekundarstufe I also noch zu einem beträchtlichen Teil weiter gefördert worden. Und sowohl diese „Dialektik“ als auch der geringe Erfolg der Politik bei der Lenkung von Schülerströmen tragen offenbar dazu bei, daß sich Auseinandersetzungen um die bildungspolitische Linie immer wieder gerade an der Volksschuloberstufe bzw. Hauptschule festmachen. Zusätzlich zu dem Umstand, daß die tatsächliche Entwicklung mit den eigentlichen Leitvorstellungen verschiedener Seiten kontrastiert, wirkt sich dabei aus, daß hiermit auch prinzipielle Fragen aufgeworfen sind: Eine bezieht sich auf das strukturelle Problem expandierender Bildungssysteme; denn die Anhebung des allgemeinen Bildungsstandards scheint fast unumgänglich alle jene in eine unterlegene Position zu bringen, die am unteren Ende der Status- und Befähigungsverteilung stehen und auf einer niederen Qualifikationsebene verbleiben. Eine andere macht sich in den gegenwärtigen Auseinandersetzungen um die Gestaltung des 10. Bildungsjahres bemerkbar, bei denen zwar vorrangig ökonomische und standespolitische Interessen eine Rolle zu spielen scheinen, aber auch um das Verhältnis von praktischem Berufseintritt und akademischer Orientierung, von Allgemein- und Berufsbildung gerungen wird. Zweifellos hat nun in den letzten Jahren – mit den voranschreitenden Gewichtsverschiebungen zwischen den Schulformen – das Problem der Hauptschule erst seine volle Schärfe erhalten. Aber es läßt sich zeigen, daß es schon relativ früh in der Wahrnehmung der Zeitgenossen die Entwicklung der Volksschuloberstufe zu „überschatten“ begann, als von dem (flächendeckenden) Ausbau der Pflichtschule zu einem leistungsfähigen Schulsystem noch kaum die Rede sein konnte.

Der folgende Rückblick auf längerfristige schulorganisatorische Entwicklungen wird im wesentlichen diese Spannung, die sich deutlich seit den zwanziger Jahren

Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*. Bd. 1: *Entwicklungen seit 1950*, Reinbek bei Hamburg und Stuttgart 1980, S. 283–391.

² Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: *Empfehlungen und Gutachten 1953–1965*. Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, S. 59ff., 366ff.

abzeichnete, zum Gegenstand haben: der Darstellung des damals nur sehr schleppenden Ausbaus der Volksschule (Teil II) folgt die kritische Abwägung einzelner entscheidender Hemmfaktoren dieser Entwicklung (Teil III). Schließlich werden die gleichzeitigen Gewichtverschiebungen zugunsten der weiterführenden Schulen sowie Versuche einer bildungspolitischen (Gegen-)Steuerung thematisiert (Teil IV). Nicht zuletzt diese Reaktionen und das insgesamt veränderte Bildungsverhalten der Bevölkerung (für die seit der Weimarer Zeit die Schule als Verteilungsmittel von Berufschancen und Sozialstatus einen neuen Stellenwert zu erlangen schien³) machen die zwanziger Jahre zum Beginn der zunächst sehr allmählichen Entwicklungsschritte, die schließlich in die Sekundarstufe I mündeten⁴.

Aspekte des inhaltlichen Wandels der Volksschule werden im folgenden notgedrungen nur am Rande berührt. Die Entwicklung der „konkurrierenden“ Schulformen, Real- bzw. Mittelschule und Gymnasium, kommt wenigstens aus der Perspektive der Volksschule in den Blick: Es ist ja wohl gerade ein wesentliches Charakteristikum der hier betrachteten Zeitspanne, daß die einst scharf ausgeprägten Scheidungen zwischen höherem und niederem Schulwesen an Bedeutung verloren haben und die vertikale zunehmend durch eine horizontale Stufengliederung überlagert wurde⁵. An vielen

³ Vgl. dazu die zeitgenössischen Reaktionen: G. Bäumer, *Schulaufbau, Berufsauslese, Berechtigungswesen*, 2. erw. Aufl. Berlin 1930; F. Behrend (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens*, Leipzig 1929; G. Giese, *Stand der Kritik am Berechtigungswesen*, in: *Die Erziehung* 6 (1931), S. 40–63; G. Giese, *Stand der Erörterungen über den Schulaufbau*, in: *Die Erziehung* 7 (1932), S. 359–367, 429–438; W. Hartmacke, *Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen*, Leipzig 1930.

⁴ Eben solches Interesse wie die bekannten Reformbestrebungen und Diskussionen um die Einheitsschule zu Beginn der Weimarer Republik – Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Leipzig 1921; H. Sienknecht, *Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik*, Weinheim und Berlin 1968; C. Führ, *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919–1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924–1933). Darstellung und Quellen*, Weinheim 1970 – verdienen die Überlegungen und Ansätze am Ende der zwanziger Jahre: Vgl. die Arbeitsgemeinschaft des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zur Untersuchung des Mittelbaus: *Das deutsche Schulwesen. Mit Unterstützung des Reichsministeriums des Innern hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Jahrbuch 1930–1932*, Berlin 1933, S. 125 ff.; E. Hylla und S. Konetzky (Hrsg.), *Die Oberstufe der Volksschule*, Berlin/Leipzig/Langensalza 1931. Dazu auch W. Keim, *Sekundarstufen-I-Konzeptionen des 19. und 20. Jahrhunderts und ihre Realisierungsansätze*, in: W. Keim (Hrsg.), *Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven*, Königstein/Ts. 1978, S. 49–78; A. Leschinsky, *Sekundarstufe I oder Volksschuloberstufe? Zur Diskussion um den Mittelbau des Schulwesens am Ende der Weimarer Zeit*, in: *Neue Sammlung* 18 (1978), S. 404–430; H. Küppers, *Weimarer Schulpolitik in der Wirtschafts- und Staatskrise der Republik*, in: *VfZ* 28 (1980), S. 20–46.

⁵ Bis zu den sechziger Jahren wurde in den gesetzlichen Bestimmungen und Richtlinien der Flächenstaaten an der traditionellen Einheit der Volksschule festgehalten. Grundschule und Volksschuloberstufe galten danach als „geschlossene Bildungseinheit“; lediglich in den Stadtstaaten war die Grundschule schon tendenziell verselbständigt und die Volksschuloberstufe damit als eine Oberschule den beiden anderen Sekundarschultypen formell parallel gestellt. W. Schultze, *Der Mittelbau im Rahmen einer Neugestaltung unseres Schulwesens*, in: *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung*,

Stellen wirft der Beitrag zweifellos mehr Fragen auf, als er beantworten kann. Dies gilt vor allem hinsichtlich der Erklärung der darzustellenden Veränderungen, deren Entwicklungsrhythmus vorherrschenden Einschätzungen teilweise schier zuwiderläuft. Mindestens zum Teil zeigt sich bei dieser Gelegenheit wohl, wie stark unsere Vorstellungen über die Entwicklung des Bildungssystems bislang vom „Konjunkturverlauf“ bildungspolitischen Handelns geprägt sind. Im folgenden liegt der Akzent weniger auf bildungspolitischen Grundsatzklärungen und spektakulären Entscheidungen als vielmehr auf den „faktischen“ Veränderungen des Schulsystems und Anpassungsbewegungen, die in Öffentlichkeit und Forschung trotz ihres Gewichts bislang weniger Beachtung gefunden haben.

I.

Die Bedenken dagegen, sich beim Überblicksversuch über die tatsächliche Entwicklung der Volksschule allein an den Zäsuren der Bildungspolitik zu orientieren, sind vorab noch näher zu veranschaulichen. Soziologen sprechen von der „Kraft der Trägheit“, mit der das Bildungssystem bildungspolitischen Impulsen widersteht, diese in ihren Wirkungen abfälscht oder verzögert. Hinzu kommt die Erfahrung, daß auch das Ausmaß der Kontroversen, die bestimmte bildungspolitische Entscheidungen oder Strukturfragen auslösen, keinen zuverlässigen Gradmesser ihrer tatsächlichen Bedeutung abgibt. Die merkliche Verringerung des Bildungsgefälles zwischen Stadt und Land etwa hat sich in den letzten eineinhalb Jahrzehnten wesentlich „geräuschloser“ als die versuchsweise Einführung der Gesamtschule vollzogen, ohne doch darum dieser an Relevanz irgendwie nachzustehen. Schließlich muß – fast banal zu sagen – daran erinnert werden, daß die Bildungspolitik offenbar keine autonome Kraft darstellt. Es hängt einmal von allgemeineren politischen und gesellschaftlichen Konstellationen ab, wann bildungspolitische Fragen überhaupt zum Thema werden können. So sind die großen Phasen bildungspolitischer Reformprojekte in der jüngeren Vergangenheit – die Zeit jeweils nach den beiden Weltkriegen, eher schon die sechziger Jahre – gewiß nur unzureichend durch eben dieses Faktum charakterisiert. Aber auch in den letzten Jahren der Weimarer Republik konnte die bildungspolitische Landschaft wieder in Bewegung geraten, weil unter dem Zeichen der ökonomischen Krise zugleich die gesamte nach dem Krieg eingeleitete Wirtschafts- und Sozialpolitik zur Debatte stand⁶. Zum anderen sind über diese Abhängigkeit von äußeren Anlässen bzw. Bedingungsfaktoren hinaus Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten in diesem Bereich in erheblichem Maße inhaltlich vorgegeben. Beim Bildungssystem spielen dabei insbesondere demographische Entwicklungen eine Rolle. Wie alle Institutionen, für deren Organisation das biologische Alter ihrer Mitglieder ein wesentliches Kriterium abgibt,

Heidelberg 1958, S. 113–184; C. Kuhlmann, *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik*, Stuttgart 1970.

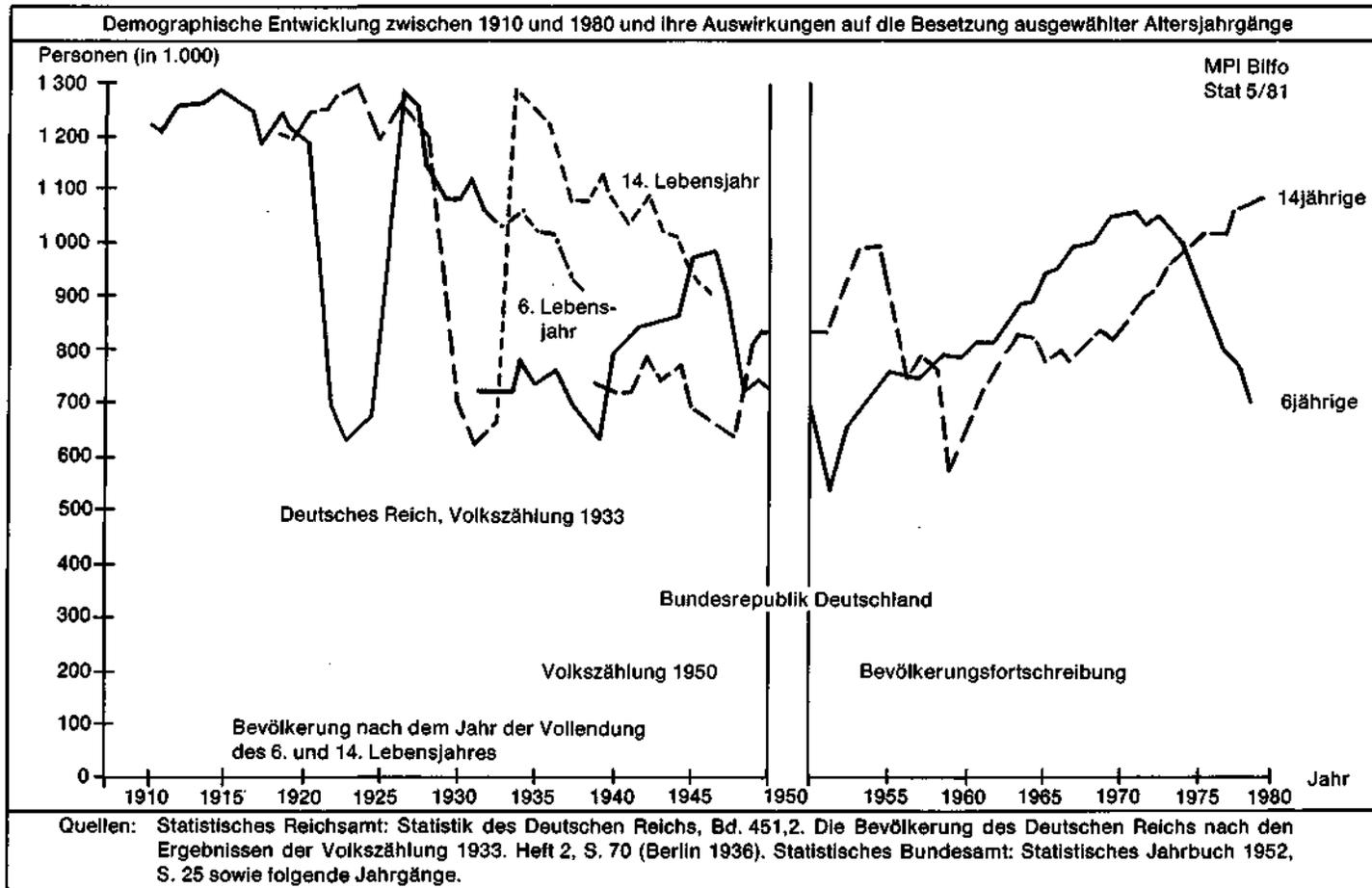
⁶ Vgl. dazu die in Anm. 3 und 4 genannte Literatur.

ist das Bildungssystem von Veränderungen in der Stärke der einzelnen Jahrgangs- und Altersgruppen naturgemäß besonders betroffen. Die Grafik 1 verdeutlicht, daß es hier in den letzten Jahrzehnten an Schwankungen nicht gefehlt hat, mit denen sich für die Schule jeweils starke Belastungen bzw. – die staatliche und kommunale Administration meist nicht minder beschäftigende – Entlastungseffekte verbunden haben und verbinden. Es scheint von daher durchaus plausibel, den Ablauf der Schulentwicklung und, mindestens zum Teil auch der Konjunkturen der Bildungspolitik selbst, einmal vor der Folie dieser Veränderungen zu interpretieren.

Allerdings hängt es wiederum von gesellschaftlichen (ökonomischen und technologischen) Randbedingungen ab, welche Bedeutung die schwankende Entwicklung der (Schul-)Bevölkerung für Politik und Öffentlichkeit jeweils erhält und wie sie dann konkret „verarbeitet“ wird. Ebenso können die demographischen Veränderungen nicht zum natürlichen Moment der gesellschaftlichen Bewegung hypostasiert werden. Den Einfluß äußerer Geschehnisse auf die Entwicklung der Geburtenzahlen, in dessen Stärke sich zugleich die wechselvolle deutsche Geschichte während der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts niederschlägt, spiegeln die Kurven in der Abbildung 1 unzweideutig. Dem Geburteneinbruch während des Ersten Weltkriegs folgt in den anschließenden Nachkriegsjahren durch den Nachholeffekt ebenso kurzfristig wie ausgeprägt ein „Geburtenberg“. Das Wellental, das die Weltwirtschaftskrise zu Beginn der dreißiger Jahre auslöst, wird durch die nationalsozialistische Bevölkerungspolitik, mehr noch aber wohl durch die Effekte der mit massiver Rüstungspolitik erreichten ökonomischen „Konsolidierung“ wieder ausgeglichen, bis dann gegen Ende des Krieges erneut die Geburtenziffern fallen und in der Folge der Niederlage auch die ursprüngliche Gebietseinheit zerfällt. Schließlich formiert sich, unter anderem bedingt durch die prosperierende Nachkriegsentwicklung und die relative Stärke der damaligen Elterngeneration, bis zur Mitte der sechziger Jahre ein neuer Wellenberg, von dessen Höhe sich seitdem in rascher Geschwindigkeit die Geburtenkurve erneut niedersenkt, um sich wohl auf längere Sicht hin auf einem relativ niedrigen Niveau zu stabilisieren.

Es fällt schwer, in diesem Auf und Ab einen generellen Trend auszumachen. Dennoch kann wohl die säkulare Tendenz zur fortlaufenden Verringerung der Geburtenzahlen konstatiert werden, die sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg bemerkbar macht, in der Folgezeit durch die genannten „exogen“ verursachten Schwankungen überdeckt wird, seit 1964 aber in voller Schärfe wieder sichtbar wird. Über das 19. Jahrhundert hin war die Entwicklung nicht nur kontinuierlicher, sondern auch anders gerichtet verlaufen, so daß die Alterspyramide der Bevölkerung einen weitgehend gleichmäßigen Aufbau besaß. Die Veränderung des generativen Verhaltens (sowie der Sterblichkeit) ist ebenso Folge wie verschärfendes Element des tiefgreifenden Wandels der Lebensweise und Orientierungen, der seitdem eingetreten ist – am ausgeprägtesten sichtbar, aber davon keineswegs allein bedingt, in der zunehmenden Berufstätigkeit der verheirateten Frauen⁷.

⁷ W. Köllmann, Bevölkerungsentwicklung in der Weimarer Republik, in: H. Mommsen/D. Petzina und D. Weisbrod (Hrsg.), *Industrielles System und politische Entwicklung in der Weimarer Repu-*



Adrian Leschinsky
(SCHAUBILD)

Je ungestörter von äußeren Einbrüchen und Krisen, wie sie die erste Hälfte dieses Jahrhunderts kennzeichneten, sich diese allgemeineren Wandlungen geltend machen können, um so mehr fallen auch die regionalen und kulturellen Differenzen bei der Geburtenentwicklung ins Gewicht⁸. Insofern täuscht die Grafik eine Einheitlichkeit vor, die allenfalls bei den Auswirkungen des Krieges auf die Geburtenbewegung in größerem Maße unterstellt werden kann. Die durch die Abbildung angezeigten Probleme für Unterrichtsverwaltung und Bildungspolitik stellen sich in der Realität auch darum schärfer, weil sich die demographischen Wellen bei den verschiedenen Altersgruppen zeitlich überlagern, auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems also gleichzeitig häufig geradezu entgegengesetzte Anforderungen entstehen. Um die Übersichtlichkeit nicht zu gefährden, ist in der Abbildung 1 nur die Entwicklung der beiden für die Volksschule „strategisch“ besonders bedeutsamen Altersjahrgänge der Schulanfänger und Schulentlassenen dargestellt. Es ist aber kein Zweifel, daß mindestens indirekt die öffentliche Wahrnehmung und Diskussion der Volksschulprobleme auch von den Phänomenen beeinflusst wird, die durch die gleichzeitigen Veränderungen in der Besetzung höherer Altersstufen ausgelöst werden; unter ihnen werden schon wegen der Vermittlung zur gesellschaftlichen Statushierarchie mutmaßlich die der Studienanfänger bzw. Hochschulabsolventen immer besondere Brisanz besitzen.

Bloße Näherungswerte für eine sehr viel kompliziertere Realität liefert die Grafik schließlich darum, weil die Zeitpunkte der Bevölkerungszählung bzw. -fortschreibung und die für die Schulpflichtigkeit relevanten Termine voneinander abweichen und im Laufe der hier dargestellten Zeitspanne sich auch verändert haben. Welche Bedeutung diese Differenz konkret haben kann, läßt sich am extremen Beispiel des Geburtenausfalls während des Ersten Weltkriegs veranschaulichen. Weil das Statistische Reichsamt bei seinen Vorausschätzungen für die Zahl der Schulpflichtigen den damals allgemein auf dem Ostertermin liegenden Einschulungszeitpunkt zu berücksichtigen versuchte, kam es seinerzeit zu dem – von unserer Grafik abweichenden – Ergebnis, daß das Wellental in der Schule nicht fünf, sondern nur vier Jahrgänge betraf. Entsprechend schärfer waren die Umbruchsjahre markiert, bei denen sich das eine Mal die

blik. Verhandlungen des Internationalen Symposiums in Bochum vom 12.–17. Juni 1973, Düsseldorf 1974, S. 76–84; W. Köllmann, Bevölkerungsgeschichte 1800–1970, in: Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 2, hrsg. von H. Aubin und W. Zorn, Stuttgart 1976, S. 9–50; R. Mackensen, Bevölkerung und Gesellschaft in Deutschland – die Entwicklung von 1945–78, in: J. Matthes (Hrsg.), Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages, 17.–20. April 1979, im Internationalen Congress Centrum (ICC) in Berlin, Frankfurt/Main und New York 1979, S. 443–464; G. Mackenroth, Bevölkerungslehre, Berlin 1953.

⁸ Die erheblichen regionalen Unterschiede beim gegenwärtigen Geburtenrückgang werden für Nordrhein-Westfalen von R. Brockmeyer und R. Hansen, Probleme der Schulentwicklungsplanung am Beispiel Nordrhein-Westfalen, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Bd. 2: Gegenwärtige Probleme, Reinbek bei Hamburg und Stuttgart 1980, S. 817–865, und für Niedersachsen von C. Geißler, Die niedersächsischen Schulen in den achtziger Jahren, in: Hannoversche Allgemeine, Sonderdruck (1979), S. 1–21, im einzelnen veranschaulicht.

Jahgangsstärke auf Zweidrittel, das andere Mal auf das Doppelte des vorausgegangenen Jahrgangs belief⁹. Es muß nicht eigens hervorgehoben werden, daß diese der Realität wohl näherkommende Entwicklungslinie den Druck erheblich verschärft hat, der durch die krasse demographische Schwankung auf die Schule ausgeübt wurde. Zu Abweichungen dieser Art kommen noch weitere Verschiebungen, weil sich die Dauer der Schulpflicht allmählich veränderte. In Bayern und Württemberg umfaßte sie wenigstens auf dem Lande bis in die dreißiger Jahre nur sieben Jahre, in Schleswig-Holstein dagegen für die Jungen damals schon traditionell neun Jahre. Für die Bundesrepublik wurde sie, abgesehen von den partiellen und meist zeitlich begrenzten Verlängerungen in der Nachkriegsperiode, im wesentlichen während der sechziger Jahre von acht auf neun Jahre heraufgesetzt¹⁰.

Es bleibt noch darauf hinzuweisen, daß die Grafik einen wesentlichen Faktor der für die Schulentwicklung relevanten demographischen Entwicklung allenfalls sehr indirekt zu erkennen gibt. In die Veränderung der hier abgebildeten Jahgangsstärken von Schulanfängern und Schulentlassenen geht naturgemäß auch die Wanderungsbewegung ein, die insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg eine große Rolle spielte. Geradezu im Gegensatz zu dem optischen Eindruck, den der Kurvenverlauf von den Jahgangsstärken vermittelt, haben die Kriegereignisse und ihre Folgen auf dem Gebiet der Bundesrepublik nämlich zu einer ganz erheblichen Verdichtung der Bevölkerung geführt. Durch den Zustrom breiter Bevölkerungsteile aus den östlichen und Besetzungsgebieten des Reiches, der die Kriegsverluste weit überwog, war die Zahl der Menschen gegenüber der Vorkriegszeit zu Beginn der fünfziger Jahre in einzelnen Landesteilen (insbesondere Norddeutschland) um 30 bis 60%, im Bundesdurchschnitt um ca. 20% gestiegen¹¹. Es muß kaum eigens betont werden, daß diese gewaltige Bevölkerungsumschichtung (die zunächst in starkem Maße das Land betraf) neben allgemeinen, bislang kaum eigens untersuchten sozialen Konsequenzen auch für die Schulentwicklung Folgen haben mußte. Bis 1961 konnte sich dann noch der Flüchtlingsstrom aus der DDR fortsetzen, dessen Größenordnung, so bedeutsam sie

⁹ Statistisches Reichsamt (Bearb.), Volkszählung. Die Bevölkerung des Deutschen Reichs nach den Ergebnissen der Volkszählung 1925. Teil II: Textliche Darstellung der Ergebnisse, Berlin 1930 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 401, II), S. 657ff.; Statistisches Reichsamt (Bearb.), Das Schulwesen im Deutschen Reich. Schuljahr 1931/32, Berlin 1933 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 438), S. 5.

¹⁰ P. Kern, Die Einführung des achten Schuljahres in der Pfalz. Ein Beitrag zu Werden und Gestalt der Volksschuloberstufe 1816–1940, Mainz Diss. 1975; E. Löffler, Die Schulpflicht in Deutschland, in: Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht, Jena 1929, S. 1–36; E. Löffler, Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, Berlin 1931; A. Reble, Das Schulwesen, in: Handbuch der bayerischen Geschichte, Bd. 4: Das neue Bayern 1800–1970, hrsg. von M. Spindler, München 1975, S. 949–990; Leschinsky/Roeder, 1980 (vgl. Anm. 1), S. 332ff.

¹¹ Amt des amerikanischen Hochkommissars für Deutschland, Bericht über Deutschland, 21. September 1949 – 31. Juli 1952, Köln o. J., S. 278f.; F. Hilker, Die Schulen in Deutschland (Bundesrepublik und West-Berlin), Bad Nauheim 1954; E. Lemberg und F. Edding (Hrsg.), Die Vertriebenen in Westdeutschland. Ihre Eingliederung und ihr Einfluß auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben, 3 Bde., Kiel 1959; Köllmann, 1976 (vgl. Anm. 7); Mackensen, 1979 (vgl. Anm. 7).

für die Entwicklung der Bundesrepublik war, gegenüber der erwähnten Veränderung unmittelbar nach dem Kriege aber fast schon gering anmutet. Seitdem setzte die Anwerbung und Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte ein; zwischen 1961 und dem Ende der siebziger Jahre handelt es sich um ca. vier Millionen. Die Folgen für die Schule bzw. die Notwendigkeit organisatorischer und curricularer Veränderungen haben wir in der öffentlichen Diskussion trotzdem noch kaum zu entdecken bekommen.

Welche Bedeutung die Einflüsse demographischer Art für die einzelnen Perioden der bildungspolitischen und Schulentwicklung zu haben vermögen, läßt sich schlaglichtartig zunächst wohl am besten vom Ende der Kurve her illustrieren. Die Tatsache des massiven Geburtenrückgangs seit Ende der sechziger Jahre wurde in ihren schulpolitischen Konsequenzen zwar erst relativ spät thematisiert. Lange Zeit konnte es wegen des damit verbundenen bildungspolitischen Handlungsdrucks die allgemeine Aufmerksamkeit stärker bestimmen, daß der vorausgehende „Wellenberg“ den Sekundarbereich I Anfang der siebziger Jahre erreichte und die Hochschulen sogar erst vom Ende des vergangenen Jahrzehnts ab durchläuft. Aber inzwischen beginnt das Phänomen sinkender Schülerzahl doch immer stärker und teilweise so weitgehend Beachtung zu finden, daß man die demographischen Wechsellagen überhaupt zum entscheidenden Kriterium für die Periodisierung der bisherigen Bildungspolitik in der Bundesrepublik zu machen versucht hat, die sich danach in Phasen der Expansion bzw. Kontraktion der Schülerzahlen scheiden¹². Sicherlich werden mit dem künftigen – gemessen an den bisherigen Verhältnissen – ungewöhnlich tiefen *und* langfristigen Absinken der Schülerzahlen auch Hoffnungen verbunden: etwa auf eine Verbesserung der Schüler/Lehrer-Relationen in den gegenwärtig noch vom Schülerberg bedrängten Schulstufen. Andere sehen auch eine Gelegenheit gekommen, eine nachhaltige Kurskorrektur gegenüber den angeblich vorwiegend vom ökonomischen Zweckkalkül bestimmten Veränderungen der letzten Jahre vornehmen zu können; die Diskussion um die als Mammutbetrieb verketzerten großen Schulen erfährt bisweilen diese Zuspitzung¹³. Doch überwiegt insgesamt wohl die Erwartung erheblicher Schwierigkeiten und Anforderungen – über die naheliegende Befürchtung hinaus, daß die Anstellungschancen für Lehramtskandidaten sich weiterhin verschlechtern dürften. Das Ausländerproblem wird – schon allein aufgrund der differierenden Geburtenentwicklung dieser Sozialgruppe – für die Schule an Schärfe gewinnen. Eng damit verbunden ist die „Krise“ der Hauptschule, zumal sich aufgrund entstehender Kapazitätsüber-

¹² A. O. Schorb, Schulentwicklung und Schülerzahlen. Probleme zwischen Ländern und Kommunen. Entwicklungen im Schulwesen eines Flächenstaates am Beispiel Bayern, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Bd. 2: Gegenwärtige Probleme, Reinbek bei Hamburg und Stuttgart 1980, S. 759–816.

¹³ Vgl. zum Beispiel W. Remmers, Die Krise bietet eine einmalige Chance, in: Hannoversche Allgemeine, Sonderdruck (1979), S. 22–23; U. Sandfuchs, Schule als Umwelt des Kindes – aufgezeigt am Problem der Schulgröße, in: R. W. Keck und U. Sandfuchs (Hrsg.), Schulleben konkret. Zur Praxis einer Erziehung durch Erfahrung, Bad Heilbrunn/Obb. 1979, S. 48–61.

hänge der selektiven Schulen die Übergangsquoten an Realschule und Gymnasium wahrscheinlich noch erhöhen werden. Aber auch diese Schulformen werden bei einer Verringerung der Schülerzahlen Einbußen des jetzt erreichten inneren Differenzierungsgrades (Wahlpflichtbereich, Kurssystem in der Oberstufe) zu gewärtigen haben. Gleichzeitig ist anzunehmen, daß die Unterschiede von Schule zu Schule je nach regionalem Schüleraufkommen wieder zunehmen werden, und dies wahrscheinlich am ausgeprägtesten in der Achse von Stadt und Land.

Auf diese Weise kann leicht das Stadt/Land-Gefälle wieder an Bedeutung gewinnen, dessen merkbare Verringerung gerade als eine der wesentlichen Leistungen in der vorausgegangenen Phase zu gelten hat. Es ist wohl eine der größten schulpolitischen Aufgaben der achtziger Jahre, den dabei erreichten Differenzierungsgrad des Schulsystems trotz rückläufiger Schülerzahlen und der damit abnehmenden Größe der einzelnen Schule strukturell und regional zu erhalten. Die „Errungenschaften“ bestehen zunächst in der Einführung der Hauptschule während der sechziger Jahre, deren Ausbau sich auf dem Lande gerade im Zug des etwa um 1965 einsetzenden Anstiegs der Jahrgangsstärken im Sekundarbereich I vollziehen konnte. Für die Landschulreform, hinter der sich ein beispielloser Konzentrationsprozeß zugunsten des Aufbaus voll ausgebauter (d. h. in neun Jahrgangsklassen gegliederter und in der Regel mehrzügiger) Schulsysteme sowie zugleich die organisatorische Trennung von Grund- und Hauptschule verbarg, wäre ohne eine ausreichende „Verfügungsmasse“ von Schülern gar nicht möglich gewesen. Mit dem Anwachsen der Schülerzahlen mochten zugleich auch die notwendigen finanziellen und organisatorischen Vorleistungen zunehmen, um die Reform im einzelnen durchführen zu können. Aber darum sind die entsprechenden bildungspolitischen Anstrengungen nur um so höher einzuschätzen¹⁴.

Demgegenüber wirken die Leistungen auf der Ebene von Realschulen und Gymnasien auf den ersten Blick geringer; die verfügbaren Erhebungen weisen bis heute erhebliche Differenzen in Benutzung und Angebot weiterführender Bildungswege zwischen den verschiedenen Gemeindegrößenklassen aus¹⁵. Dennoch wäre es wohl töricht, hier auf gänzlich unveränderte Verhältnisse in den letzten Jahrzehnten zu schließen. Wir wissen heute, daß die Expansion der weiterführenden Schulen, die der

¹⁴ Vgl. dazu J. Baumert, Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, Bd. 1: Entwicklungen seit 1950, Reinbek bei Hamburg und Stuttgart 1980, S. 589–748, besonders S. 597f., 605ff.; Leschinsky/Roeder, 1980 (vgl. Anm. 1), S. 322ff., insbesondere Abbildung 3 zum Ausbau des Jahrgangsklassensystems, das in den meisten Flächenstaaten erst zu Ende der sechziger bzw. zu Beginn der siebziger Jahre vollends durchgesetzt wurde.

¹⁵ L. Trommer-Krug, Soziale Herkunft und Schulbesuch, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, Bd. 1: Entwicklungen seit 1950, Reinbek bei Hamburg und Stuttgart 1980, S. 217–281, besonders S. 240ff.; H. Eigler, R. Hansen und K. Klemm, Quantitative Entwicklungen. Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*, Bd. 1, hrsg. von H.-G. Rolff u. a., Weinheim und Basel 1980, S. 45–71, besonders S. 56ff.

gesamten Entwicklung gewissermaßen das entscheidende Signum zu geben scheint, nicht das Ergebnis der bildungspolitischen Reformimpulse während der sechziger Jahre ist. Sie hatte schon begonnen, bevor die Befürchtungen einer bevorstehenden nationalen Bildungskatastrophe bzw. die Diskussion über die soziale Benachteiligung im Bildungssystem in praktische Maßnahmen umgesetzt wurden. Die Leistung besteht hier darin, die organisatorischen, personellen und finanziellen Voraussetzungen für eine Erweiterung der Kapazität geschaffen zu haben, so daß durch den Geburtenberg die bisherige Übergangsentwicklung nicht in Frage gestellt wurde, sich vielmehr weiter steigern konnte¹⁶. In diesem Zusammenhang wurde die Neugründung von Schulen erforderlich, die mindestens partiell auch die Verkleinerung ländlicher Einzugsbereiche von Realschule und Gymnasium mit sich gebracht haben dürfte¹⁷. Zugleich wurde im Zuge dieser Maßnahmen in Ländern wie Hessen und Berlin gerade auch die breitere Einführung der Gesamtschule begünstigt. Schließlich trugen die Erweiterungen der einzelnen Systeme, die durch den Druck steigender Schülerzahlen ausgelöst wurden, gewissermaßen auf stillem Wege zu Veränderungen der Schulrealität bei, die – obwohl folgenreich – bis heute kaum so recht gewürdigt sind und oft einseitig nur am Beispiel der Gesamtschule diskutiert werden¹⁸.

Aus diesem kursorischen Problemaufriß lassen sich vorläufig vielleicht einige allgemeinere Schlußfolgerungen über die Wirkungsweise demographischer Wechsellagen auf die Schulentwicklung ableiten. Sie wird offenbar von diesen Trends nicht eindeutig determiniert. Je nachdem, welche Ebene man in Betracht zieht, wird beim Sinken der Schülerzahlen eher die Chance pädagogisch-interaktiver Verbesserungen hervorgehoben werden. Oder man wird umgekehrt (gewissermaßen mit dem Realitätssinn der Schuladministration) den drohenden Verlust an internen Bewegungsspielräumen – auch solchen der Wahl- und Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der einzelnen Schule – bis hin zur Bestandsgefährdung ganzer Systeme und damit drohenden Einbußen im Schulangebot akzentuieren. Gerade auf dieser Ebene scheinen sich aber für die einzelnen Schulformen des Sekundarbereichs auch charakteristische Differenzen zu ergeben. Die selektiven Schulformen haben bei einem Rückgang der Jahrgangsstärken – technisch gesprochen – immer noch die Möglichkeit, sich aus dem Pflichtschulbereich zu „bedienen“ und sich für zusätzliche Schüler zu öffnen, während dort die nicht

¹⁶ K. Hüfner und J. Naumann, *Konjunktoren der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. I: *Der Aufschwung (1960–1967)*, Stuttgart 1977, S. 202 ff.; H. Köhler, *Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens*, Berlin Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978 (*Materialien aus der Bildungsforschung*, Nr. 13); J. Naumann, *Entwicklungstendenzen des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen wirtschaftlicher und demographischer Veränderungen*, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, *Projektgruppe Bildungsbericht* (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, Bd. 1: *Entwicklungen seit 1950*, Reinbek bei Hamburg und Stuttgart 1980, S. 21–102, besonders S. 66 ff.

¹⁷ Vgl. die Statistik bei Geißler, 1979 (vgl. Anm. 8), S. 13, nach der sich zwischen 1960 und 1976 in Niedersachsen die durchschnittlichen Einzugsbereiche der Realschulen von 222 qkm auf 129 qkm, bei den Gymnasien von 253 qkm auf 175 qkm verminderten.

¹⁸ Baumert, 1980 (vgl. Anm. 14), S. 592 ff.

ausgleichbaren Verluste rascher zum Abbau führen müssen. Nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Größenverhältnisse bedeuteten dagegen steigende Schülerzahlen, die bei Kapazitätsproblemen der weiterführenden Schulen zu Lasten von Übergangschancen zu gehen pflegten, für die Volksschule mindestens potentiell die Ausprägung der erreichbaren vollen Differenzierungsbreite.

Es kommt wohl geradezu einer Zäsur gleich, daß in den sechziger Jahren diese zuletzt benannte Komplementarität außer Kraft gesetzt werden konnte: Man hat die Chance zu einem adäquaten Ausbau des Pflichtschulbereichs – verbunden mit einer Verlängerung der Schulzeit – genutzt und gleichzeitig dafür gesorgt, daß der Schülerberg bei Realschule und Gymnasium nicht zu „Rückstauwirkungen“ führte. Kaum beabsichtigt oder vorausgesehen, aber wohl unabwendbar war, daß sich damit der Grundwiderspruch in der Entwicklung der Volksschuloberstufe voll ausprägen konnte: Der Aufbau eines leistungsfähigeren Pflichtschulbereichs überschritt sich mit seinem fortschreitenden quantitativen Bedeutungsverlust gegenüber den selektiven Schulformen. In den Jahrzehnten zuvor durchliefen die demographischen Wellen die Schulen eher ungehindert; sie haben die Verhältnisse in der Schulrealität verändert, aber dauerhafte strukturelle Verbesserungen kamen nur langsam voran (vgl. Tabelle 1). Mindestens indirekt haben sie auch auf die bildungspolitische Diskussion ihre Wirkung geübt, sind aber in ihren Chancen und Anforderungen dabei nicht wirklich aufgenommen worden.

Eine wesentliche Erklärung für diesen Tatbestand wird man in der Kurzfristigkeit sehen können, mit der gerade in diesen vorausgegangenen Jahrzehnten demographische Trendumbrüche einander abgelöst haben. Eine Ausnahme scheinen in dieser Hinsicht nur die dreißiger Jahre zu bilden, in denen nicht nur bei Schulanfängern und Entlaßjahrgängen aus der Volksschule, sondern auch bei den Jahrgängen potentieller Studienanfänger ein starker Rückgang zu verzeichnen war. Die Spuren dieser Entwicklung sind in der nationalsozialistischen Bildungspolitik leicht wiederzuentdecken, insbesondere weil sich bei den massiven Kriegsvorbereitungen die Schere zum Bedarf an arbeitsfähigen und kriegstauglichen Menschen immer breiter öffnete¹⁹. Damit ist aber auch bereits ein Umstand benannt, der diesen Jahren ein „besonderes Gepräge“ gibt. Darüber hinaus ist nicht zu vergessen, daß damals auch die überstarken Geburtsjahrgänge aus der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg in den Gymnasien

¹⁹ Signifikant erscheint hier die Verkürzung der Schulzeit an höheren Lehranstalten von neun auf acht Jahre. Der entsprechende – mit sofortiger Wirkung in Kraft tretende – Erlaß wurde selbst mit „wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen“ motiviert (Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938, S. 1), zu denen als „Fernziel“ sicherlich auch die Verminderung der durchschnittlichen Ausbildungsdauer und die Senkung des Heiratsalters der genetisch als besonders „wertvoll“ dargestellten Akademiker und Führungskräfte zählte. Zum Arbeitskraftbedarf vgl. D. Petzina, Autarkiepolitik im Dritten Reich. Der Nationalsozialistische Vierjahresplan, Stuttgart 1968; D. Petzina, Die Mobilisierung deutscher Arbeitskräfte vor und während des Zweiten Weltkrieges, in: VfZ 18 (1970), S. 443–455; D. Petzina, Die deutsche Wirtschaft in der Zwischenkriegszeit, Wiesbaden 1977; T. W. Mason, Sozialpolitik im Dritten Reich. Arbeiterklasse und Volksgemeinschaft, Opladen 1978.

standen, deren Entlassung kurz vor Kriegsbeginn erfolgte. Vor allem die fünfziger und zwanziger Jahre sind aber von jähen Schwankungen (in der Stärke der Schulbevölkerung) gekennzeichnet, bei denen demographische Wellenberge und -täler aufeinander folgten. Die Phase nach dem Zweiten Weltkrieg erhält durch den erwähnten Zustrom der Flüchtlinge und Vertriebenen noch einen besonderen Akzent. Im folgenden soll der Schwerpunkt auf den zwanziger Jahren liegen. In historischer Perspektive waren „Schulplanung“ bzw. Unterrichtsverwaltung damals praktisch zum ersten Mal mit größeren demographischen Wechsellagen und ihren schulorganisatorischen Folgeproblemen konfrontiert. Zudem war der gegenseitige Erfahrungsaustausch bzw. die zentrale Zusammenfassung von Initiativen nur sehr rudimentär ausgebildet²⁰, so daß die Konsequenzen dieser demographischen Veränderungen möglicherweise schärfer als unumgänglich waren.

Tabelle 1: Schüler an Volksschulen nach Stufigkeit der Schule
Deutsches Reich 1921 bis 1939 – in % –

Schuljahr	Von den Schülern besuchte ...-stufige Schulen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1921	9,22	13,23	11,02	7,73	3,49	6,02	20,63	28,66
1926	10,91	12,64	10,45	7,29	3,75	6,21	17,11	31,64
1931	10,75	12,18	10,61	6,55	4,31	7,82	19,43	28,35
1936	10,46	11,49	10,36	7,43	3,90	5,83	14,33	36,20
1939	10,78	10,77	9,63	7,51	3,77	5,21	12,27	40,06

1921, 1926, 1939 einschl. Hilfsschulen

1936, 1939 mit Saarland, Gebietsstand von 1937

Quellen: Statistisches Reichsamt (Bearb.):

- Das Schulwesen im Deutschen Reich, Schuljahr 1921/22, Berlin 1923 (Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reichs, 32 (1923), Ergänzungsheft IV).
- Das Schulwesen im Deutschen Reich, Schuljahr 1926/27, Berlin 1931 (Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reichs, 39 (1930), Ergänzungsheft V).
- Das Schulwesen im Deutschen Reich, Schuljahr 1931/32, Berlin 1933 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 438).
- Die Volksschulen im Deutschen Reich 1936, Berlin 1937 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 506).
- Die Volksschulen im Deutschen Reich 1939, Berlin 1940 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 545).

Anm.: In den Zahlen sind die Schüler der gehobenen Stufen und Aufbauklassen nicht enthalten. Da die amtliche Statistik keine Angaben über die Klassigkeit der Volksschulen mit entsprechenden Einrichtungen enthält, sind diese Schüler generell bei den Schülern an achtstufigen Anstalten abgezogen worden.

²⁰ Führ, 1970 (vgl. Anm. 4).

II.

Beginnen läßt sich, um die Entwicklung in dem genannten Jahrzehnt besser „bilanzieren“ zu können, mit einer Beschreibung der Situation für das Schuljahr 1931/32. Wie die Übersicht zeigt, besaß das ländliche Volksschulsystem das Übergewicht:

Stadt-Land-Verteilung im Volksschulwesen des Reiches

	Schulen	Klassen	hauptamtl. Lehrer	Schüler
insgesamt	52961	195456	190281	7590073
darunter in				
Landgemeinden (d. h. < 2000 Einw.)	75,8%	41,9%	38,6%	40,8%
Großstädten (d. h. > 100000 Einw.)	7,6%	23,0%	26,0%	23,0%

Quelle: Statistisches Reichsamt (Bearb.): Das Schulwesen im Deutschen Reich. Schuljahr 1931/32, Berlin 1933 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 438).

Entsprechend dem unterschiedlichen Urbanisierungsgrad der einzelnen Länder bzw. ihrer verschiedenen Landesteile variierten die Relationen zwischen großstädtischem und Landschulwesen; wir begnügen uns aus arbeitstechnischen Erwägungen im folgenden mit einer Differenzierung nach Ländern. Auf der einen Seite stehen die Hansestädte; ihre Verhältnisse können als großstädtische Extremwerte hier außer acht bleiben. Interessanter sind Unterschiede zwischen den Flächenstaaten, von denen neben Preußen Bayern herausgegriffen werden soll. Es handelt sich dabei um das zweitgrößte Land des Reiches, dessen Betrachtung nicht zuletzt auch darum sinnvoll erscheint, weil das Gebiet vollständig Teil der Bundesrepublik geworden ist. Während die Relationen in Preußen – schon aufgrund seiner Größe – nicht viel anders als die davon maßgeblich beeinflussten Zahlen für das Gesamtreich ausfallen, umfaßte das großstädtische Volksschulwesen in Bayern nur 3,3% der bestehenden Volksschulen und 13,1% der gesamten Volksschülerschaft²¹.

Die Zahlen zeigen nicht nur die unterschiedliche Gebietsstruktur zwischen den Ländern, sie lassen bereits auch insgesamt den Abstand in der Organisationsstruktur von ländlichen und städtischen Volksschulen erahnen. Umgerechnet bedeuten die genannten Zahlen nämlich, daß auf eine ländliche Schule im Reichsdurchschnitt damals zwei Klassen, noch nicht zwei Lehrer und 77 Schüler entfielen; die durchschnittliche großstädtische Volksschule hatte dagegen 11 Klassen, 12 hauptamtlich beschäftigte Lehrer und 430 Schüler. Für Preußen fallen diese städtischen Durchschnittszahlen etwas „ungünstiger“ aus; für Bayern stellt sich die Differenz – mit 12 Klassen,

²¹ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 40 ff.

knapp 14 Lehrer, 485 Schüler – ausgeprägter dar. Aus den dürren Daten ist unschwer zu entnehmen, wie prekär die Rede von einem „Schulsystem“ für den damaligen Zeitpunkt noch immer ist. Die traditionelle Kluft zwischen höherem und niederem Schulwesen ist zwar durch die – damals freilich noch immer nicht ganz realisierte – Einführung der obligatorischen Grundschule tendenziell etwas überbrückt, aber die Unterschiede zwischen Stadt und Land, die seit der Konstituierung des öffentlichen Schulwesens bestehen, zerreißen selbst die Volksschule²².

Inhaltlich stehen die verschiedenen Schulen wohl nur formell unter einheitlichen Anforderungen, zumal diese (zumindest in Preußen) damals erstmals auf die höchst entwickelte Form der Volksschule abgestellt waren²³. Nur die städtische Bevölkerung besaß demnach in der Regel damals die Chance, auf ein halbwegs ausgebautes Volksschulsystem zu treffen. Dies hielt für Schüler (und Lehrer) gänzlich andere Sozialerfahrungen und unterrichtliche Möglichkeiten bereit als die gewöhnlichen wenig gegliederten Dorfschulen, deren Leistungsfähigkeit nun zwar nicht einfach herabgesetzt werden soll, aber doch begrenzt war. Die hier notwendige Bildung von Unterrichtsabteilungen bedeutete, daß der eine Lehrer die verschiedenen Schüler seiner Klasse oder Schule im Wechsel unterrichtete und den Großteil dann mit Aufgaben häufig mechanischer Art sich selbst überließ. Es spricht für sich, daß der bayerische Lehrerverein in einer Denkschrift des Jahres 1926 mindestens einen Teil des Unter-

²² Für die Entwicklung im 19. Jahrhundert (vgl. die Angaben bei P. Lundgreen, *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918*, Göttingen 1980, S. 93 ff. Lundgreen weist zu Recht darauf hin, daß bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die städtische und nicht mehr die ländliche Volksschule die Norm der Entwicklung abgab. Aber dies bedeutete doch gleichzeitig, daß aufgrund der zum guten Teil strukturbedingten Differenzen in der Schulorganisation das Land förmlich ins Hintertreffen geriet. Zweifellos verminderte sich auch hier die Zahl der einklassigen Schulen schon am Ende des 19. Jahrhunderts. Aber was das Landschulwesen damit gegenüber der städtischen Volksschule an Boden zu gewinnen schien, wurde dort durch die weitere Ausdifferenzierung gegliederter Systeme bis zum Jahrgangsklassenprinzip wieder wettgemacht. Der Einschnitt für die Einführung achtsufiger Systeme lag etwa um die Jahrhundertwende, wo nach Aussagen von J. Tews, *Klassenorganisation in der Volksschule*, in: W. Rein (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 5, 2. Aufl., Langensalza 1906, S. 1–12, Dresden, Freiburg, Karlsruhe, Leipzig, Mannheim und Wiesbaden über achtsufige Schulsysteme verfügten. In Berlin wurde die achtklassige Volksschule im Jahre 1902 eingeführt (E. Schwartz, *Organisation und Unterrichtserfolge der städtischen Volksschulen in Deutschland. Eine kritische Darstellung aufgrund der Normalschule als Maßeinheit*, Berlin 1907, S. 94 ff.; E. Treykorn, *Wirtschaftliche und finanzielle Entwicklung der Berliner Volksschule seit 1870*, Berlin 1928, S. 28). Dazu auch H. Kahlert, *Schulgrößen und ihre Determinanten in historischer Sicht. Ein Beitrag zur historischen Bildungsforschung*, in: P. A. Döring und H. Kahlert, *Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen*, Frankfurt/Main 1976 (GFPF-Materialien, Nr. 7), S. 1–55, besonders S. 14 f. Die bayerischen Großstädte verfügten im Rahmen der damals noch siebenjährigen Schulpflicht schon in den neunziger Jahren über das Jahrgangsklassensystem. Zur Münchner Entwicklung siehe im übrigen Kern, 1975 (vgl. Anm. 10), S. 54 ff.

²³ O. Boelitz, *Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung*, Leipzig 1924, 2. durchgesehene Aufl. 1925, S. 46; *Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen mit den erläuterten Bestimmungen der Art. 142–150 der Reichsverfassung und des Reichs-Grundschulgesetzes vom 28. April 1920*, 3. durchgesehene Aufl. Breslau 1923.

richts beim Abteilungsbetrieb glatt als Ausfall wertete²⁴. Allmählich bildeten sich auch Formen aus, die notwendige Stillarbeit produktiv in den Unterricht einzubeziehen und die verschiedenen Altersstufen in einem Gesamtunterricht gleichzeitig anzusprechen. Gerade mit entsprechenden Konzepten konnten die Dorfschulen dann auch dem durchgegliederten städtischen Volksschulsystem als Modell vorgehalten werden. Aber es wäre ein sehr fragwürdiges Verfahren, wollte man aus Reforminitiativen direkt auf die allgemeine Praxis der Dorfschule schließen²⁵. Zwischen den Landschulen und den höheren Lehranstalten blieb allein von der Unterrichtsorganisation her eine traditionelle Distanz, die im großstädtischen Volksschulsystem viel eher zu vermindern war.

Nun sind gerade die Verhältnisse im Volksschulbereich damals noch durch eine überaus starke Heterogenität gekennzeichnet. In ihr wirkt der Umstand fort, daß die Volksschule, obwohl traditionell weitgehend von der zentralstaatlichen Initiative abhängig, von lokalen Besonderheiten und dem Einfluß partikularer Gewalten nie zu lösen war. Insofern sind allgemeine Durchschnittszahlen für die Kennzeichnung der Situation auf Volksschulebene nur von begrenzter Aussagekraft. Hinzu kommt in diesem Falle noch die unklare Bedeutung des Terminus „Klasse“, der sowohl im Sinne von Parallelklassen als auch im Sinne von lehrplanmäßig aufsteigender Klassenstufe verwendet wurde. In erster Linie sind jedoch Nachweisungen über die Stufigkeit eines Systems als Indikator für die Leistungsfähigkeit der Schule brauchbar. Zieht man entsprechende Statistiken in Betracht (vgl. Tabelle 2), so differenziert sich das Bild. Denn die Zahlen zeigen, daß auch einzelne Landgemeinden oder -schulverbände stärker durchgegliederte Systeme geschaffen haben, umgekehrt aber selbst das großstädtische Volksschulwesen noch sehr unterschiedlich zusammengesetzt war. Die wenig gegliederten Systeme mit ein, zwei oder drei Stufen fanden sich zu Beginn der dreißiger Jahre auch noch in den großen Kommunen des Deutschen Reichs, nahmen hier allerdings nur etwa 1,6% der Volksschüler auf (1926: 2,7%). Das Gros – nämlich etwa 88% der großstädtischen Volksschüler – besuchte Anstalten mit sieben bzw. acht aufsteigenden Klassen (siebenstufige Schulen: 22,3%; achstufige Schulen: 65,5%). Praktisch genau entgegengesetzt verteilten sich die Proportionen in den kleinen ländlichen Gemeinden, wo die wenig gegliederten Systeme mit einem Schüleranteil von etwa 73% dominierten und praktisch jeder vierte Volksschüler eine einklassige Schule besuchte. Dagegen konnten nur 4% die Möglichkeit zum Besuch einer mit 7 bzw. 8 Jahrgangsklassen ausgebauten Volksschule auf dem Lande wahrnehmen²⁶.

²⁴ Vgl. Der Ausbau der bayerischen Volksschule. Denkschrift des Bayerischen Lehrervereins, München 1926, S. 3f.

²⁵ Vgl. auch die Darstellung von E. Heywang, Die einklassige Schule. Ein Beitrag zu ihrer Hebung, Langensalza 1927.

²⁶ Errechnet nach Statistisches Reichsamt (Bearb.), Das Schulwesen im Deutschen Reich. Schuljahr 1926/27, Berlin 1931 (Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reichs 39, 1930, Ergänzungsheft V), S. 32ff., und Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 40ff. Die Aussagen beziehen sich auf die Gemeinden mit mehr als 100 000 Einwohnern bzw. mit weniger als 2000 Einwohnern. Der gesamte Mittelbereich bleibt dabei – problematischerweise, aber zum Zweck des Vergleichs – ausgespart.

Tabelle 2: Schüler an Volksschulen nach Stufigkeit der Schulen. Stadt-Land-Unterschiede am Beispiel von Preußen und Bayern, 1921, 1926 und 1931 – in %

Gebietseinheiten	Von den Schülern besuchte ...-stufige Schulen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Preußen – 1921								
Großstädte	0,15	0,33	0,43	0,84	1,09	2,79	39,58	54,79
Landgemeinden	22,54	26,13	26,59	11,67	6,43	4,18	2,38	0,08
Bayern – 1921								
Großstädte	0,10	0,40	0,56	0,43	0,34	0,64	1,98	95,55
Landgemeinden	25,67	44,23	16,02	10,55	1,53	1,34	0,66	–
Preußen – 1926								
Großstädte	0,12	0,42	0,86	1,37	1,32	5,29	29,50	61,12
Landgemeinden	27,82	25,10	24,59	12,03	5,44	3,81	1,27	– ^{a)}
Bayern – 1926								
Großstädte	0,07	0,57	0,75	1,52	2,28	3,90	5,30	85,61
Landgemeinden	26,67	44,05	18,41	7,67	1,87	1,01	0,25	0,07
Preußen – 1931								
Großstädte	0,22	0,59	1,27	1,73	1,74	9,71	29,61	55,13
Landgemeinden	26,53	23,37	25,54	11,06	6,61	5,27	1,64	– ^{a)}
Bayern – 1931								
Großstädte	0,06	0,40	0,80	2,48	1,58	8,08	10,85	75,75
Landgemeinden	27,19	43,19	18,18	7,22	2,58	0,96	0,68	–

^{a)} Keine Angabe, da die Zahl der Schüler in gehobenen oder Aufbauklassen auf dem Land die der Kinder in achtstufigen Systemen überwiegt (vgl. Anm. zu Tab. 1). 1921 einschl. Hilfsschulen.

Quellen: Statistisches Reichsamt (Bearb.): Das Schulwesen im Deutschen Reich. Schuljahr 1921/22, Berlin 1923 (Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reichs, 32 (1923), Ergänzungsheft IV).
Statistisches Reichsamt (Bearb.): Das Schulwesen im Deutschen Reich. Schuljahr 1931/32, Berlin 1933 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 438).

Die Unterschiede zwischen Bayern und Preußen äußern sich vor allem darin, daß in Bayern der Stadt-Land-Gegensatz noch schärfer ausgeprägt war. Zum Teil hängt dies sicherlich mit der Struktur dieses Landes zusammen. Bei einer Berücksichtigung der verschiedenen preußischen Landesteile – man denke insbesondere an die ostelbischen Gebiete – würde dieser Eindruck zum Teil wieder modifiziert. Zudem mag sich bei diesem Befund auch die Situation in den städtischen Ballungszentren, insbesondere des industriellen Westens Preußens, auswirken, wo die Organisation des Schulwesens durch die außerordentlich rasche Bevölkerungszunahme seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und die gleichzeitigen Erfordernisse des Aufbaus einer breiten kom-

munalen Infrastruktur lange Zeit behindert worden sein dürfte²⁷. In den bayerischen Großstädten besuchten 1931 praktisch drei Viertel aller Volksschüler ausdifferenzierte achtstufige Anstalten, in Preußen war es damals nur (noch) etwa die Hälfte der Schülerschaft. Aber in den ländlichen Gemeinden Bayerns bestimmten dafür so gut wie ausschließlich die wenig gegliederten Schulen, insbesondere Landschulen mit zwei Klassen, das Bild. Wenig gegliederte Anstalten besuchten 88%, allein die zweiklassige Landschule 43% der ländlichen Volksschüler. Stärker ausdifferenzierte Systeme existierten hier kaum, achtstufige Schulen überhaupt nicht. Letzteres hängt zweifellos damit zusammen, daß in Bayern wie in Württemberg die Schulpflicht gemäß den noch bestehenden Regelungen aus der Vorkriegszeit nur sieben Jahre dauerte; von der Verlängerungsmöglichkeit auf acht Jahre hatten nur bayerische Städte und größere Gemeinden Gebrauch gemacht, während auf dem Lande gegen die Einführung des 8. Volksschuljahres die finanzielle Not und das ökonomisch begründete Desinteresse, ja die Opposition der Bevölkerung standen²⁸.

Es gibt in den statistischen Nachweisungen keine Anhaltspunkte dafür, daß sich während der Weimarer Zeit der Differenzierungsgrad ländlicher Volksschulverhältnisse verbessert und damit die Diskrepanz zur Situation in den Großstädten entscheidend verringert hätte. Eher hat sich zunächst wohl die Vorkriegsentwicklung fortgesetzt, die eine Verstärkung des bestehenden Gefälles brachte. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß die Relationen von Stadt- und Landgemeinden, städtischer und ländlicher Bevölkerung – besonders rapide zu Ende des 19. Jahrhunderts – sich verändert hatten. Für eine zahlenmäßige Erfassung stehen nun nur Erhebungen einzelner Länder zur Verfügung, da die seit 1901 erhobene Reichsschulstatistik für die Vorkriegszeit nur sehr allgemeine Rahmendaten liefert. Zur Illustration wird auf preußische Statistiken zurückgegriffen, die nicht die Unterscheidung in verschiedene Gemeindegrößenklassen, sondern nur eine Differenzierung nach städtischen und ländlichen Gemeinden ermöglichen²⁹.

²⁷ E. Sczesny, Wechselbeziehungen zwischen Pädagogik und Volkswirtschaft dargestellt an dem Bildungswesen der Industriestadt Gelsenkirchen, Diss. Münster 1928; vgl. für das Ende des 19. Jahrhunderts J. Tews, Das Volksschulwesen in den großen Städten Deutschlands, Langensalza 1897 (Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, H. 87). Siehe auch J. Reulecke, Von der Dorfschule zum Schulsystem. Schulprobleme und Schulalltag in einer „jungen“ Industriestadt vor dem Ersten Weltkrieg, in: J. Reulecke und W. Weber (Hrsg.), Fabrik, Familie, Feierabend. Beiträge zur Sozialgeschichte des Alltags im Industriezeitalter, Wuppertal 1978, S. 247–271.

²⁸ Löffler, 1929 (vgl. Anm. 10); Löffler, 1931 (vgl. Anm. 10); Kern, 1975 (vgl. Anm. 10); Reble, 1975 (vgl. Anm. 10), S. 962, 980.

²⁹ Strenggenommen handelt es sich um die Unterscheidung von (die Schullasten tragenden) Schulverbänden, die entweder in einer städtischen oder ländlichen Gemeinde ihren Sitz hatten. Da bei dem Zusammenschluß mehrerer Gemeinden zu einem Gesamtschulverband dieser seinen Sitz eher in der eventuell beteiligten Stadt als auf dem Lande nahm, ergeben sich in der Volksschulstatistik leichte Verschiebungen zu Ungunsten des Landes. Es ist im übrigen wichtig, die Ergebnisse der Zählung nach Ortsgrößen-Klassen und die nach der in Preußen üblichen Scheidung in Stadt und Land nicht zu vermengen; die Statistiken sind hier nur nebeneinander herangezogen, um Entwicklungen sichtbar machen zu können. Für die dreißiger Jahre ergeben sich dann nochmals neue Abgrenzungen durch die damals in die Volksschulstatistik eingeführte Scheidung in Stadt- und Landkreise.

Ein entsprechender Vergleich zwischen der preußischen Vor- und Nachkriegssituation (Gebietsstand von 1921) zeigt, daß gerade die Jahre zwischen 1911 und 1921 noch einmal eine erhebliche Verschiebung zugunsten der großstädtischen Volksschulverhältnisse gebracht zu haben scheinen. Wenn die Überzeugung der zeitgenössischen Statistiker richtig ist, daß zum Erhebungszeitpunkt 1921 mögliche Veränderungen durch die Revolution noch gar nicht gegriffen haben konnten³⁰, sind die Zahlen im übrigen zugleich ein Hinweis auf die Bedeutung naturwüchsiger, nicht notwendig von bildungspolitischem „Aplomb“ begleiteter Veränderungen. Jedenfalls steigerte sich in der genannten Zeitspanne der Anteil der städtischen Volksschüler, die sieben- oder achtstufige Anstalten besuchten, in Preußen von ca. 72% auf 85%. Besonders bemerkenswert war die rasch zunehmende Bedeutung der achtstufigen Schulen (Schüleranteil 1911: 17,7%, 1921: 37%), die charakteristischerweise im wesentlichen auf Kosten der bereits reicher gegliederten, nämlich sechs- und siebenstufigen Systeme ging³¹. Bis 1926 setzte sich diese Verschiebung fort, so daß die achtstufigen Anstalten damals schließlich ca. 45% der städtischen Volksschüler Preußens aufnahmen – ebensoviel wie die sechs- und siebenstufigen Systeme zusammen, auf die 1911 noch ein Anteil von 71,7% entfallen war³².

Während also im Zusammenhang der voranschreitenden Urbanisierung bzw. innerstädtischen Konsolidierung die Binnenstruktur des städtischen Volksschulsystems weiter verbessert und gewissermaßen komplettiert worden war, hatten sich die Verhältnisse auf dem Lande vergleichsweise geringfügig verändert. Die wenig gegliederten Systeme verloren hier kaum ihre beherrschende Stellung gegenüber weiter differenzierten Schulen. Am ehesten büßten die zweistufigen Anstalten Schüler ein – wohl weil man sich damals daranmachte, die Institution der sogenannten Halbtagschule, in der ein Lehrer zwei Klassen über den Tag zu unterrichten hatte, endlich aufzulösen³³.

Mitte der zwanziger Jahre sind dann aber offenbar alle diese Entwicklungen ins Stocken gekommen. Betroffen scheinen (wie Tabelle 2 zeigt) in erster Linie die Städte; doch auch das, was das Landschulwesen an partiellen Verbesserungen bis dahin erfahren haben mochte, drohte in der Folgezeit mit verlorenzugehen. Keinesfalls erlauben die vorhandenen Daten, von einer nennenswerten Strukturverbesserung im Volksschulwesen zu sprechen. Wie die Landschulreform seit den sechziger Jahren zeigt, wäre nun aber gerade ein Ausgleich des Stadt-Land-Gefälles nicht ohne umfassende bildungspolitische Initiative und erhebliche zentralstaatliche Anstrengungen

³⁰ Preußisches Statistisches Landesamt (Hrsg.), *Das Schulwesen in Preußen 1921 im Staate*, in den Provinzen und Regierungsbezirken, Berlin 1924 (Preußische Statistik, Bd. 272), S. 1⁺.

³¹ Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 32ff., Anhang S. 3.

³² Preußisches Statistisches Landesamt (Hrsg.), *Das Schulwesen in Preußen 1926 im Staate*, in den Provinzen und Regierungsbezirken, Berlin 1931 (Preußische Statistik, Bd. 295), S. 62ff.

³³ Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 20⁺; Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 8⁺; zur Errichtung dieser Schulen vgl. C. Berg, „Schulpolitik ist Verwaltungspolitik“. Die Schule als Herrschaftsinstrument staatlicher Verwaltung, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 51 (1975), S. 211–236, besonders S. 216ff.

(auch finanzieller Art) zuwege zu bringen gewesen. Es würde den Rahmen sprengen, wenn man der Frage nachginge, ob dazu damals überhaupt ein politischer Wille vorhanden war oder die finanziellen Möglichkeiten ausgereicht hätten, der naturwüchsigen Tendenz zur Entfernung von Stadt und Land entgegenzusteuern. Den Statistiken sind aber Hinweise auf einige der markanten Hemmnisse zu entnehmen, die Strukturmaßnahmen damals entgegenstanden.

Der ungünstige Einfluß der demographischen Entwicklung ist nicht zu übersehen. Wie aus der Abbildung 1 hervorgeht, durchliefen etwa von 1921/22 bis 1933/34 die extrem schwachen Geburtenjahrgänge des Weltkriegs den Pflichtschulbereich. Für die Volksschule – aber langfristig nicht nur für sie – hatte dies fast über den gesamten Zeitraum der Weimarer Republik hinweg eine Abnahme der Schülerzahlen zur Folge; der Tiefpunkt lag im allgemeinen in den Jahren 1927 bis 1929. Erst 1930/31 begannen die Gesamtzahlen wieder zu steigen, als die ersten schwachen Kriegsjahrgänge die Volksschule verließen und die überstarken Geburtsjahrgänge der unmittelbaren Nachkriegszeit in der Grundschule standen³⁴. Sinkende Schülerzahlen sind, wie bereits betont, grundsätzlich eine ungünstige Voraussetzung für den Versuch einer stärkeren Konzentration und Ausdifferenzierung des Schulsystems – die Landschulreform vollzog sich in der Bundesrepublik nicht zufällig im Zeichen steigender Schülerzahlen. Damals aber mußte fast notwendig sogar der gegebene Differenzierungsgrad des Volksschulwesens gefährdet werden – nicht nur weil sich für einige Jahre die Jahrgangsstärke praktisch halbierte, sondern auch weil die Mehrzahl der Schulanstalten sehr klein war.

Wie eine preußische Erhebung aus dem Jahre 1927 zeigte, lagen die Extremwerte damals bei 273 Landschulen mit weniger als 10 Schülern pro Anstalt und sieben großen Schulen, die maximal aber auch nur 1250 bis 1350 Schüler umfaßten. In Berlin, wo seit Beginn der zwanziger Jahre mehr als 90% (1931: 98%) der Volksschüler in öffentlichen Anstalten acht- oder mehrstufige Volksschulen besuchten, wies die Mehrzahl der Systeme (1927) 360 bis 600 Schüler auf. Dies mußte bereits extrem gegenüber dem preußischen Landesdurchschnitt erscheinen, nach dem aufgrund des starken Anteils der Landschulen das Schwergewicht bei Schulen mit bis zu 60 (46,3%) bzw. 120 Schülern (26,9%) lag³⁵. Aber dies war wohl der Regelfall preußischer Großstädte und lag unter den Größenverhältnissen der städtischen Volksschulen in anderen deutschen Ländern, insbesondere Sachsens³⁶. Die durchschnittliche achtstufige Volksschule der Großstadt umfaßte im Reich 1931 ca. 570 Schüler (Preußen: 540, Bayern: 604); die einklassige Landschule in den kleinen Gemeinden hatte

³⁴ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 5; Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 3⁺.

³⁵ Vgl. Staatliche Auskunftstelle für Schulwesen (Bearb. und Hrsg.), Die öffentlichen Volksschulen in Preußen nach dem Stande vom 1. Mai 1927, Teil I: Übersichten, Tabellen, Graphische Darstellungen, Langensalza 1928, S. 4, 61; Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 83; Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 39; Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 65.

³⁶ Vgl. dazu die Nachweise bei Kahlert, 1976 (vgl. Anm. 22), S. 15 ff., 53.

dagegen damals nicht einmal 40 Schüler im Durchschnitt³⁷. Bei der überwiegenden Mehrheit der wenig gegliederten Systeme bedeutete dies, daß sie nur einzügig liefen, d. h. keine Parallelklassen geführt werden konnten. Rückläufige Schülerzahlen, wie sie dann durch den Geburtenausfall der Kriegszeit bedingt wurden, konnten somit leicht auch die vorhandene vertikale Gliederung einer nur schwach ausdifferenzierten Anstalt gefährden. In der Tat legen die vorhandenen Zahlen den Schluß nahe, daß vielerorts unter dem Druck der Entwicklung manche zwei- oder dreiklassige Schule auf dem Lande in eine einklassige Anstalt zurückverwandelt wurde (vgl. Tabelle 2).

Ähnliche Folgen sind auch im großstädtischen Volksschulsystem zu konstatieren, das aufgrund des feinstufigeren Jahrgangsklassensystems für die Negativfolgen rückläufiger Schülerzahlen eher noch anfälliger war. Zwar hätte nach den durchschnittlichen Schülerzahlen vielfach die Möglichkeit zu einer zwei- oder mehrzügigen Organisation bestanden. Doch muß in diesem Zusammenhang an die verbreitete Praxis erinnert werden, Knaben und Mädchen im Unterricht zu trennen. Der mögliche Spielraum, um das Jahrgangsklassensystem auch unter den Bedingungen schrumpfender Schülerzahlen zu wahren, wurde somit durch zusätzliche Organisationsimperative empfindlich geschmälert. In den zwanziger Jahren – besonders dramatisch zwischen 1926 und 1931 (vgl. auch Tabelle 1) – hat sich zweifellos im Zusammenhang damit der Prozentsatz von großstädtischen Volksschülern, die achtstufige Anstalten besuchten, verringert. Darauf deutet auch, daß sich gleichzeitig der Prozentsatz der Schüler in den siebenstufigen (Bayern) bzw. sogar sechsstufigen Anstalten (Preußen) erhöhte (vgl. Tabelle 2).

Daß diese Konsequenz erst relativ spät eintrat, eventuell sogar erst dann, als die Gesamtschülerzahlen an der Volksschule schon wieder zu steigen begannen, kann insofern nicht überraschen, als die eigentliche organisatorische Schwachstelle in den oberen Jahrgangsstufen der Volksschule lag. Denn hier mußte einmal der Abgang an mittlere und höhere Schulen getragen werden. Zum anderen war damals – gerade in den voll ausgebauten städtischen Systemen – die Zahl der Kinder besonders groß, die ihrer Schulpflicht genügten, ohne doch die Schule ganz zu durchlaufen. Die preußische Statistik von 1926 beispielsweise wies aus, daß an den sechs- und mehrstufigen Volksschulsystemen der städtischen (nicht nur großstädtischen) Gemeinden (vgl. Anm. 29) lediglich 49% der Schüler – auf dem Lande 54% der Schüler – das Ziel der Volksschule erreichten. Dagegen gingen hier 27% der Schüler aus der 7. Klassenstufe, 16% der Schüler aus der 6. Klassenstufe und der nicht unbeträchtliche Rest aus noch

³⁷ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 79ff. Den entscheidenden Einschnitt brachte hier erst die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere der Konzentrationsschub der Land- und Hauptschulreform seit 1965. Auf diese Weise haben sich – den Durchschnittszahlen nach zu urteilen – die allgemeinen Schulverhältnisse im ehemaligen Volksschulbereich stark der Situation angenähert, die Ende der zwanziger Jahre auf die Großstädte beschränkt war. Dabei liegt allerdings die mittlere Größe der Hauptschule, soweit entsprechende Nachweisungen vorliegen (1977: 494 Schüler), offenbar sogar über derjenigen der damaligen großstädtischen Volksschulsysteme (1931: 430 Schüler). Vgl. zu der neueren Entwicklung Baumert, 1980 (vgl. Anm. 14), S. 599, 605 ff.; vgl. auch Kahlert, 1976 (vgl. Anm. 22), S. 3, 48. Die Animosität gegen „große Schulen“ ist freilich älter als diese neue Entwicklung.

niedrigeren Jahrgangsstufen ab. In den weniger gegliederten (ein- bis fünfstufigen) Schulen lag die Erfolgsquote im übrigen höher – in der Stadt 1926 bei 59% und auf dem Lande bei 73% der Schülerschaft. Die Schulstatistiker sahen den Grund darin, daß hier bei der Beurteilung der Leistungen ein milderer Maßstab angelegt wurde, als er bei einem durchgeführten Jahrgangsklassensystem gewissermaßen institutionalisiert war³⁸. Darüber hinaus sind auch Stadt-Land-Differenzen zu bemerken, wie die genannten Zahlen gleichzeitig verdeutlichen; sie dürften im allgemeinen auf Milieueinflüsse zurückzuführen sein.

Insgesamt scheint sich während der Weimarer Zeit der Prozentsatz vorzeitiger Abgänger aus der Volksschule verringert zu haben; insbesondere zwischen 1926 und 1931, pikanterweise einer Phase intensiver Klagen über Leistungsmängel der Volksschulabsolventen³⁹, sind erhebliche Fortschritte zu registrieren. Denn während 1926 noch ca. 40% (1921: 39%!) der Volksschüler im gesamten Preußen das Ziel der Volksschule nicht erreichten, belief sich ihr Anteil 1931 nur noch auf 22%⁴⁰. Es ist nicht auszuschließen, daß diese Entwicklung auf eine Veränderung der Erhebungsmethoden zurückzuführen ist; die preußische Schulstatistik wurde zugunsten der Reichsstatistik damals eingestellt⁴¹. Doch liegt es nahe, daß neben anderen Faktoren wie der

³⁸ Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 16⁺ f., 48 ff.

³⁹ Vgl. zum Beispiel J. Baß, Genügen die Kenntnisse der Volksschüler den Anforderungen des praktischen Lebens und der Fortbildungs- und Fachschule? In: *Die Deutsche Schule* 33 (1929), S. 721–732; B. Berger, Wie steht's um die Volksschule? Dresden 1927; A. Müller-Jung, Schulmäßiges Wissen und Können bei Schülertlassen, Berlin 1928; P. Reiniger, Wissen und Fertigkeiten der Volksschüler bei der Schulentlassung, in: *Wegweiser für Arbeitsgemeinschaften*, 1929, Nr. 5, S. 71–89 (Beiheft von: *Die Volksschule* 25, 1929); E. Hylla, Die Durchführung der „Richtlinien“ in den oberen Jahrgängen der preußischen Volksschule, in: *Die Volksschule* 27 (1931/32), S. 4–16.

⁴⁰ Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 48 ff., 16⁺ f.; Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 8 f.

⁴¹ Die Ergebnisse mögen im Vergleich zur heutigen Situation nur niederschmetternd wirken – es indiziert aber selbst schon einen beträchtlichen Fortschritt der Volksschule, daß man sich überhaupt an eine derartige Erhebung wagte, die nur auf der Grundlage einer vollständig realisierten Schulpflicht aussagekräftig sein konnte. Nicht zufällig sind es die größeren Städte, die in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg mit entsprechenden Nachweisungen beginnen; Statistisches Jahrbuch deutscher Städte, 1903 ff.; dazu auch Schwartz, 1907 (vgl. Anm. 22); sie werden allerdings in der Weimarer Zeit bis auf die Ausnahme des Jahres 1929 nicht fortgesetzt; W. Hartnacke, Ein statistischer Beitrag zu schulorganisatorischen Grundfragen, in: *Statistische Vierteljahresberichte des Deutschen Städtetages* 2 (1929), S. 145–155. Für 1911 wird dann in der Preußischen Volksschulstatistik die Situation an den sechs- und mehrklassigen Volksschulen in Stadt und Land erhoben. Die Entwicklung in Halle zwischen 1908 und 1938 dokumentiert G. Geißler, Leistungsstand und Leistungssteigerung der Volksschule, Halle 1939, S. 16 ff. Die bei Geißler wiedergegebenen Zahlen für Halle deuten auf eine sehr viel kontinuierlichere Entwicklung als die im Text genannten Daten, obwohl auch in Halle zwischen 1926 und 1930 eine Steigerung der Erfolgsquote von 59% auf 69% (1908: 40%) festzustellen ist (Geißler, 1939, S. 19). Auch die stärkere Abweichung zwischen den Zahlen Hartnackes (1929, S. 152 f.) und denjenigen der Reichsstatistik deuten auf Unsicherheiten im Erhebungsverfahren. Sachlich mag sich der Entwicklungssprung allerdings zum Teil auch damit erklären lassen, daß zu Anfang der zwanziger Jahre noch die Auswirkungen des Krieges spürbar waren. Vgl. dazu den bezeichnenden Erlaß des Preußischen

Grundschulreform die Verringerung der Jahrgangsstärken selbst in verschiedener Weise zu dieser Veränderung beigetragen hat. Jedenfalls war, als die schwachen Kriegsjahrgänge Ende der zwanziger Jahre in der Oberstufe der Volksschule standen, aufgrund der Übergangsentwicklung und der Tatsache vorzeitigen Abgangs leicht ein Verlust des gegebenen Differenzierungsgrades bzw. des Jahrgangsklassensystems an der einzelnen Schule möglich. Und eben dieser Gefahr mag man dann hier und da durch eine Milderung der Leistungsanforderungen begegnet sein.

Der Geburtenrückgang hatte freilich nicht nur negative Konsequenzen, sondern trug offenbar zugleich dazu bei, den Bestandteil großer Klassen (mit 50 und mehr Schülern) erheblich herabzusetzen. Dies wirkte sich bis 1929 statistisch im Sinne einer allgemeinen Senkung der durchschnittlichen Klassenfrequenz aus. Auch dieser Tatbestand wird möglicherweise zu einer Steigerung der Erfolgsquote damals beigetragen haben. In Preußen, wo die durchschnittliche Klassenfrequenz 1911 (in Stadt und Land zusammen) bei etwa 50 und 1921 bei etwa 44 Schülern gelegen hatte, sank die durchschnittliche Klassenbesetzung in den Jahren des demographischen Wellentals zwischen 1926 und 1929 bis auf ca. 37 Schüler, um dann wieder allmählich (1931: 40 Schüler) anzusteigen. Ähnlich war die Entwicklung in Bayern – 1921: 50,3; 1926: 38,5; 1931: 46,6⁴². Ausgeprägter als die Unterschiede zwischen den Ländern noch scheinen die Verschiedenheiten in einzelnen Regionen, obwohl die Tendenz wohl überall identisch war. Die Differenz zwischen Stadt und Land, die auch bei der durchschnittlichen Klassenbesetzung zum Ausdruck kam, ist schwer zu interpretieren. Denn auf dem Lande war wie der Anteil kleiner Schulen auch die Zahl kleiner Klassen

Ministeriums vom 9. 12. 1918 (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin 1918, S. 759, sowie C. L. A. Pretzel, Die Einwirkung des Krieges auf die Unterrichtsverteilung in den preußischen Volksschulen nach dem Stande vom 1. Dezember 1918, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin 1920, S. 258–263). Im übrigen müssen auch die damals verbreiteten Klagen über den angeblichen Leistungsrückgang der Volksschüler die Tatsache eines möglicherweise besseren Schulerfolgs nicht widerlegen. Aufgrund der methodischen Fragwürdigkeit der entsprechenden Untersuchungen fiel es der pädagogischen Kritik schon damals nicht sonderlich schwer, die Ergebnisse zumindest mit Fragezeichen zu versehen. Erfahrungsgemäß entstehen diese periodisch wiederkehrenden Klagen meist auch weniger aus schulspezifischen Anlässen als in Abhängigkeit von allgemeineren Entwicklungen, bei denen wiederum demographische Veränderungen eine wesentliche Rolle spielen dürften. Am Ende der zwanziger Jahre standen die schwachen Kriegsjahrgänge zur Entlassung aus der Volksschule an, so daß die Betriebe sich darauf vorbereiteten und zum Teil auch wohl bereits dazu gezwungen waren, einen größeren Prozentsatz der Volksschüler und damit auch einen wachsenden Anteil von Leistungsschwächeren für die Lehrstellen zu rekrutieren. Daß am Ende der dreißiger Jahre entsprechende Beschwerden wieder Konjunktur hatten (vgl. dazu zum Beispiel „Das junge Deutschland“ 32, 1938, Heft 12, sowie „Wille und Macht“ 6, 1938, Heft 24; kritisch dazu Geißler, 1939; Hinweis auf die Diskussion auch bei O. Ottweiler, Die Volksschule im Nationalsozialismus, Weinheim u. Basel 1979, S. 28 ff.), kann im Zusammenhang mit dem Arbeitskräftemangel für die nationalsozialistische Rüstungspolitik nach dem Kurvenverlauf in Abbildung 1 nicht sehr verwundern. Schließlich läßt sich von der demographischen Wellenbewegung her wohl auch der Verlauf dieser Diskussion in der Bundesrepublik wenigstens teilweise miterklären.

⁴² Vgl. die Bemerkungen in Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 3⁺, 12⁺ ff., über die Entwicklung zwischen 1921 und 1929; Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 6f.; Der Ausbau der bayerischen Volksschule, 1926 (vgl. Anm. 24), S. 10ff.

größer als in der Stadt, während gleichzeitig auch der Prozentsatz von Klassen mit mehr als 50 oder 60 Schülern höher ausfiel.

Zusammenfassend muß man feststellen, daß die Konsequenzen der damaligen demographischen Entwicklung ganz offenbar sehr unterschiedlicher Natur waren: Was sie in einer Hinsicht an Erleichterung und Chancen für die Verbesserung der Unterrichtssituation gewährte, hat sie wohl in anderer Hinsicht durch die Beeinträchtigung des gegebenen Differenzierungsgrades und erst recht des weiteren Ausbaus der Volksschule wieder genommen. Beide Vorgänge sind schwer gegeneinander abzuwägen. Zugleich wird diese deskriptive Darstellung noch einmal veranschaulicht haben, welche Bedeutung gewissermaßen die faktischen Veränderungen eines Schulsystems – aufgrund einer Reihe äußerer Entwicklungen unterhalb der Ebene bildungspolitischer Eingriffe – (nicht nur) damals gehabt haben. Die gegebenen Zahlen lassen wenig Zweifel daran, daß politische Maßnahmen in diesem Bereich damals nur spärlich gewesen sein dürften. Gegen Ende der Weimarer Zeit werden sie dann in stärkerem Maße gerade als Restriktionen wirksam. Denn die erneute Erhöhung der durchschnittlichen Klassenfrequenzen zu Beginn der dreißiger Jahre beispielsweise wird bereits von den Abbaumaßnahmen beeinflusst, die im Gefolge der Weltwirtschaftskrise ergriffen werden⁴³. Insofern das objektive Gebot der Schulversorgung und ideologische Prämissen wie die der „dorfeigenen Schule“ den Restriktionen im ländlichen Volksschulwesen gewisse Grenzen setzten, dürften die generellen Folgen der damals eingeleiteten Politik im übrigen zunächst einmal vornehmlich im städtischen Volksschulwesen spürbar geworden sein.

III.

Die große Bedeutung der demographischen Entwicklung für die Veränderungen, zum Teil eben auch die Resistenz herkömmlicher Strukturen der Schulrealität, dürfte deutlich geworden sein. Wo sind neben politischen Versäumnissen die Faktoren zu sehen, die damals Strukturverbesserungen des Volksschulsystems im Wege standen und es zugleich für eine Verringerung der Schülerzahlen im Zuge der demographischen Schwankungen so anfällig machten? Einige strukturelle Hemmnisse sind bereits im letzten Abschnitt genannt worden. An erster Stelle steht dabei die vergleichsweise geringe Größe der Schulen, die freilich ihrerseits wiederum von anderen Bedingungen abhängig war. Daneben ist auf die hohen Klassenfrequenzen zu verweisen, die Stufen- und Klassenbau und Klassenzahl der einzelnen Schule beeinträchtigten.

Ein anderer erschwerender Faktor für den Ausbau des damaligen Volksschulsystems bestand in der weitverbreiteten Gepflogenheit, den Unterricht für die beiden Geschlechter besonders in der Oberstufe zu trennen. Im Reichsdurchschnitt machten 1931 die für Knaben und Mädchen getrennten Klassen ein knappes Drittel aller Volksschulklassen aus; die unterschiedliche Verteilung auf Stadt und Land zeigt aller-

⁴³ Vgl. die Hinweise in Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 6ff.

dings, daß im Grunde nur unter städtischen Bedingungen diese Scheidung in größerem Umfang durchzuführen war. In den Großstädten bestand auch am Ende der Weimarer Zeit in 69% der Klassen – zum Teil über ganze Schulen – die Trennung der Geschlechter (in Preußen 63%; in Bayern 80%; in Berlin 78%), während in den kleinen Landgemeinden die gemeinschaftliche Erziehung zu 97% (Preußen: 97%; Bayern 93%) notwendig überwog⁴⁴. Es scheint nach den vorhandenen Zahlen im übrigen, als habe man aber auf dem Lande – wie in der Vorkriegszeit – auch in den ersten Jahren der Weimarer Zeit verschiedentlich bei einer äußeren Verbesserung der Situation der Einführung der Geschlechtertrennung den Vorzug vor einer Vermehrung der Stufenzahl gegeben. Erst die fortlaufende Abnahme der Schülerzahlen sowie Sparsamkeitsgründe haben diese Entwicklung dann rückgängig gemacht, weil beides die Zusammenlegung von Klassen förderte. In den Städten hielt man trotzdem offenbar nach Möglichkeit an der Einrichtung getrennter Klassen fest; hier wurden Veränderungen wohl mehr durch den Ausbau von Sonderklassen für leistungsschwache und begabte Schüler bedingt, die sich überwiegend nur gemischt führen ließen⁴⁵. Daß aber mit dem damals erreichten Umfang der Geschlechtertrennung in Stadt und Land praktisch die Grenzen des Möglichen erreicht waren, zeigte sich in der nationalsozialistischen Ära, in der man darum bemüht war, Jungen und Mädchen getrennt zu halten, wo immer die Zahl der Kinder und der Aufbau der Schulen es gestatten wollten. Nach den verfügbaren Zahlen war diesen Versuchen ein wirklich greifbarer Erfolg nicht beschieden. Und es ist anzunehmen, daß unter dem Einfluß des Krieges dieses Postulat immer weiter an Bedeutung verlieren mußte, obwohl die Tatsache der Geschlechtertrennung – nicht nur in organisatorischer Hinsicht, sondern auch bezüglich einer Differenzierung des Lehrplans – bis weit in die Nachkriegszeit ihre Bedeutung behalten hat⁴⁶.

Aus dem unterschiedlichen Ausmaß, in dem die Geschlechtertrennung in Preußen

⁴⁴ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 41.

⁴⁵ Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 15+ f.; Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 7+ f.

⁴⁶ Vgl. R. Benze, Der Umbruch der Schulerziehung im Spiegel grundlegender Reichserlasse, in: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin 1940, S. 15–41, besonders S. 33; Statistisches Reichsamt (Bearb.), Die Volksschulen und mittleren Schulen in Preußen. Stand am 15. Mai 1935, Berlin 1936 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 487); Statistisches Reichsamt (Bearb.), Die Volksschulen im Deutschen Reich 1936, Berlin 1937 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 506); Statistisches Reichsamt (Bearb.), Die Volksschulen im Deutschen Reich 1937, Berlin 1938 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 520); Statistisches Reichsamt (Bearb.), Die Volksschulen im Deutschen Reich 1938, Berlin 1939 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 532); Statistisches Reichsamt (Bearb.), Die Volksschulen im Deutschen Reich 1939, Berlin 1940 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 545); Statistisches Reichsamt (Bearb.), Die Volksschulen im Deutschen Reich 1940, Berlin 1941 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 583); Statistisches Reichsamt (Bearb.), Die Volksschulen im Deutschen Reich 1941, Berlin 1943 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 594); Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Richtlinien des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15. 12. 1939 und Lehrplan für die Volksschule Badens, Karlsruhe 1940; Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, 1938 (vgl. Anm. 19), S. 2; vgl. auch Hilker, 1954 (vgl. Anm. 11), S. 24f.

und Bayern durchgeführt wurde, spricht im übrigen schon der konfessionelle Einfluß, der in dieser Hinsicht auch für Unterschiede zwischen einzelnen preußischen Landes- teilen verantwortlich war⁴⁷. Damit ist wohl der Faktor benannt, dem in der öffentlichen Diskussion und in der Agitation der Lehrerverbände die größte Bedeutung für die stockende Schulentwicklung eingeräumt wurde. Während die herkömmliche konfessionelle Gliederung des höheren Schulwesens im Verlauf des 19. Jahrhunderts faktisch bedeutungslos geworden war⁴⁸, hat sie sich bekanntlich auf Volksschulebene sehr viel länger – und unter großen Konflikten, die insbesondere die zwanziger Jahre und die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bestimmten – zu behaupten vermocht. Weder rechtlich noch faktisch hat sich während der Weimarer Republik an dem Vorkriegsstand etwas ändern lassen, nach dem nur der Bruchteil von ca. 16% aller Volksschulen des Reiches – hauptsächlich in den mitteldeutschen Staaten und den Hansestädten – „paritätisch“ war⁴⁹.

Den Zeitgenossen waren die möglichen schulorganisatorischen Wirkungen der Konfessionalität nur zu präsent, wie insbesondere die kontroversen Bestimmungen des sogenannten geordneten Schulbetriebs in den verschiedenen Reichsschulgesetzdebatten zeigten⁵⁰. Dabei wurde um die Definition des Minimums schulischer Binnenstruktur gerungen, das durch Elternwünsche nach Einrichtung einer weiteren konfessionell oder weltanschaulich geprägten Schulanstalt nicht sollte gefährdet werden dürfen. Nicht nur die Zentrumsparterie plädierte in diesem Zusammenhang für die einklassige Schule, während linke Parteien und vor allem die Volksschullehrerorganisationen selbst (bis auf die konfessionellen Verbände) den Standard höher – etwa auf das vierstufige System – ansetzen wollten⁵¹. Der gegnerische Hinweis, daß man damit über den gegebenen Differenzierungsgrad des Volksschulsystems weit hinausginge, war leicht in das Argument umzuwenden, daß gegenwärtig Chancen zu einer Zusammenlegung einzelner Schulen und damit einer Verbesserung des ländlichen Volksschulwesens durch die konfessionellen Verhältnisse abgeschnitten würden. Über den Einfluß der konfessionellen Organisation der Volksschule auf deren Struktur kann kein Zweifel bestehen, aber es fällt schwer, ihn im einzelnen abzuschätzen.

Das preußische Statistische Landesamt kam bei einer entsprechenden Untersuchung jedenfalls zu einem überraschenden Ergebnis⁵². Eine Auszählung der preußischen Schulverbände, die 1921 aus konfessionellen Gründen zwei oder mehr einklassige Schulen unterhielten, führte nur zur Feststellung von 173 Schulen mit 7404 Schülern. Dies waren umgerechnet etwa 0,6% aller Landschulen und 0,24% aller Landschüler

⁴⁷ So wurden beispielsweise im evangelischen Landkreis Minden 93% aller Kinder in gemischten Klassen unterrichtet, während sich der entsprechende Anteil im katholischen Gebiet Paderborns nur auf 31% belief; Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 16⁺.

⁴⁸ Vgl. H. Romberg, Staat und höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg, Weinheim 1979, S. 329ff.

⁴⁹ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 11.

⁵⁰ G. Grünthal, Reichsschulgesetz und Zentrumsparterie in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1968, insbesondere S. 80–92; Führ, 1970 (vgl. Anm. 4), S. 65ff.

⁵¹ Vgl. Der Ausbau der bayerischen Volksschule, 1926 (vgl. Anm. 24), S. 9.

⁵² Zeitschrift des Preußischen Statistischen Landesamts, 1924, S. 88f.

in Preußen. Die betreffenden Schulverbände verteilten sich regional sehr unterschiedlich, vergleichsweise die meisten Fälle dieser Art fanden sich im Rheinland (0,74% aller Landschüler), Oberschlesien (0,5%), Hannover (0,4%) und Westfalen (0,2%), wo in der Tat die konfessionelle Vermischung der Bevölkerung relativ am stärksten war. Insgesamt scheint das Ergebnis darauf hinzudeuten, daß die Konfessionen – selbst wohl in der Diaspora – relativ klar voneinander geschieden wohnten und lebten, so daß der Aufbau und die Unterhaltung jeweils eigener Schulen relativ zwanglos ermöglicht wurde^{52a}. Stärker als die traditionellen Simultanschulgebiete, die in Preußen und Reich quantitativ keine sehr große Bedeutung hatten, mußte die monokonfessionelle Struktur weiter preußischer Landstriche bzw. der Länder des Reiches insgesamt ins Gewicht fallen, wo jedenfalls nicht die unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen einer organisatorischen Ausdifferenzierung des Schulwesens im Wege stehen konnten.

Dem generalisierenden Fazit des preußischen Landesamts, daß in der Öffentlichkeit die organisatorischen Auswirkungen der konfessionellen Gliederung offenbar überschätzt würden, ist dennoch nicht ohne weiteres zuzustimmen. Denn die Untersuchung beschränkte sich auf die Zwergschulen, ließ aber die mögliche Existenz von einklassigen neben mehrstufigen Systemen oder überhaupt von verschiedenen nicht voll ausgebauten Parallelschulen, die konfessionellen Gegensätzen ihre Entstehung verdankten, in einer Gemeinde außer acht. Gerade in größeren Landgemeinden (mit 2000 bis 10 000 Einwohnern) und Kleinstädten dürfte dieser Fall anzutreffen gewesen sein. Auch verschwieg man, daß konfessionelle Schulen desselben Einzugsbereichs verschiedentlich von getrennten Schulverbänden getragen wurden⁵³. Ebenso wurde nicht in Betracht gezogen, wieweit die Kooperation von Schulverbänden bei Teilsammenlegungen von Volksschulen – etwa im Grundschul- oder Oberstufenbereich bzw. für die Abschlußklassen – durch die konfessionelle Organisation behindert wurde. Gerade die zuletzt erwähnten Maßnahmen sollten aber ein wesentlicher Schritt zur Landschulreform zu Beginn der sechziger Jahre sein. Wohl der entscheidende Einfluß der konfessionellen Organisation lag darin, daß beim allgemeinen Vorrang der bekenntnismäßigen Ausrichtung schulorganisatorische Defizite der „dorfeigenen Schule“ gar nicht als anstößig empfunden wurden – ein Tatbestand, der sich statistischer Überprüfung weitgehend entziehen dürfte. Immerhin sind die Ergebnisse der zitierten Studie aber geeignet, einer pauschalen Überschätzung der Auswirkungen der konfessionellen Gliederung (bzw. ihrer Beseitigung) vorzubeugen.

Die Befunde geben damit zunächst einmal den Blick auf ein weiteres entscheidendes Hemmnis frei, das damals einer stärkeren Konzentration des Schulsystems im Wege stand und aus heutiger Perspektive wahrscheinlich besonders leicht unterschätzt wird: es handelt sich um das Transportproblem. In der erwähnten Untersuchung wurden

^{52a} Die Gemeinden Bayerns nach dem Religionsbekenntnisse der Bevölkerung, in: Bayerische Lehrerzeitung, 1923, Nr. 21, S. 176–180.

⁵³ Zur konfessionellen Trennung auch der Schulverbände vgl. Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 8⁺.

charakteristischerweise weit mehr Zwergschulen gleicher Konfession (395 Schulen mit 18341 Schülern) als verschiedene Bekenntnisschulen in einem Schulverband gezählt; für den Umstand konnte mit einiger Plausibilität die Weiträumigkeit der jeweiligen Siedlung verantwortlich gemacht werden⁵⁴. Denn in der Tat zogen Siedlungsstrukturen sowie der Zustand der Wege und Verkehrsmittel der Erweiterung der jeweiligen Schuleinzugsbereiche sehr enge Grenzen. Wie preußische Erhebungen von 1921 und 1926 zeigen, hatte nicht einmal ein Drittel der bestehenden Volksschulen des preußischen Staates – in den kleinen Landgemeinden, wo absolut der größte Teil solcher Anstalten lag, 30%, in den Großstädten 37% – einen Einzugsbereich, der (einfache) Schulwege von mehr als 2,5 km Länge erforderlich machte. Betroffen war davon aber nur eine verschwindende Minderheit von Schülern: in den kleinen Gemeinden knapp 5% (1921: 4,5%), in den Großstädten, wo das Transportproblem ja eigentlich leichter zu lösen war, nur 1,5% (1921: 0,7%)⁵⁵. In den Großstädten reichte die Bevölkerungsdichte und die damit gegebene Populationsbreite natürlich trotzdem für den Ausbau des Volksschulsystems hin, während alle Pläne für eine Zentralisierung des Landschulwesens sich den Vorwurf machen lassen mußten, hinsichtlich der Überbrückung der notwendig verlängerten Schulwege auf irrealen Voraussetzungen aufzubauen: Unlösbar schien die Kostenübernahme, die Organisation von Zubringerdiensten (Pferdefuhrwerke der Bauern!), die Regelung der Aufsicht und schließlich jeder Versuch, die zeitliche Beanspruchung der Kinder in Grenzen zu halten. Sicher wird man die damaligen Gegebenheiten nicht mit den technischen Möglichkeiten ohne weiteres gleichsetzen können. Doch verdeutlicht wohl ein Vergleich mit der aktuellen Situation, daß der heute gegebene Differenzierungsgrad des Landschulsystems auf ganz anderen technischen Voraussetzungen beruht. In Nordrhein-Westfalen hatten beispielsweise 1976/77 34% der Grundschüler und 80% der Hauptschüler einen (einfachen) Fahrweg zwischen 3,5 und 8 km zurückzulegen. Die heutigen Extremwerte zeigen, wieweit die Grenzen der jeweiligen Einzugsbereiche durchschnittlich hinausgeschoben werden konnten: Etwa 3,4% der Grundschüler hatten einen Fahrweg von mehr als 8 km; 2,7% der Hauptschüler wohnten mehr als 12 km von ihrer Schule entfernt⁵⁶.

Nach der Zahl – 10 qkm – zu urteilen, die Geißler für den durchschnittlichen Einzugsbereich der niedersächsischen Volksschule des Jahres 1960 nennt⁵⁷, scheint sich bis zum Beginn der Landschulreform gegenüber den Verhältnissen der zwanziger Jahre wenig geändert zu haben. Es gab damals aber im Gegensatz zur Nachkriegszeit mit der Verteilung des Unterrichts über Vor- und Nachmittag noch einen zusätzlichen Umstand, der eine Erweiterung der Einzugsbereiche erschwerte. Denn mittags wurden

⁵⁴ Zeitschrift des Preußischen Statistischen Landesamts, 1924, S. 88.

⁵⁵ Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 18⁺; Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 11⁺.

⁵⁶ Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1976, Teil I: Allgemeinbildende Schulen, Düsseldorf 1978 (Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, H. 379), S. 14.

⁵⁷ Geißler, 1979 (vgl. Anm. 8), S. 13.

die Kinder dabei üblicherweise für ein bis zwei Stunden nach Hause entlassen, um dann (außer an zwei Wochentagen) nochmals für die Zeit von 13.00 bis 15.00 bzw. 14.00 bis 16.00 Uhr in die Schule zurückzukehren. In Preußen war seit 1920 prinzipiell die Einführung des „ungeteilten Unterrichts“ an Volksschulen ermöglicht worden. In Bayern bestand die Ganztagschule während der zwanziger Jahre dagegen offenbar noch durchgängig fort; auf dem Lande allerdings häufig in der Form, daß im Sommer der Unterricht am Nachmittag ausfiel⁵⁸.

Die Schule war auf diese Weise sehr direkt – und wie die zuletzt erwähnte Regelung veranschaulicht, nicht immer zu ihrem Vorteil – mit dem Lebens- und Arbeitszusammenhang ihrer unmittelbaren lokalen Umwelt verflochten. Wahrscheinlich ist es angemessen, auch die so lange festgehaltene Konfessionalität der Volksschule als ein wesentliches Medium ihrer Einbindung in das jeweilige lokale Milieu zu begreifen, das ja vor dem Zweiten Weltkrieg konfessionell noch relativ geschlossen war. Wenn es so schwerfällt, die negativen Konsequenzen des konfessionellen Prinzips für Ausbau und Ausdifferenzierung des Volksschulsystems genau abzumessen, so ist dies gerade auch darauf zurückzuführen, daß es sich von den übrigen „Hemmfaktoren“ in seiner Wirkung so wenig isolieren läßt. Sie bilden offenbar ein zusammenhängendes Bündel von „Imponderabilien“, denen die Organisation der Volksschule traditionell zu genügen hatte und die dann auch weitgehend alle zum selben Zeitpunkt an faktischer Bedeutung einbüßten – weniger weil bildungspolitische Maßnahmen sie außer Kraft setzten, als vielmehr weil sie von den sozialen Veränderungen in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg dann praktisch obsolet gemacht wurden.

Es ist aufgrund dieses Sachverhalts kaum zu erwarten, daß uns Statistiken über die weitere Entwicklung der Klassigkeit zu einem klareren Urteil über die Auswirkung der konfessionellen Gliederung führen. Die Frage liegt allerdings nahe, weil sowohl die dreißiger Jahre als auch die Zeit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg gerade in dieser Hinsicht erhebliche Veränderungen brachten. Bis zum Jahre 1939/40 – die letzten entsprechenden Nachweisungen brechen bezeichnenderweise 1938 ab – wurde im nationalsozialistischen Deutschland zugunsten der Gemeinschaftsschule die konfessionelle Gliederung mehr oder weniger gewaltsam beseitigt, die dann nach dem Kriege unter heftigen Auseinandersetzungen zunächst wieder hergestellt wurde⁵⁹. Si-

⁵⁸ Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin 1920, S. 605; Der Ausbau der bayerischen Volksschule, 1926 (vgl. Anm. 24), S. 2 f.; zur preußischen Halbtagsschule dieser Art vgl. Berg, 1975 (vgl. Anm. 33).

⁵⁹ Statistisches Reichsamt, 1939 (vgl. Anm. 46), S. 20 ff.; R. Eilers, Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat, Köln und Opladen 1963; Ottweiler, 1979 (vgl. Anm. 41); Hilker, 1954 (vgl. Anm. 11), S. 21 f.; W. Klafki, Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern, in: W. Klafki, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim 1976, S. 253–299; G. Jasper, Die Schulreformediskussion in Württemberg-Baden 1947–1950 und der Einfluß der Kirchen, in: G. Jasper (Hrsg.), Tradition und Reform in der deutschen Politik. Gedenkschrift für Waldemar Besson, Frankfurt/Main 1976, S. 255–285; R. Winkler, Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952, Stuttgart 1971; H. Buchinger, Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970,

cherlich waren für die jeweilige Politik damals schulorganisatorische Belange keineswegs primär maßgeblich. Für die Nationalsozialisten war die Durchsetzung der Gemeinschaftsschule nur Teil einer insgesamt gegen die Kirche im öffentlichen Leben zielenden Strategie, nachdem die anfänglichen Versuche einer Integration dieser Institution ins nationalsozialistische Reich – nicht zuletzt am Widerstand in den eigenen Reihen – gescheitert waren. Dagegen sollten dann nach dem Kriege mit der bekenntnismäßigen Ausrichtung der Volksschule die (vermeintlich) unangetasteten Traditionsbestände einer abendländisch-christlichen Moralität reaktiviert werden, um für den neu zu errichtenden Staat eine solide und zugleich gegen die „kommunistische Bedrohung“ immunisierende Grundlage zu gewinnen. Dennoch kann man natürlich nach möglichen Rückwirkungen auf der Ebene der Schulorganisation suchen. Theoretisch bargen ja die nationalsozialistischen Maßnahmen, wie kritisch immer man die Motive wertet, das Potential einer besseren Ausdifferenzierung der Volksschule, deren

Tabelle 3: Schüler an Volksschulen nach Stufigkeit der Schulen
Stadt-Land-Unterschiede am Beispiel von Preußen und Bayern, 1936 und 1939
– in %

Gebietseinheiten	Von den Schülern besuchte ...-stufige Schulen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Preußen – 1936								
Stadtkreise	0,22	0,51	0,92	1,81	1,86	5,69	28,24	60,75
Landkreise	17,33	14,54	17,36	9,48	5,24	7,40	16,79	11,86
Bayern – 1936								
Stadtkreise	0,23	1,04	2,31	3,48	3,46	3,82	6,22	79,44
Landkreise	20,00	32,37	15,93	10,57	4,46	4,42	4,32	7,93
Preußen – 1939								
Stadtkreise	0,17	0,35	0,85	1,65	1,43	5,11	19,16	71,28
Landkreise	18,32	13,46	16,16	9,36	4,81	6,30	16,52	15,07
Bayern – 1939								
Stadtkreise	0,13	0,99	1,79	3,42	3,83	5,50	6,28	78,06
Landkreise	16,70	28,02	14,33	10,69	5,05	4,16	5,52	15,53

1939 einschl. Hilfsschulen
einschl. Saarland, Gebietsstand von 1937

Ann.: siehe Tabelle 1

Quellen: Statistisches Reichsamt (Bearb.): Die Volksschulen im Deutschen Reich 1936, Berlin 1937 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 506).
Statistisches Reichsamt (Bearb.): Die Volksschulen im Deutschen Reich 1939, Berlin 1940 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 545).

München 1975; F. Sonnenberger, Schulkampf in Bayern. Der Streit um die Konfessionalität der Volksschule 1804–1950, Diss. München 1980.

Niveau man dann nach dem Krieg in der Tat auch vielfach durch die Rekonfessionalisierung gefährdet sah.

Die Zahlen aus Tabelle 3 und 4 vermögen diese Überlegungen allenfalls bedingt zu bestätigen, ergeben aber auf jeden Fall ein überraschendes Bild. Denn offenbar läßt sich über die gesamte hier in Rede stehende Zeit (mit Ausnahme natürlich des Krieges selbst) durchgängig die Tendenz zu einer (allerdings sehr allmählichen) intensiveren Durchgliederung der Volksschule feststellen. Gemessen an den zwanziger Jahren war, wie Tabelle 1 zeigt, der Fortschritt während dieser Zeit sogar bemerkenswert. In den Zahlen scheint sich allerdings hauptsächlich das bekannte Muster der bisherigen Entwicklung niederschlagen, daß nämlich der Ausbau des Jahrgangsklassensystems sich vorwiegend in den bereits reicher gegliederten Systemen vollzog. Das Gewicht der

Tabelle 4: Schüler an Volksschulen nach Stufigkeit der Schulen – Vergleich der Situation in Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, 1939 und 1952 (heutige Grenzen) – in % –

Gebietseinheiten	Von den Schülern besuchte ...-stufige Schulen							
	1	2	3	4	5	6	7	8 u. mehr
<i>Baden-Württemberg</i>								
1939	5,75	13,78	6,54	12,36	3,37	5,52	3,32	49,35
1952	2,6	11,19	6,7	9,99	5,14	4,59	4,52	55,27
<i>Bayern</i>								
1939	14,09	22,89	11,65	8,01	3,60	3,43	5,15	31,18
1952	5,17	14,57	11,80	11,57	7,18	5,33	9,85	34,61
<i>Nordrhein-Westfalen</i>								
1939	3,60	6,11	7,24	7,04	4,14	8,60	26,07	37,20
1952	2,09	5,26	6,38	6,85	4,82	5,44	15,34	53,81
<i>Schleswig-Holstein</i>								
1939	17,1	17,85	7,27	3,54	2,41	4,08	7,11	40,65
1952	4,09	11,35	8,61	7,12	3,37	2,89	4,44	58,12

1952 einschl. der preußischen Volksschulen sowie der Aufbauzüge, aber im Gegensatz zu 1939 ohne die Sonderschulen. Die zahlenmäßigen Verschiebungen, die sich dadurch ergeben, sind zu geringfügig, um für die in der Tabelle ausgewiesenen Veränderungen von Einfluß zu sein. Bei Schleswig-Holstein gibt es von 1939 auf 1952 leichte Gebietseinbußen (an Hamburg), die aber kaum ins Gewicht fallen dürften.

Quellen: Statistisches Reichsamt (Bearb.): Die Volksschulen im Deutschen Reich 1939, Berlin 1940 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 545).

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Die allgemeinbildenden Schulen im Jahre 1952, Stuttgart und Köln 1954 (Statistik der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 105).

wenig gegliederten Schulen blieb in der nationalsozialistischen Ära praktisch unberührt, so daß in gewisser Weise nur die Extreme, und das heißt immer auch die Differenzen zwischen Stadt und Land, verschärft wurden.

Eine solche Interpretation wird besonders durch die Veränderungen in Preußen zwischen den Jahren 1936 und 1939 nahegelegt; hier besuchten schließlich mehr als 70% der Kinder in städtischen Kreisen voll ausgebaute Schulen, während die geringeren Verbesserungen auf dem Lande zugleich durch gegenläufige Tendenzen begleitet wurden, die einen Verlust an Differenzierung bedeuteten (vgl. Tabelle 3). Der gesamte Entwicklungsverlauf läßt auf das Gewicht kommunaler Aktivitäten schließen, die möglicherweise besondere Bedeutung im rheinisch-westfälischen Industriegebiet hatten, wo ja noch am Ende der zwanziger Jahre in den Großstädten der Anteil siebenstufiger Systeme überwog⁶⁰. Die entsprechenden Regierungsbezirke hatten in der Tat einen bemerkenswerten Strukturwandel zu verzeichnen; in Nordrhein-Westfalen (in den heutigen Grenzen) besuchten 1926 16,1%, 1936: 25,5% und 1939 37,2% der Volksschüler voll ausgebaute Anstalten⁶¹. Mag sein, daß in diesem Gebiet einer konfessionell stärker gemischten Bevölkerung auch noch die Aufhebung der konfessionellen Gliederung ein übriges tat. Für entsprechende Einflüsse scheint aber die Entwicklung in Bayern deutlichere Fingerzeige zu liefern, wo in den dreißiger Jahren nur für die Landkreise Veränderungen zu verzeichnen waren. Der „Rückstand“ zur Stadt war hier am Vorabend des Krieges noch ausgeprägt genug, dennoch ist das Ausmaß des Wandels innerhalb der wenigen Jahre beeindruckend (vgl. Tabelle 3). Welchen Anteil daran die hier gerade zwischen 1936 und 1938 massiv betriebene Einführung der Gemeinschaftsschule hatte, ließe sich aber wohl nur durch eingehendere Regionalstudien klären. (In den fränkischen und pfälzischen Gebieten Bayerns waren auch stärkere Bevölkerungsteile evangelischen Glaubens.)

Es bleibt insgesamt bemerkenswert, daß sich diese Entwicklungen im Zeichen rückläufiger Schülerzahlen vollzogen, obwohl hier natürlich auch nicht ein so massiver Geburtenrückgang wie in den zwanziger Jahren zu verkräften war (Abbildung 1). In den demographischen Veränderungen nach dem Kriege wird man aber wohl ein wesentliches Erklärungsmoment für den nochmaligen Wandel sehen müssen, der bis 1952 (dem ersten Jahr entsprechender Nachweisungen in der Bundesrepublik) zu verzeichnen ist (Tabelle 4). Es fällt schwer, diesen Befund überhaupt mit den gängigen Vorstellungen über die Nachkriegssituation zu versöhnen, die danach so gut wie ausschließlich von Desorganisation, dem Mangel an Schulräumen, an Lehrern, an Unterrichts- und Lehrmitteln, überhaupt an dem Notwendigsten bis hin zum Heizmaterial sowie dem Scheitern weitergehender Strukturreformen geprägt erscheint. Zweifellos hat der gewaltige Zustrom von Bevölkerungsteilen aus den östlichen und Besetzungsgebieten des ehemaligen Reiches, durch den sich gegenüber 1939 in Nordrhein-

⁶⁰ Vgl. den indirekten Nachweis in der Statistik von Hartnacke, 1929 (vgl. Anm. 41), S. 152f.

⁶¹ Errechnet nach Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 62ff.; Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 79ff.; Statistisches Reichsamt, 1937 (vgl. Anm. 46), S. 58ff.; Statistisches Reichsamt, 1940 (vgl. Anm. 46), S. 28ff.

Westfalen die Bevölkerungszahl bis 1952 um etwa 14%, in Bayern um ca. 30% und in Schleswig-Holstein sogar um 56% vermehrte, diese Schwierigkeiten noch erheblich mit vergrößert⁶². Dennoch scheint es, daß auf diese Weise zugleich die weitere Ausdifferenzierung der Schule, insbesondere die Verringerung des Anteils einklassiger Schulen auf dem Lande (wo die Vertriebenen und Flüchtlinge zunächst einmal hauptsächlich Platz fanden), begünstigt wurde. Aufgrund der miserablen äußeren Unterrichtsbedingungen, die vielfach bis zum Ende der fünfziger Jahre noch den Schichtunterricht in der Volksschule erzwingen, wird man sich allerdings vor übereilten Schlußfolgerungen auf die Unterrichtsrealität hüten müssen. In den ersten Nachkriegsjahren werden die einzelnen Klassen einer Schule zum Teil mit den verschiedenen (bis zu vier) Schichten identisch sein, die von einem oder wenigen Lehrern im verkürzten Unterricht am Tag hintereinander zu betreuen waren.

Die Folgezeit ist dann wohl in der Tat hauptsächlich davon bestimmt gewesen, nach den vielfachen Versäumnissen der Vergangenheit die notwendige schulische Infrastruktur zu schaffen, um die Möglichkeiten einer stärkeren Jahrgangsdifferenzierung auch praktisch ummünzen zu können. Bis Mitte der sechziger Jahre sind hinsichtlich der Klassigkeit nicht weitere Fortschritte, sondern (gerade in Bayern und Nordrhein-Westfalen) sogar auch Verluste zu registrieren⁶³. Vielleicht ist hier dann doch die Rekonfessionalisierung der Volksschule ein Faktor; denn der Zustrom der Flüchtlinge hatte notwendig zu einer erheblichen konfessionellen Vermischung beigetragen, so daß nun wirklich viele Gemeinden vor die Schwierigkeit gestellt waren, rein aus konfessionellen Gründen verschiedene Schulen gleichzeitig zu unterhalten. Wahrscheinlich wäre der „Strukturgewinn“ der Volksschule, wie ihn Tabelle 4 für die Nachkriegszeit aufweist, ohne diese Rekonfessionalisierung noch höher ausgefallen. Der endgültige Ausbau der Volksschule vollzog sich jedenfalls in schnellen Zügen, nachdem diese konfessionellen Gliederungsprinzipien an Bedeutung verloren hatten. Zu der Stagnation im Verlauf der fünfziger Jahre mag dann aber auch wiederum der stärkere Schülerrückgang – infolge der Geburtenausfälle in der späten Kriegszeit – beigetragen haben (Abbildung 1). Daß man gerade die in dieser Entspannung liegenden Chancen damals aktiv genutzt hat, verdeutlicht auch ein Vergleich der Klassenfrequenzen mit der Vorkriegszeit: Der Anteil der Klassen mit mehr als 51 Schülern, der 1936 im Gebiet Nordrhein-Westfalens bzw. Bayerns noch ca. 43% betragen hatte, war Mitte der fünfziger Jahre auf ca. 9 bzw. 4% geschrumpft: Etwa 27% der Klassen in Bayern und 40% der Klassen in Nordrhein-Westfalen hatten zu diesem Zeitpunkt 31 bis 40 Schüler; 1936 waren es erst 19% bzw. 16% gewesen⁶⁴. Die Volksschule begann, so scheint es, bereits zu diesem frühen Zeitpunkt der Nachkriegsentwicklung

⁶² Amt des amerikanischen Hochkommissars für Deutschland, o. J. (vgl. Anm. 11), S. 278 f.; Hilker, 1954 (vgl. Anm. 11), S. 34 f.; in Baden-Württemberg fielen die Effekte der Bevölkerungszunahme (ca. 15%) vermutlich wegen der von vornherein ausdifferenzierten Sozial- und Schulstruktur geringer aus.

⁶³ Vgl. Leschinsky/Roeder, 1980 (vgl. Anm. 1), S. 322 ff.

⁶⁴ Statistisches Reichsamt, 1937 (vgl. Anm. 46), S. 64 ff.; Leschinsky/Roeder, 1980 (vgl. Anm. 1), S. 336 f.

eine neue Gestalt anzunehmen; die verbreitete Auffassung, daß hier nach dem „Moratorium“ des Nationalsozialismus erst einmal nur an den Stand der Weimarer Republik angeknüpft worden sei, ist jedenfalls wohl korrekturbedürftig⁶⁵.

IV.

Natürlich reichen die wenigen hier zusammengestellten Angaben über einzelne schulorganisatorische Veränderungen im Volksschulbereich nicht hin, um gewissermaßen alle bisherigen Vorstellungen über die bildungspolitische und Schulentwicklung in den vergangenen Jahrzehnten einfach zurückzuweisen. Niemand wird etwa wegen der dargestellten „Fortschritte“ im Differenzierungsgrad der Volksschule den Nationalsozialisten eine besonders bildungsfreundliche Politik unterstellen wollen⁶⁶. Auch die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg verliert darum nicht den Charakter einer Periode, in der Möglichkeiten eines Neuansatzes und grundlegenden Wandels zunächst einmal vielfach abgeschnitten wurden⁶⁷. Aber die bisher vorwiegend am Verlauf der bildungspolitischen Auseinandersetzungen orientierten Einschätzungen werden doch durch derartige Hinweise auf faktische, teilweise von den Zeitgenossen selbst unbenannte oder unterschätzte Wandlungen der Schulrealität ergänzt und modifiziert.

Daß unsere bisherigen Angaben in dieser Hinsicht selbst allerdings nur erst partielle Aufschlüsse gewähren, läßt sich zeigen, wenn wir noch einmal auf die zwanziger Jahre zurückblenden. Hier scheinen die Befunde ja zunächst einmal das weitverbreitete „Negativbild“ von der Weimarer Entwicklung zu bestätigen, das gewöhnlich aus dem weitgehenden Scheitern der Reforminitiativen nach 1918/19 abgezogen wird. Doch werden dabei die tatsächlich durchgesetzten Rahmenveränderungen (Einrichtung der Grundschule, Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht, Beginn einer inneren Demo-

⁶⁵ Es wäre in diesem Zusammenhang auch einmal näherer Überprüfung wert, wieweit nicht die schon vor dem Kriege festzustellende Überalterung der Volksschullehrerschaft (dazu Statistisches Reichsamt, 1943, S. 44 ff.) ein Faktor rascher Wandlungen bereits in den fünfziger Jahren gewesen ist. Vor dem Kriege hatte sich die Aufnahme von Lehrkräften, die bereits durch die reformierte Ausbildung der Weimarer Zeit gegangen waren, auf einem vergleichsweise geringfügigen Niveau bewegt; 1939 verfügten noch immer nicht 10% der hauptamtlich eingestellten Volksschullehrkräfte über die neue hochschulmäßige Vorbildung. Der erhöhte Ersatzbedarf nach dem Kriege, der nicht nur durch die Kriegsausfälle und die Entnazifizierung, sondern eben auch durch das nicht länger hinauszuzögernde altersbedingte Ausscheiden der Lehrkräfte sich ergab, hat dann möglicherweise frühzeitiger Konsequenzen gehabt, als wir sie heute im Blick auf den hauptsächlichsten Wachstumsschub Ende der sechziger bzw. Beginn der siebziger Jahre wahrnehmen. Vgl. zur Entwicklung in der Bundesrepublik H. Köhler, *Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kritische Analyse statistischer Daten über Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen*, Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1975 (Studien und Berichte Nr. 33).

⁶⁶ Vgl. zur nationalsozialistischen Schulpolitik die neueren Aufsätze in: M. Heinemann (Hrsg.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, Stuttgart 1980.

⁶⁷ K. D. Erdmann, *Überblick über die Entwicklung der Schule in Deutschland 1945–1949*, in: *Neue Sammlung* 16 (1976), S. 215–234; Kuhlmann, 1970 (vgl. Anm. 5).

kratisierung der Schule, Verbesserung der Lehrerbildung, allmählicher Ausbau der Berufsschule, Regelungen für die Öffnung weiterführender Bildungswege) in ihrer Bedeutung wohl eher unterschätzt. Und die Frage nach möglichen realen Konsequenzen dieser Veränderungen, die sich ja nur sehr allmählich zeigen konnten, wird nur selten wirklich ernsthaft geprüft. Aufgrund einer ganzen Reihe von Umständen, von denen hier nur der technische Umstand einer gewissen Mindestdurchlaufzeit durch das Schulsystem und zum anderen die Bedeutung individueller Entscheidungen für Bildungsweg und -abschluß genannt werden sollen, nimmt es zwangsläufig eine längere Zeitspanne in Anspruch, bis sich Veränderungen im Bildungs- und Schulsystem faktisch zeigen können. Die Weimarer Republik selbst bestand fast zu kurz, um solche möglichen Wandlungen sichtbar hervortreten zu lassen; ein Abbruch der Betrachtung bereits zu Beginn der zwanziger Jahre erscheint jedenfalls in dieser Beziehung gänzlich unbefriedigend.

Zwei Entwicklungsstränge sind für unseren Zusammenhang von besonderem Interesse: die Ansätze zu einem weiteren Ausbau der Volksschule und die Veränderungen im Übergang an weiterführende Schulen. Trotz der strukturellen Einbußen, die auch das städtische Volksschulsystem zum Ende der Weimarer Zeit aufgrund des zeitweiligen krassen Rückgangs der Schülerzahlen zu verzeichnen hat, lassen sich hier gleichzeitig positive Initiativen registrieren. Im Ergebnis mußten sie allerdings auf eine weitere Verschärfung des bestehenden Stadt-Land-Gegensatzes hinauslaufen. Es handelte sich dabei zunächst einmal weitgehend um lokale Bestrebungen auf der Ebene praktischer Reformarbeit, die sich unterhalb der Diskussion bildungspolitischer Gesamtlösungen vollzogen. Daß sich entsprechende Initiativen weitgehend auf die Großstädte beschränkten, begründete sich schon aus der skizzierten Ungleichheit der Schulverhältnisse selbst. Die Vorstöße waren zudem lokaler Natur, weil sie von der finanziellen Trägerschaft und damit Bereitschaft der einzelnen Gemeinde abhängig waren. Schließlich schien auch die auf der Gesamtebene festgefahrene Debatte um die Volksschule nur noch partielle Einzelvorstöße zuzulassen. Insgesamt hatten diese vielfachen Bestrebungen zur Folge, daß mehrfach das ausgebaute vertikale Altersklassensystem großstädtischer Volksschulen von einer ausgedehnten Breitendifferenzierung nach Leistungshöhe und Neigung der Schüler überlagert wurde.

An erster Stelle sind hier Maßnahmen zugunsten der leistungsschwächeren Kinder zu nennen, für die Förderkurse, Abschlußklassen, Nachhilfeunterricht und insbesondere parallele Hilfsschulklassen und -systeme eingerichtet wurden. Das wohl publikationsträchtigste der entsprechenden damaligen Organisationsmodelle war das sogenannte Mannheimer Schulsystem, in dem neben einem achtstufigen Normal- und einem mittelschulartigen Zug für begabtere Schüler ein sechs- bzw. siebenstufiger Förderzug für die sogenannten untermittelmäßigen Schüler sowie ein vierstufiges Hilfsschulsystem geführt werden sollten⁶⁸. Über die tatsächliche Ausbreitung dieses

⁶⁸ A. Sickinger, *Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich. Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform*, Mannheim 1904; A. Sickinger, *Organisation großer Volksschulkörper nach der*

Modells ist schwer etwas auszumachen; die vorhin genannten Zahlen über die durchschnittlich geringe Größe, jedenfalls aber Zügigkeit selbst großstädtischer Volksschulen macht es wenig wahrscheinlich, daß dies System sich in stärkerem Maße durchgesetzt hat. Allerdings hat man daraus offenbar vielerorts Anregungen gezogen und es in wesentlich vereinfachter Form in die Praxis umgesetzt. In Berlin etwa hatte man Vorklassen für potentielle Hilfsschüler unter den Schulanfängern eingerichtet, die Hilfsschule ausgebaut und außerdem noch Abschlußklassen an der normalen Volksschule für die vorzeitigen Abgänger geschaffen⁶⁹. Zahlenmäßig sind diese einzelnen Maßnahmen – schon wegen ihrer großen lokalen Streubreite und Verschiedenartigkeit und schließlich spezifisch großstädtischen Provenienz – von der amtlichen Statistik wohl nur begrenzt erfaßt worden. Immerhin kam das Statistische Landesamt in Preußen schon 1921 zu dem Ergebnis, daß praktisch alle preußischen Großstädte über entsprechende Förderungseinrichtungen verfügten, auch wenn nur 1%, 1926: 2,5% der Volksschüler in Klassen für Minderbegabte gezählt wurden⁷⁰.

Nicht einmal dieses Ausmaß erreichten Vorkehrungen zugunsten der begabten Volksschüler; bildungspolitisch bargen sie allerdings größere Sprengkraft in sich. Hier ist auf die Einrichtung von – meist freiwilligem – Fremdsprachenunterricht, die Intensivierung mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts und schließlich das Angebot von musischen, technischen bzw. gewerblich orientierten Spezialkursen zu verweisen, mit denen höhere und breitere Lernanforderungen in die Volksschule damals Eingang fanden⁷¹. Die Entwicklung ist aufgrund der Grenzen der Statistik wahrscheinlich noch schwerer zu erfassen als für die oben genannten Einrichtungen. 1921 wurden nach Mitteilung des Preußischen Landesamts Möglichkeiten für „Begabtere“ in Preußen nur von 0,06% aller preußischen Volksschüler in Anspruch genommen. 1926 nahmen hier 505 Volksschüler an 20 Volksschulen (meist in Hessen-Nassau) am freiwilligen Fremdsprachenunterricht teil; für 1770 Volksschüler an 140 Volksschulen bestanden sonstige, nicht näher zu kennzeichnende Fördereinrichtungen⁷². Bei

natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder, Mannheim 1911; A. Sickinger, Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung, Leipzig 1920; A. Sickinger, Zur Geschichte der Förderklassen (25 Jahre Mannheimer Schulsystem), Langensalza 1926; kritisch dazu Schwartz, 1907 (vgl. Anm. 22), S. 140 ff.; H. Fricke und Ahlburg, „Das Mannheimer Schulsystem in hamburgischer Beleuchtung“. Erwiderung auf die Broschüre des Stadtschulrates Dr. Sickinger, Hamburg 1910; E. Kriek, System Mannheim, in: Badische Schulzeitung 29 (1920), S. 383–385; Geißler, 1939 (vgl. Anm. 41), S. 61 ff.; vgl. auch E. Scholz, Darstellung und Beurteilung des Mannheimer Schulsystems, in: Pädagogisches Magazin, H. 256, Langensalza 1906.

⁶⁹ So auch die Hinweise bei Sickinger, 1920 (vgl. Anm. 68), S. 79, selbst über den Vorkriegsstand; Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 16⁺.

⁷⁰ Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 16⁺ f., 14 ff.; Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 8⁺, 14 ff.

⁷¹ Vgl. dazu auch A. Fischer, Wandlungen der deutschen Schule im 20. Jahrhundert, in: Die Volksschule 25 (1929/30). Wiederabgedruckt in: W. Flitner und G. Kudritzki (Hrsg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. II: Ausbau und Selbstkritik, Düsseldorf und München 1962, S. 210–223.

⁷² Preußisches Statistisches Landesamt, 1924 (vgl. Anm. 30), S. 17⁺; Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 14 ff.

dem Versuch einer Gesamterfassung im Deutschen Reich 1931, an der allerdings gerade die großen Staaten Preußen, Bayern, Sachsen und dazu Thüringen sowie Hessen – die letzten drei wohl in dieser Hinsicht von größerer Bedeutung – nicht teilnahmen, wurden 274 Volksschulen mit fremdsprachlichem Unterricht gezählt; der größte Teil davon fand sich in den Hansestädten, insbesondere in Hamburg, wo damals bereits mit Beginn der 6. Klasse die Teilnahme am Englischunterricht für viele Kinder üblich war⁷³.

Den organisatorisch deutlichsten Ausdruck fand die Tendenz zur Fortentwicklung der Volksschuloberstufe in der Einrichtung von Begabtenklassen, gehobenen Volksschulabteilungen oder Aufbauklassen, die auf freiwilliger Basis einen über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Abschluß ermöglichten. Sicherlich wird man, was die jeweilige innerschulische Wirkungsbreite derartiger Veränderungen angeht, zwischen den teilweise schon früh abzweigenden „Selekten“ bzw. „gehobenen Abteilungen“, wie sie etwa Bremen oder sächsische Städte kannten, dem Modell des Hamburger Oberbaus, der nach Abschluß der 7. Volksschulklasse begann, und den Versuchen eines Aufbaus im Anschluß an die normalen Klassen der Volksschule, den einzelne Schulen etwa in Magdeburg oder Frankfurt am Main durchführten, genau unterscheiden müssen⁷⁴. Auch der Verbreitungsgrad dieser Zusatzklassen schien nicht eben groß und nur sehr allmählich zu wachsen. In Preußen, das allerdings in dieser Hinsicht gewiß keinen führenden Rang einnahm, besuchten 1926 etwa 22.500 Volksschüler (0,5%) an 335 Volksschulen (0,9%) gehobene bzw. Aufbauklassen⁷⁵. In den sächsischen Städten (mit den mittelschulähnlichen „höheren Abteilungen“) und in den Hansestädten ergaben sich zweifellos günstigere Relationen. Überall wirkte aber doch die generelle Tendenz, die Volksschuloberstufe an das Niveau einer modernen allgemeinen Grundbildung allmählich heranzuführen, für die mit der Einrichtung der preußischen Mittelschule gewissermaßen ein – nicht selten explizit als Vorbild herangezogenes – Modell gegeben war⁷⁶.

Für das Ende der zwanziger Jahre läßt sich nun feststellen, daß diese bis dahin eher untergründig wirkende Entwicklung auf die Ebene der allgemeinen bildungspoliti-

⁷³ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 13; Richtlinien für den Arbeitsplan der hamburgischen Volksschule, hrsg. von der Oberschulbehörde, Hamburg 1929.

⁷⁴ Jahresbericht über die bremischen allgemeinbildenden Schulen vom 1. April 1917 bis Mai 1929, Bremen 1930, S. 7; Die höhere Abteilung der Volksschule – 9. und 10. Schuljahr. Grundsätzliches, Erfahrungen, Vorschläge, in: Pädagogische Beilage der Leipziger Lehrerzeitung, 1932, Nr. 4; Richtlinien für den Arbeitsplan der hamburgischen Volksschule, 1929 (vgl. Anm. 73); E. H. Lange, Die Roederberg-Reformvolksschule in Frankfurt am Main, in: Die Neue Deutsche Schule 3 (1929), S. 798–814; R. Rötcher, Versuch eines Ausbaues der Oberstufe der Volksschule, in: Pädagogisches Zentralblatt, 1931, S. 242–251; vgl. insgesamt auch die Übersicht in Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 13, sowie die jährlichen Nachweisungen von „besonderen Klassen und Lehrgängen an öffentlichen Volksschulen“ im Statistischen Jahrbuch deutscher Städte der Zeit.

⁷⁵ Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 14 ff.

⁷⁶ Zum Beispiel W. Popp, Neuorientierung der Volksschule, auch der ländlichen, Langensalza 1920 (Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, H. 656), S. 23 f.

schen Diskussion gehoben wurde⁷⁷. Der Ausbau der Volksschule wird in größerem Maßstab diskutiert und an verschiedenen Stellen wie etwa in Baden, Braunschweig oder einzelnen Städten, vor allem in Berlin (seit 1929), in konkrete Pläne und Maßnahmen umgesetzt⁷⁸. Nicht nur die Volksschullehrerverbände, sondern auch politische Parteien, Wirtschafts- und Interessenorganisationen und kommunale Spitzenverbände⁷⁹ nehmen sich der damit verbundenen Fragen an. Auch wenn es auf den ersten Blick paradox anmutet, sind „defensive“ Interessen, denen es um die prinzipielle Wahrung des herkömmlichen Schulaufbaus und des bestehenden Systems sozialer Statusverteilung zu tun ist, schon damals wesentlich mit dafür verantwortlich, daß die Volksschuloberstufe in dieser Weise zum Gegenstand allgemeiner Aufmerksamkeit wird.

Um diesen Zusammenhang besser zu begreifen, muß auf den anderen Entwicklungsstrang verwiesen werden, der von vornherein größere Beachtung fand und zugleich auch übertriebene Reaktionen in der Öffentlichkeit auslöste. Die Zeitgenossen waren davon überzeugt, in den Jahren vor 1930 einen ausgeprägten Trend zur Ausweitung des Besuchs weiterführender Schulen – und damit zugleich zu einem fortschreitenden Bedeutungsverlust der Volksschuloberstufe – konstatieren zu müssen. So heftig die dadurch ausgelöste Beunruhigung war, so wenig verfügte man allerdings in der Regel über präzise und zuverlässige Zahlenangaben, die uns heute auch ein klareres Urteil über die damalige Entwicklung erleichtern würden. Aus den vorhandenen Nachweisungen ist aber zunächst einmal zu entnehmen, daß auch in diesem Fall in erster Linie die Städte betroffen waren. Der prinzipiellen Differenz zu den städtischen Verhältnissen entsprechend, die sich – trotz der damaligen Einrichtung von Aufbauschulen – gerade auch im eingeschränkten Angebot weiterführender Bildungswege bemerkbar machte, war die ländliche Bevölkerung von dieser Entwicklung wohl weitgehend ausgeschlossen.

Der Umstand schlug sich in den damaligen Gesamtzahlen nieder, wonach 1931 im Reichsdurchschnitt mit ca. 87% des 4. Grundschuljahrgangs noch das Gros aller

⁷⁷ Vgl. die in Anm. 3 und 4 genannte Literatur.

⁷⁸ Dazu insbesondere W. Paulsen, *Das neue Schul- und Bildungsprogramm. Grundsätze und Richtlinien für den Ausbau des Schulwesens*, Osterwieck 1930; W. Paulsen, *Der Neuaufbau unseres Schulwesens*, Osterwieck 1931; W. Paulsen, *Der Aufbau der Mittelstufe des Schulwesens in bestehenden und geplanten Versuchen*, in: *Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1930/32*, Berlin 1933, S. 241–257; W. Paulsen, *Lösung der heutigen Bildungskrise. Stimmen aus der Öffentlichkeit. Aufbaupläne in Berlin*, Langensalza 1933; zur Entwicklung in Lübeck vgl. Leschinsky, 1978 (vgl. Anm. 4).

⁷⁹ Vgl. die Tagungen des Deutschen Lehrervereins 1928–1930 (Deutscher Lehrerverein. Verhandlungen der 36. Vertreterversammlung vom 28., 29. und 30. 5. 1928 in Braunschweig, Berlin 1929; Deutscher Lehrerverein. Deutsche Lehrerversammlung und 37. Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins zu Dresden am 21., 22. und 23. Mai 1929, Berlin 1929; Deutscher Lehrerverein. 38. Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins zu Kassel am 10., 11. und 12. 6. 1930, Berlin 1930) und des preußischen Lehrerverbandes 1931 (Preußischer Lehrerverein, Bericht über die Verhandlungen der X. ordentlichen Vertreterversammlung vom 9. bis 11. April 1931 in Koblenz, Magdeburg 1931); vgl. die Diskussionen in der Zeitschrift für gemeindliche Schulverwaltung sowie die Aktivitäten der Schulvereinigung deutscher Städte.

Schüler auf den öffentlichen Volksschulen verblieb, rund 4% auf Mittelschulen und 9% auf höhere Lehranstalten übertraten⁸⁰. Aber in den großen und mittleren Städten wandte sich damals durchschnittlich bereits etwa ein Viertel der Knaben und Mädchen weiterführenden Schulen zu; an einigen Orten wie den meisten großen Berliner Bezirken, in Lübeck oder Frankfurt steigerte sich dieser Prozentsatz auf 40%; in seltenen Fällen wie in Stuttgart⁸¹ oder Berlin-Wilmersdorf verließ sogar weit mehr als die Hälfte aller Grundschüler die Volksschule (vgl. Tabelle 5). Zieht man verschiedene Städte genauer in Betracht, so sind für einzelne Schuleinzugsbereiche noch höhere, an die heutige Situation erinnernde Übergangssätze (beispielsweise von 80% eines Grundschuljahrgangs) zu nennen.

Die Zahlen der Tabelle 5, die die Situation in einigen ausgewählten Städten wiedergibt, sind allerdings mit äußerster Vorsicht aufzunehmen. Auf methodische Unzuverlässigkeiten und Veränderungen in der Erhebungsart verweisen schon die größeren Differenzen, die für einzelne Städte zwischen den kurz aufeinanderfolgenden Erhebungen auftauchen; 1930 sind wohl auch die Sitzenbleiber in den Sexten, die Schulwechsler aus dem 5. Volksschuljahr sowie die Schüler aus Privatschulen und Privatunterricht mit erfaßt, wie überhaupt die privaten Anstalten (auf der Ebene der weiterführenden Schulen) zuvor kaum berücksichtigt scheinen. Mehr als Anhaltspunkte für das Ausmaß der Übergangsentwicklung vermag die Statistik demnach kaum zu liefern⁸². Beachtenswert sind dabei zugleich die Hinweise auf die starken Differenzen

⁸⁰ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 6.

⁸¹ Dazu auch R. Lotze, Die Verteilung der Grundschüler von Groß-Stuttgart auf die weiterführenden Schulen, in: Württembergische Schulwarte 4 (1928), S. 585–614; R. Lotze, Die Verteilung der Grundschüler von Groß-Stuttgart auf die weiterführenden Schulen im Jahr 1933, in: Württembergische Schulwarte 10 (1934), S. 1–33.

⁸² Übergangsquoten sind wohl insgesamt ein nicht sehr zuverlässiger Indikator für Veränderungen im quantitativen Gewicht der weiterführenden Schulen. Die Sitzenbleiber in der Grundschule gehen in die Berechnung meist mit ein; dies gilt jedenfalls für die vorliegende Tabelle 5, während in Tabelle 6 und 7 diese Gruppe ausgeschieden worden ist. Gerade was die Bedeutung dieser Sitzenbleiber für die Grundschule angeht, bestanden damals außerordentliche regionale Differenzen, wie Erhebungen des Statistischen Reichsamts in den Jahren von 1936 bis 1940 verdeutlichen. Danach befanden sich in Preußen 1936 im Landesdurchschnitt etwa 9% – im ländlichen Ostpreußen 15%, in der Rheinprovinz nur 4,1% – der Grundschulkindern im 5. Schulbesuchsjahr und darüber, während der entsprechende Anteil etwa in Sachsen oder Bayern 2%, in Württemberg sogar 1% unterschritt; Statistisches Reichsamt, 1937 (vgl. Anm. 46), S. 11. Zahlen zum relativen Schulbesuch gäben in dieser Hinsicht eine wesentlich zuverlässigere Grundlage für eine Einschätzung der Entwicklung ab; mangels hinreichender Unterlagen sind sie jedoch nur vereinzelt greifbar, wie etwa für das Jahr 1926 in Preußen, wo von der uns interessierenden Altersgruppe der zehn- bis vierzehnjährigen Knaben 5,1% mittlere und 10,5% höhere Schulen besucht haben; erwartungsgemäß ergaben sich für die Mädchen mit 6,2% Mittelschülerinnen und 7,3% Oberschülerinnen andere Relationen; Preußisches Statistisches Landesamt, 1931 (vgl. Anm. 32), S. 64*. Versuche, Übergangszahlen und Jahrgangsstärken des normalen Übertrittsalters direkt in Beziehung zu setzen, haben für die damalige Zeit W. Masche, O. Degosang und F. Behrend (Schülerzahlen und Klassenzahlen an den höheren Knabenschulen Preußens von 1896 bis 1927, Berlin 1928) sowie M. Kullnick (Die Entwicklung des Besuchs der höheren Lehranstalten sowie der Universitäten und Technischen Hochschulen in Deutschland, in: Statistische Untersuchungen zur

zwischen den Städten, für die weit eher als die Größe der Kommunen die Dauer des jeweiligen Bestandes, die Beschäftigungsstruktur und soziale Zusammensetzung der Bevölkerung maßgeblich sein dürften. Die schon mehrfach erwähnten Industriestädte des Rheinlands und Oberschlesiens rangieren nicht zufällig mit extrem niedrigen Übertrittsquoten am Ende. Besonders hier lassen sich dann in der Zahlenentwicklung auch schon Hinweise auf einen Stillstand oder Rückgang der Übergangsquoten im Jahre 1930 ausmachen, der in den nächsten Jahren durchgängig und verstärkt durchschlagen sollte. Vor allem die sich rapide verschärfende Weltwirtschaftskrise brachte damals den Prozeß wieder zum Halten, der in den Jahren zuvor das Schulwesen in eine zwar zögernde, aber doch wahrnehmbare Bewegung gebracht hatte. Zunächst einmal aber sollten die Schatten, die die Krise vorauswarf, nur die öffentliche Wahrnehmung und Kritik sowie Versuche einer Steuerung dieser Entwicklung begünstigen.

Welche Bedeutung man dieser Übergangsentwicklung für die Volksschule zumaß, ist vielleicht an einem der wesentlichen Schwerpunkte der damaligen bildungspolitischen Debatte: der Frage des 9. Schuljahrs, zu veranschaulichen. Für die entsprechende Diskussion waren zugleich aber noch weitere, eher „externe“ Entwicklungen maßgeblich. Charakteristischerweise spielen die Unterrichtsverwaltungen der Länder und des Reiches in der Diskussion um das 9. Schuljahr Ende der zwanziger Jahre denn auch nur eine eher untergeordnete Rolle. Für die Kultusbürokratie selbst wird dabei neben den aufgezwungenen finanziellen Erwägungen vor allem die Rücksicht auf das vergleichsweise undifferenzierte Landschulsystem maßgeblich gewesen sein, das im

Tabelle 5: Übergangsquoten an weiterführende Schulen in ausgewählten deutschen Städten 1927 bis 1930 (in Prozent)

Stadt (Einwohnerzahl im Jahre 1928)		Übergang in					
		höhere Schulen		Mittelschulen und höh. Abt.		Verbleib in der Volksschule ^{b)}	
		Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Sterkrade (50757)	1928	4,2	1,4	–	–	95,6	97,3
	1930 ^{a)}	7,2	8,5	–	–	92,8	91,5
Wattenscheid (60823)	1928	7,6	6,1	–	–	92,4	93,9
	1930	7,6	9,2	–	–	92,2	90,8
Gladbeck (60043)	1928	6,9	5,1	–	–	93,1	94,9
	1930	9,4	4,2	6,6	6,4	84,0	89,4
Gelsenkirchen (208512)	1927	8,3	7,0	2,0	1,7	89,7	91,3
	1928	9,4	7,3	1,4	2,1	89,2	90,6
	1930 ^{a)}	14,9	10,7	8,2	6,0	76,9	83,3
Essen (470524)	1927						

Lage der Akademischen Berufe. Ergänzungsband zur Deutschen Hochschulstatistik. Winterhalbjahr 1929/30, Berlin 1930) unternommen. Zumindest der letztere verdeutlicht dabei auch die erheblichen Unsicherheiten einer derartigen Berechnung, die insbesondere durch die damaligen ausgeprägten demographischen Schwankungen verschärft werden.

Stadt (Einwohnerzahl im Jahre 1928)		Übergang in					
		höhere Schulen		Mittelschulen und höh. Abt.		Verbleib in der Volksschule ^{b)}	
		Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
	1928	8,2	6,6	3,9	5,4	87,5	87,4
	1930	14,3	11,5	5,6	5,5	80,1	83,0
Bochum (211249)	1927	11,6	7,6	–	5,9	88,4	86,5
	1928	13,1	11,0	–	4,3	86,9	84,7
	1930	19,0	9,6	–	6,4	81,0	84,0
Recklinghausen (84518)	1928	13,2	9,9	–	–	86,8	90,1
	1930	9,9	4,9	–	3,8	90,1	91,3
Remscheid (76827)	1928	13,7	15,7	–	–	85,9	84,3
	1930	23,4	18,2	–	–	76,6	81,8
Solingen (51929)	1928	14,8	13,5	–	–	84,4	86,1
	1930	17,8	–	–	–	82,2	–
Barmen (187099)	1928	16,1	20,0	–	–	83,9	80,0
Dortmund (455556)	1927	13,6	6,4	4,5	7,0	81,9	86,6
	1928	12,2	7,1	3,7	6,3	83,9	86,4
	1930	13,7	14,3	5,0	6,7	81,2	79,0
Hamborn (126618)	1928	8,8	3,9	7,3	6,7	83,8	89,0
Bottrop (77315)	1928	8,6	5,2	8,6	7,7	82,8	87,1
	1930	7,8	7,8	7,7	5,1	84,5	87,2
Hamburg (1079126)	1927	17,4	5,9	–	–	82,3	94,1
	1928	18,1	7,4	–	–	81,9	92,6
	1930	28,3	21,8	0,7	5,0	71,0	73,2
Hindenburg (122671)	1928	8,9	2,3	9,5	6,0	81,5	91,7
	1930	11,5	9,3	10,6	9,0	77,9	81,8
Oberhausen (105436)	1928	10,8	7,6	8,9	7,0	80,2	85,0
	1930	11,1	10,3	8,4	5,5	80,5	84,3
Berlin (43037) Weißensee	1928	11,4	12,3	11,4	10,4	77,2	77,3
Nürnberg (392690)	1927	30,8	14,5	–	–	69,2	85,5
	1928	27,4	9,3	–	–	71,9	84,2
	1930	23,1	15,7	–	4,6	76,9	79,7
Dresden (619157)	1927	21,0	10,7	5,8	8,8	71,7	79,8
	1928	21,1	13,3	6,0	11,3	71,0	74,5
Bremen (294966)	1927	27,4	25,9	4,3	8,9	68,3	66,0
	1928	25,9	22,2	4,4	8,5	68,8	68,8
	1930	29,4	24,2	4,2	8,5	66,4	67,3
Würzburg (89910)	1928	31,3	33,7	–	–	68,7	66,3
Karlsruhe (145694)	1928	31,3	24,7	–	–	67,5	73,0
	1930	33,8	25,1	–	–	66,2	74,9
Krefeld (131098)	1928	33,1	9,5	–	9,7	66,9	76,7

Stadt (Einwohnerzahl im Jahre 1928)		Übergang in					
		höhere Schulen		Mittelschulen und höh. Abt.		Verbleib in der Volksschule ^{b)}	
		Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Darmstadt (89465)	1928	33,8	14,6	–	–	65,6	72,5
	1930 ^{a)}	42,4	35,1	5,7	16,4	51,9	48,4
Jena (52649)	1928	35,0	27,0	–	–	64,0	72,0
	1930	28,2	27,1	–	–	71,8	72,9
Altona (227430)	1927	12,2	7,7	19,5	16,9	68,2	75,5
	1928	20,7	14,5	15,5	15,8	63,8	69,7
	1930	16,7	15,9	19,4	19,2	63,9	64,9
Leipzig (679159)	1927	31,7	16,1	3,3	7,8	65,0	76,1
	1928	29,9	15,4	4,6	8,9	62,9	75,1
	1930	30,5	13,6	5,2	11,1	64,3	75,3
Kassel (171670)	1928	23,0	16,0	13,0	17,0	62,0	65,0
	1930	30,8	18,6	9,5	16,0	59,6	65,4
Oldenburg (52723)	1928	29,6	27,3	9,4	15,7	61,0	56,6
	1930	33,6	31,4	12,7	13,3	53,7	55,3
Frankfurt/M. (540115)	1927	29,5	16,6	16,2	20,2	54,3	63,2
	1928	23,9	15,1	14,8	18,0	58,0	62,5
	1930	30,4	18,3	16,8	21,1	52,7	60,5
Lübeck (120825)	1928	24,3	15,1	17,8	24,2	57,9	60,7
	1930	25,9	17,3	–	–	74,1	82,7
Wiesbaden (151961)	1928	22,3	21,3	20,0	17,7	57,7	61,0
	1930	22,1	18,3	21,9	21,3	56,0	60,4
Berlin (79508) Tempelhof	1928	42,4	33,9	1,3	10,1	56,3	55,7
Kiel (213881)	1927	23,0	14,0	20,0	23,0	57,0	63,0
	1928	26,0	19,1	18,7	20,6	54,6	60,2
	1930	26,2	14,5	26,7	26,7	47,0	58,8
Cottbus (50530)	1928	29,2	24,0	17,1	17,3	53,7	58,7
	1930	36,5	16,3	20,7	20,8	42,8	62,9
Berlin (349600) Charlottenburg	1928	41,1	32,1	6,3	16,3	52,3	50,9
Hildesheim (58522)	1928	29,9	21,3	19,4	20,2	50,7	58,5
	1930	37,6	27,0	20,1	22,7	42,3	50,3
Dessau (71272)	1928	24,2	11,9	25,9	30,8	49,3	56,9
	1930	28,8	27,5	21,4	23,2	49,8	49,3
Stuttgart (341967)	1927	52,5	17,4	–	30,0	47,5	52,5
	1928	52,8	18,9	–	27,5	47,2	50,0
	1930	52,7	24,9	–	34,4	47,3	40,7
Berlin (244000) Schöneberg	1928	53,5	44,5	2,2	4,5	43,5	46,7

Stadt (Einwohnerzahl im Jahre 1928)		Übergang in					
		höhere Schulen		Mittelschulen und höh. Abt.		Verbleib in der Volksschule ^{b)}	
		Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Steglitz (178 615)	1928	52,5	48,6	8,4	9,5	39,1	41,9
Ulm (59 357)	1928	44,2	18,5	17,6	20,9	38,2	50,7
	1930	34,8	21,7	23,7	20,0	41,5	58,3
Berlin (54 636) Zehlendorf	1928	59,6	59,0	3,2	7,7	37,2	32,7
Wilmsdorf (109 716)	1928	67,8	57,1	4,0	11,1	27,8	28,5

^{a)} Die Zahlen für 1930 weisen die Verteilung der im 5. Schuljahr stehenden Kinder auf die verschiedenen Schultypen aus, während die früheren Erhebungen sich auf den Übergang nach Schluß der Grundschule beziehen.

^{b)} Das heißt Verbleib in den Regelklassen der Volksschule ohne Hilfsschulen und Begabtenzüge; bei den Städten Nürnberg und Leipzig sind aber Klassen für zurückgebliebene Schüler innerhalb des Volksschulsystems im Jahre 1930 mitgezählt. Die aufgeführten Prozentwerte addieren sich nicht durchgängig zur Summe von 100%, da für 1928 noch der Übergang an ‚sonstige Schulen‘ ausgewiesen wurde.

Quellen: Hartnacke, W.: Der Übergang in die Sexten der höheren Schulen und die Unterklassen der Mittelschulen am Schlusse der Grundschule. In: Zeitschrift für gemeindliche Schulverwaltung (1928), S. 376–379.

Hartnacke, W.: Ein statistischer Beitrag zu schulorganisatorischen Grundfragen. In: Statistische Vierteljahresberichte des Deutschen Städtetages, 2 (1929), S. 145–155.

Statistisches Jahrbuch deutscher Städte, 26 (1931), S. 522ff.

Grunde dringlichere Probleme aufgab. Einige der damals entwickelten Pläne für ein 9. Schuljahr bezogen sich von vornherein nur auf die städtischen bzw. großstädtischen Gegebenheiten. Hinzu kommen mußte noch die Erwägung, daß angesichts des Fortbestehens der nur siebenjährigen Schulpflicht in den bayerischen und württembergischen Landgemeinden an ein reichseinheitliches Vorgehen von vornherein gar nicht zu denken war.

Wenn also nun zu Ende der Weimarer Zeit die Einführung eines weiteren Schuljahres öffentlich diskutiert wurde, bedeutete dies nicht unbedingt einen Durchbruch der pädagogischen und entwicklungspsychologischen Argumente, mit denen man eine Verlängerung der Volksschule befürwortete⁸³. Ihnen verhalfen in der damaligen Situation „konsensfähigere“ Interessen zum Durchbruch; von besonderem Einfluß waren solche, die sich aus der Arbeitsmarktentwicklung herleiteten. Denn mit den meisten derartigen Plänen wurde der (Ende der vierziger Jahre und) uns heute sehr

⁸³ Zum Beispiel P. F. Lazarsfeld, Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf, in: P. F. Lazarsfeld, Jugend und Beruf. Kritik und Material, Jena 1931 (Quellen und Studien zur Jugendkunde, H. 8), S. 1–87.

vertraute Gedanke einer Entlastung des angespannten Arbeitsmarktes für die Jugendlichen verbunden. Den ersten Höhepunkt der Debatte bildete der Winter 1926/27, als aufgrund der seit Ende 1925 fortbestehenden hohen, nun noch saisonal gesteigerten Arbeitslosenquote die Enttäuschung über die Diskrepanz von optimistischer Konjunkturerwartung und schlechter Arbeitsmarktlage rasch stieg⁸⁴. Berufsvereinigungen (wie etwa der Verband der weiblichen Handels- und Büroangestellten), die Gewerkschaften, Lehrerorganisationen (wie vor allem der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein) sowie sozialpolitische Vereinigungen (Gesellschaft für soziale Reform) und verschiedene Personen des öffentlichen Lebens sprachen sich damals dafür aus, eine Verlängerung der achtjährigen Schulpflichtzeit um ein weiteres Jahr zu fördern⁸⁵. Doch wirkten diese verschiedenen Vorstöße nur begrenzt in die Breite – offenbar weil sich die Arbeitsmarktlage im Laufe des Jahres 1927 zunächst einmal verbesserte.

Entsprechend der Verzögerung, mit der die angespannte Arbeitsmarktlage auch als bildungspolitisches Problem begriffen worden war, wurde man nun von der Entwicklung gleichsam überholt, noch bevor eine Diskussion recht in Gang gekommen war. Die freien Gewerkschaften widmeten diesem Thema zwar auch 1928 noch eingehendere Überlegungen; auch die Gesellschaft für soziale Reform sammelte verschiedene Expertisen von Fachleuten, u. a. Kerschensteiner, Spranger⁸⁶, die dann im Jahre 1929 unter dem Titel „Das 9. Schuljahr“ veröffentlicht wurden. Doch war wiederum die unvorhergesehene Konjunktur- und Arbeitsmarktentwicklung in Deutschland dafür verantwortlich, daß die in diesem Zusammenhang entwickelten Gedanken, statt vollends ins Abseits zu geraten, höchste Aktualität gewannen. Schon im extrem kalten Winter 1928/29 und dann seit der zweiten Hälfte des Jahres 1929 stiegen die Arbeitslosenzahlen (und Zahlen der Kurzarbeiter) wieder erheblich; den eigentlichen Höhepunkt der Diskussion um das 9. Schuljahr bildeten dann der Herbst 1930 bzw. der Winter 1930/31, nachdem auch die saisonal günstigen Monate des Jahres 1930 nicht die erhoffte Entspannung auf dem Arbeitsmarkt gebracht hatten.

Im Reichstag und verschiedenen Landtagen wurden die Parteien (im wesentlichen SPD und DDP/Staatspartei) während des Oktobers mit Initiativanträgen zugunsten einer Schulpflichtverlängerung aktiv⁸⁷. Die größte Bedeutung hatten aber zweifellos

⁸⁴ Zur ökonomischen Entwicklung: K. Hardach, *Wirtschaftsgeschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, Göttingen 1976; Petzina, 1977 (vgl. Anm. 19); H. Mottke, *Wirtschaftsgeschichte Deutschlands. Ein Grundriß*, Bd. III, Berlin 1974; E. Wagemann (Hrsg.), *Konjunktur-Statistisches Handbuch 1936*, Berlin 1935.

⁸⁵ Insbesondere E. Barschak, *Vorbeugende Maßnahmen gegen die Arbeitslosigkeit der schulentlassenen Jugend*, in: ADLV, *Deutsche Lehrerinnenzeitung 1927*, Nr. 9, S. 65–68; vgl. die Berichte über die Hauptversammlung der Gesellschaft für soziale Reform 1927, in: *Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt*, 1927, S. 667 ff.; vgl. die Zusammenstellung in: *Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht*, Jena 1929, S. 174 ff.

⁸⁶ Vgl. T. Leipart, und L. Erdmann, *Arbeiterbildung und Volksbildung*, Berlin 1928; siehe zum Beispiel die Notizen in der *Sozialen Praxis*, 1928, S. 82, 870, und 1929, S. 135 f.

⁸⁷ Vgl. dazu auch J. Bartz, und D. Mor, *Auf dem Weg zur Jugendzwangsarbeit. Maßnahmen gegen die Jugendarbeitslosigkeit von 1925–1935*, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule 72 (1976)*, S. 500–520; J. Bartz, und D. Mor, *Der Weg in die Jugendzwangsarbeit. Maßnahmen gegen Ju-*

die damaligen Verhandlungen zwischen preußischer und Reichsregierung über eine mögliche Finanzierung des 9. Schuljahrs, hinter denen wiederum eine Initiative des preußischen Ministeriums für Handel und Gewerbe stand. Dieses war intern im Oktober 1930 mit einer Reihe von Vorschlägen zur Entlastung des Arbeitsmarktes hervorgetreten und hatte dabei neben einer Arbeitszeitverkürzung und Zulassungssperre für ausländische Wanderarbeiter – ohne vorherige Konsultation mit dem Unterrichtsministerium – auch vorgeschlagen, vorübergehend ein 9. Pflichtschuljahr einzuführen. Es sollte nur die potentiellen Berufsanfänger – mit Ausnahme allerdings derer, die in Berufe aus Landwirtschaft und Gärtnerei übertreten wollten – erfassen und weitgehend aus den Ersparnissen finanziert werden, die man sich von dieser Maßnahme für den Fonds der Arbeitslosenunterstützung erhoffte. Wie angestellte Berechnungen schon bald zeigten, erwies sich diese Spekulation als falsch, da auch der Effekt einer Wiedereingliederung von Arbeitslosen absehbar schmal geblieben wäre⁸⁸. Ebenso wenig wie die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenfürsorge fand sich aber damals irgendein anderes Ressort im Reich oder in Preußen dazu bereit, zu diesem Zeitpunkt eine Schulpflichtverlängerung zu finanzieren, so daß die Debatte im Jahre 1931 zunächst einmal abgebrochen wurde.

Das preußische Ministerium für Handel und Gewerbe versuchte dann nur seinerseits durch eine Reihe von Erlassen die Beschulung erwerbsloser Jugendlicher zu sichern, und das preußische Unterrichtsministerium nutzte die Situation (am 18. 2. 1931) für einen Erlaß über ein freiwilliges 9. Schuljahr an der Volksschule, dessen Finanzierung freilich den einzelnen Kommunen überlassen und damit angesichts der damaligen Situation ins Unbestimmte gerückt wurde⁸⁹. Es war der Zeitpunkt überschritten, wo die widrigen Zeitumstände bildungspolitische Initiativen und deren konkrete Einlösung noch zu begünstigen vermochten. Die kurze Wiederaufnahme einer allgemeinen Diskussion, die im Sommer 1932 von den Gewerkschaften angeregt wurde und so gut wie ausschließlich im Zeichen der Suche nach Versorgungsmöglichkeiten für erwerbslose Jugendliche stand, hat dann ebenfalls aufgrund der finanziellen Engpässe nicht zu unmittelbar praktischen Ergebnissen geführt.

Zweifellos lag in der mangelnden Bereitschaft, bei knapper werdenden Ressourcen in die Schulpolitik noch Geld zu stecken, das entscheidende Hemmnis einer breiten Realisierung entsprechender Maßnahmen. Doch traten in der Debatte auch weitere

gendarbeitslosigkeit zwischen 1925 und 1935, in: G. Lenhardt (Hrsg.), *Der hilflose Sozialstaat. Jugendarbeitslosigkeit und Politik*, Frankfurt/Main 1979, S. 28–94; im übrigen Jahrbuch des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes, Berlin 1930, S. 30 ff., 220 ff.

⁸⁸ Vgl. die Artikel vom Präsidenten der Arbeitsanstalt, Syrup, und vom preußischen Handelsminister Schreiber (Syrup, *Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit durch Verlängerung der Schulpflicht*, in: *Deutsche Wirtschaftszeitung* 27, 1930, S. 1150–1152; W. Schreiber, *Ein neuntes Schuljahr?* In: *Deutsche Wirtschaftszeitung* 27, 1930, S. 1149–1150).

⁸⁹ *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, Berlin 1931, S. 79 ff., 146; vgl. dazu bereits in ähnlicher Situation den Erlaß vom 11. 3. 1924, *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, Berlin 1924, S. 92; nach einer Erhebung des Statistischen Reichsamts (vgl. Anm. 46) wurden 1935 in Preußen 24 freiwillige Klassen mit insgesamt 801 Kindern (vorwiegend Mädchen) gezählt.

objektive Schranken für eine Verwirklichung der Schulzeitverlängerung zu Tage. So bestand über den konzeptionellen und organisatorischen Rahmen eines 9. Schuljahres große Uneinigkeit; in den Einzelfragen verliefen die Fronten zwischen den an der Debatte beteiligten Gruppen zudem sehr unterschiedlich: Ging es um eine befristete Lösung oder eine Dauermaßnahme? Wollte man ein obligatorisches oder nur ein freiwilliges 9. Schuljahr? Sollte es für alle Schüler oder nur bestimmte Gruppen (Arbeitslose; Anfänger in bestimmten besonders überlasteten Berufszweigen) gelten? War es der Volksschule oder der Berufsschule zugeordnet⁹⁰?

Sollte in der Volksschule ein eigener „Begabungszeitweig“ zu ihm hinführen oder bildete es einen regelrechten Aufbau auf den Normalklassen⁹¹? Schließlich, was sollten die hauptsächlichlichen Lehrinhalte sein und der mögliche Abschluß bringen? Gerade die letzten Fragen waren entscheidend; als interessant wurden sie dennoch nur von den Befürwortern empfunden, während die Gegner einer Einführung des 9. Schuljahres sich damit begnügen konnten, auf die extern gesetzten Handlungsbedingungen zu verweisen. Zum Argument des Mangels an öffentlichen Geldern kam das der gesteigerten Belastung der Eltern, die in der Tat im Vorrücken der Wirtschaftskrise weniger Gebrauch von den schon bestehenden Möglichkeiten eines weiteren 9. und 10. Volksschuljahres für ihre Kinder (etwa in Berlin oder Hamburg) gemacht zu haben scheinen⁹². Von den kommunalen Spitzenverbänden wurde auf den Lehrerberdarf bzw. die Grenzen der Raumversorgung verwiesen, die durch den hohen Ersatzbedarf (aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten seit 1914) und die schon gegenwärtig bzw. demnächst wieder steigenden Schülerzahlen (in Volks- und Berufsschulen) gezogen würden⁹³. Die Interessensorganisationen von Handel und Industrie unterstrichen schließlich ihre Zweifel an der Zweckmäßigkeit und dem Effekt einer solchen Maßnahme und operierten zusätzlich noch mit dem Argument, daß die schon gegenwärtig zu konstatierende Abnahme der Zahl der Volksschulabsolventen (weil Kriegsjahrgänge) auch in der jetzigen Situation ihre Schwierigkeiten berge⁹⁴.

⁹⁰ Vgl. dazu die heftigen Auseinandersetzungen zwischen dem Allgemeinen Deutschen Lehrerverein und dem Berufsschullehrerverband, die sich gewissermaßen um das Ei zu streiten begannen, bevor es noch eigentlich gelegt war (Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung und Die Berufsschule, 1930 bis 1932).

⁹¹ Zum Beispiel H. Schüßler, Das 9. und 10. Volksschuljahr als Aufbau und nicht als Abzweigung, in: Die Neue Deutsche Schule 3 (1929), S. 425–428; A. Katschinski, Das neunte Schuljahr. Eine Denkschrift zum Ausbau unserer Volksschule, in: Die Neue Deutsche Schule 3 (1929), S. 949–964.

⁹² P. Cretius, Die Berliner Aufbauklassen, in: Die Volksschule 28 (1932/33), S. 417–423; U. Tschentscher, Drei Jahre Aufbauklassen an Berliner Volksschulen, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 61 (1932), S. 929f.

⁹³ Zum Beispiel Linnartz, Der Einfluß des Geburtenstandes auf die demnächstigen Frequenzahlen unserer Schulen. Eine allgemeingültige statistische Betrachtung auf Grund der Kölner Schulverhältnisse mit Vorschlägen zur Erleichterung der Raumnot, in: Zeitschrift für die gemeindliche Schulverwaltung, 1930, S. 59–64; Linnartz, Geburtenrückgang und Schule, in: Der Städtetag 26 (1932), S. 534–536.

⁹⁴ Vgl. die verschiedenen Stellungnahmen in der Deutschen Wirtschaftszeitung bis hin zur Denkschrift des Deutschen Industrie- und Handelstages „Wirtschaft und Schule“ vom November

Mittelbar hat die demographische Entwicklung aber auch die Stellungnahmen zugunsten einer Schulzeit- bzw. Schulpflichtverlängerung begünstigt. Denn neben den gewissermaßen „externen“ arbeitsmarktpolitischen Anstößen und Erwägungen standen in der Diskussion um das 9. Schuljahr ja die schulorganisatorischen bzw. sozialen Überlegungen, die durch die skizzierte Übergangsentwicklung ausgelöst wurden. Hier bestand ein klarer Zusammenhang mit den Schwankungen der Geburtenziffer in Kriegs- und Nachkriegszeit, die freilich ihrerseits so komplexe Auswirkungen hatten, daß nur wenige Zeitgenossen diesen Konnex voll durchschaut haben dürften. Gerade hierin, in der latenten Beeinflussung der zeitgenössischen Wahrnehmungsstruktur, lag eine erste wesentliche Wirkung des demographischen Moments. Zur geringen Durchsichtigkeit des Phänomens trug wesentlich bei, daß Geburtental und Geburtenberg mit ihren widersprüchlichen Konsequenzen für Schule und Arbeitsmarkt so rasch aufeinander folgten (vgl. Abbildung 1). Für die Volksschule ergab sich am Ende der zwanziger Jahre die Situation, daß die starken Nachkriegsjahrgänge in der Grundschule dem Schülertal in der Volksschuloberstufe gegenüberstanden und auf diese Weise das prinzipielle Ungleichgewicht zwischen den beiden Stufen der Volksschule zu einem effektvollen Mißverhältnis zu werden schien. Auf das allgemeine Bewußtsein mußte damals noch tiefer wirken, daß dies ab 1930 eine erhebliche absolute Zunahme des Zugangs zu den weiterführenden Schulen in Aussicht stellte, während zum selben Zeitpunkt die Zahl der in das Berufsleben eintretenden Volksschulabsolventen abnahm. Nicht zu vergessen ist schließlich, daß die in der Oberstufe befindlichen Oberschüler, die Studenten und die akademischen Berufsanfänger noch von den wesentlich stärkeren Vorkriegsjahrgängen gestellt wurden. In den hohen Zahlen dieser Gruppe und deren geringen Berufschancen lag ein wesentlicher Anstoß für die zeitgenössische Diskussion. Zumindest was die Mittelstufe des Schulwesens angeht, kann es aber scheinen, als hätte bei der damals verbreiteten Voreinstellung diese demographische Konstellation für die Mehrheit der Zeitgenossen ausgereicht, um von Fehlentwicklungen im Bildungsbereich zu sprechen und steuernde Gegenmaßnahmen zu fordern.

Bei dem vergleichsweise geringen Entwicklungsniveau des Bildungssektors damals war der demographische Einfluß insgesamt höher zu veranschlagen als heute, da Schwankungen der Schülerzahlen weit weniger durch interne und informale Mechanismen der Steuerung und Auslese abgefedert wurden. Auch da, wo man sich von möglichen Auswirkungen der Schwankung in Bevölkerungs- und Schülerzahlen Rechenschaft abzulegen versuchte, war man aber geneigt, die wesentliche Ursache für die Entleerung der Volksschuloberstufe sowie die „Überfüllung“ höherer Lehranstalten in der Veränderung von Übergangsquoten und letztlich einer verfehlten Bildungspolitik zu sehen. Nicht alles an dieser Wahrnehmung verdankte sich, wie Tabelle 5 gezeigt hat, nur den verzerrenden Effekten, die von den demographischen Wechsella-

1932; dazu auch H. Platzer, Schulzeitverlängerung und Arbeitsmarkt, in: Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht, Jena 1929, S. 135–154; E. Bernhard, Volkswirtschaft und Verlängerung der Schulzeit, in: Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht, Jena 1929, S. 155–174.

gen ausgingen. Doch auch die reale Steigerung der Übergangsquoten wurde wahrscheinlich von der demographischen Entwicklung noch mit beeinflusst, insofern sich verschiedentlich infolge des Geburteneinbruchs ein Kapazitätsüberhang bei den weiterführenden Schulen einstellte. Die Schülerzahlen an den höheren Lehranstalten, so stellten auch die Zeitgenossen immer wieder fest, sanken nicht in dem Maße, wie es der Verminderung der Jahrgangsstärken entsprochen hätte. Hier machte sich gewissermaßen die andere Seite der Auswirkungen geltend, die im allgemeinen von sinkenden Schülerzahlen auszugehen pflegen: Während die Volksschule mindestens zeitweise in ihren weiteren Entwicklungsmöglichkeiten beengt wurde, verbreiterten sich auf informellem Wege die Übergangsmöglichkeiten und tatsächlichen Übertritte an weiterführende Schulen⁹⁵.

Die wirklichen Konsequenzen, die das Überwecheln einer relativ größeren Zahl von Kindern an weiterführende Bildungsanstalten für die Volksschule damals hatte, sind nicht klar zu erfassen. Aus heutiger Perspektive wird man bei den damaligen Größenordnungen die möglichen Negativfolgen spontan nicht so hoch veranschlagen, wie es in der damaligen Diskussion geschah. Doch sind oben bereits einige organisatorische Bedingungen genannt worden, die gerade auch die städtische Volksschule für einen zusätzlichen Verlust von Schülern empfindlich machen konnten. Hinzu kam die mangelhafte soziale und ökonomische Absicherung der breiten Bevölkerungskreise, die ihre Kinder in die Volksschule schickten. Angesichts der verbreiteten gesundheitlichen Labilität, der Ernährungsdefizite, der Wohnungsnot, der mangelnden familiären Betreuung der Schüler – Defizite, die gerade in den Krisenjahren ab 1929 zunehmen mußten⁹⁶ – mochte auch die Schwelle besonders niedrig liegen, an der Auspowerungseffekte in Schule und Unterricht bemerklich schienen. Wie anders sollte man sonst die Klagen von Lehrern und Pädagogen über die ausgeprägte Tendenz zu einer Negativauslese der Volksschuloberstufenschüler verstehen, die bald nur noch von Kindern geringer Leistungsfähigkeit und aus sozial belastetem Milieu gestellt würden⁹⁷? Äußerlich betrachtet konnte nach dem Ausweis vorhandener Erhebungen⁹⁸ – und der ja steigenden Erfolgsquote – von einer gravierenden Schmälerung der Leistungsbreite in der Volksschule so wenig die Rede sein wie von einer über Ansätze hinausgehenden Mobilisierung von Kindern aus Facharbeiter-, Angestellten- und niedrigen Beamtenfamilien für den Besuch weiterführender Schulen.

Kein Zweifel kann aber bestehen, daß mit den hier nur kursorisch gekennzeichneten Veränderungen der Schulwahl wohl eines der dauerhaftesten Motive gegeben war,

⁹⁵ Vgl. für die fünfziger Jahre Naumann, 1980 (vgl. Anm. 16), S. 66f.

⁹⁶ Dazu die Denkschrift des preußischen Volkswohlfahrtsministeriums von 1930; vgl. zum Beispiel die Untersuchungen von A. Busemann und G. Bahr, *Arbeitslosigkeit und Schulleistungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 32 (1931), S. 417–421; A. Busemann, und G. Harders, *Die Wirkung väterlicher Erwerbslosigkeit auf die Schulleistungen der Kinder*, in: *Zeitschrift für Kinderforschung* 40 (1932), S. 89–100; W. Schwarz, *Das soziale Milieu einer Essener Volksschule*, in: *Die Volksschule* 28 (1932/33), S. 910–912.

⁹⁷ Für viele J. Tews, *Umschau*, in: *Die Deutsche Schule* 32 (1928), S. 290–296.

⁹⁸ Zum Beispiel W. O. Döring, *Praxis der Schülersauslese*, Leipzig 1930.

den Ausbau der Volksschuloberstufe zu befürworten, für den in der Tat die Verlängerung um ein weiteres Schuljahr strategische Bedeutung besaß. Vor allem die Lehrverbände selbst und die pädagogische Wissenschaft wurden nicht müde, mit dem Hinweis auf die (wie Spranger einmal formulierte) „förmlich organisierte Flucht aus der Volksschule“ die Notwendigkeit einer weiteren Aufstockung und Aufwertung der Volksschule zu begründen⁹⁹. Die Volksschule, so hieß es, müsse gegenüber der Konkurrenz der weiterführenden Schulen attraktiver gemacht werden, um Schüler zu halten, die gegenwärtig schon die Leistungsfähigkeit dieser höheren Lehranstalten behinderten und dermaleinst als ein ökonomisch problematisches und sozial gefährliches Reservoir von Arbeitslosen die Republik belasten würden. Durch die Einrichtung eines 9. und möglicherweise noch eines weiteren Schuljahres würden dagegen den leistungsfähigeren Volksschülern Wege zu Abschlüssen und Berufen ermöglicht, die bislang nur über Mittel- bzw. Oberschulen zugänglich gewesen seien. Zum Teil dachte man dabei an die bisherigen Begabtenklassen und Mittelschulen mit ihrem ja vorwiegend allgemeinbildenden Kursus. Anspruchsvoller noch war der Plan einer umfassenden Umgestaltung der gesamten Volksschuloberstufe in Richtung auf eine stärker berufsorientierte, praktische Bildung, die auf diese Weise neben dem theoretischen allgemeinbildenden Unterricht der höheren Schule als ein „gleichwertiger“ Weg zu Erfolg und Status etabliert werden sollte¹⁰⁰.

Bei dem weit verbreiteten Unbehagen, auf das die möglichen gesellschaftspolitischen Auswirkungen eines expandierenden Bildungssystems damals eigentlich in fast allen Kreisen stießen, mußte einer solchen Argumentation große Resonanz sicher sein. Dem widersprach auch nicht, daß die institutionell verankerten Interessen der Mittelschule, die sich durch die Konkurrenz zwangsläufig bedroht fühlte, und der höheren Lehranstalten dagegen ins Feld geführt wurden; die Philologen etwa machte damals die Sorge um den Bestand ihrer eigenen Schulen, die aus den allgemein zurückgehenden Schülerzahlen resultierte, interessanterweise gegen das Schlagwort von der Inflation der höheren Schule etwas resistenter¹⁰¹.

Am wirksamsten wurden diese so begründeten Bestrebungen und Pläne wiederum durch den Fortschritt der ökonomischen und finanziellen Krise torpediert. Trotz umfangreicherer Vorbereitungen und Proklamationen etwa auch in Baden und

⁹⁹ E. Spranger, Pädagogische Betrachtungen zur Frage einer Schulpflichtverlängerung, in: Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht, Jena 1929, S. 59–80, besonders S. 68. Klassisch in dieser Hinsicht wirkt die Begründung des Frankfurter Stadtschulrats Keller für den Plan eines Ausbaus der Volksschule auch in Frankfurt am Main (R. Keller, Der Ausbau der Volksschule, hrsg. von der Städtischen Schulbehörde, Frankfurt/Main 1931).

¹⁰⁰ Spranger, 1929 (vgl. Anm. 99).

¹⁰¹ Vgl. zum Beispiel die heftigen Reaktionen in der Zeitschrift „Die Mittelschule“ oder die Auseinandersetzungen in der „Zeitschrift für die gemeindliche Schulverwaltung“ 1930/31; vgl. zum Beispiel die Argumentation bei Masche/Degosang/Behrend, 1928 (vgl. Anm. 82); G. Ried, Schrumpfung oder Verfall der höheren Schule? Leipzig 1933; G. Ried, Schüler- und Klassenzahlen an den höheren Knaben- und Mädchenanstalten des Deutschen Reiches, in: Die Erziehung 8 (1933), S. 71–75.

Braunschweig blieben praktische Ansätze auf wenige Großstädte – allen voran wohl Berlin – beschränkt. In Zahlen ist der Erfolg kaum meßbar; in Preußen besuchten 1931 weiterhin nur knapp 0,5% aller Volksschüler – das waren etwas mehr als 21000 Kinder an 252 Schulanstalten – ein 9. und 10. Schuljahr¹⁰². Aufgrund der Berliner Initiative, wo man 1929 entsprechende Möglichkeiten für 40 Volksschulen geplant und an 20 Volksschulen tatsächlich geschaffen hatte, ergaben sich die größten Steigerungsraten für die preußischen Großstädte; sonst fanden sich Volksschulen mit gehobenen oder Aufbauklassen damals – zum Teil bereits seit der Vorkriegszeit – gerade in den kleineren Gemeinden zwischen 2000 und 10000 Einwohnern, wo sie wahrscheinlich ein Äquivalent für die fehlende Mittelschule boten¹⁰³. Für das Reich ergaben sich damals günstigere Prozentsätze, schon weil in den Hansestädten Hamburg und Bremen, aber vor allem in Sachsen und Hessen derartige Einrichtungen an der Volksschule seit längerem bestanden. Während in Preußen nur ein Drittel Prozent der großstädtischen Volksschüler in gehobene Volksschulklassen ging, betrug der Anteil im Reich immerhin etwas mehr als 1%¹⁰⁴. Die – damals gerade eingeführte¹⁰⁵ – mittlere Reife erwarben Ostern 1931 in Preußen 720, im Reich 1846 Schüler an öffentlichen Volksschulen; die Relationen gegenüber den 13276 preußischen und 14692 Mittelschülern im Reich¹⁰⁶ erscheinen nicht eben bemerkenswert. Doch muß man bei diesen letzten Zahlen den doppelten Umstand berücksichtigen, daß manche der neu geschaffenen Einrichtungen noch zu jung waren, um Absolventen hervorzu- bringen, und daß andererseits die sich zuspitzende ökonomische Krisensituation viele Eltern und Schüler aufgeben ließ, bevor ein möglicher Abschluß erworben war. Gegenüber 1928 war dennoch ein Fortschritt erkennbar; denn damals waren von den gehobenen Volksschulen nur 263, von den öffentlichen Mittelschulen Preußens 17138 Schüler mit dem Zeugnis der mittleren Reife abgegangen¹⁰⁷. Obwohl die Jahrgangsstärke abnahm, hatte sich also wenigstens die Zahl der Absolventen einschließlich Volksschüler erheblich gesteigert.

Die Zahl der Kinder, die an einer Volksschule die mittlere Reife erwarben, hat sich dann offenbar über 1931 hinaus noch weiter erhöht, bis schließlich im Zuge der nationalsozialistischen Neuordnung des mittleren Schulwesens die mit der Volksschule verbundenen Aufbauzüge und Zusatzklassen stark zurückgeschnitten wurden¹⁰⁸. Mitte der dreißiger Jahre dürften im Reich etwa 4000 bis 4500 Schüler (Preu-

¹⁰² Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 13, 94ff.

¹⁰³ Staatliche Auskunftstelle für Schulwesen (Bearb. und Hrsg.), Die mittleren Schulen in Preußen nach dem Stande vom 1. Mai 1928, Berlin 1930, S. 86ff.; T. Stolze, Die preußische Mittelschule, Leipzig 1930, S. 75 ff.

¹⁰⁴ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 94ff.

¹⁰⁵ Vgl. Küppers, 1980 (vgl. Anm. 4); daß die Regelung nach mehr als zehnjährigen vergeblichen Ansätzen damals zwischen den Ländern zustande kam, entsprang ähnlichen Motiven wie der Gedanke eines Aufbaus der Volksschule.

¹⁰⁶ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 24.

¹⁰⁷ Staatliche Auskunftstelle für Schulwesen, 1930 (vgl. Anm. 103), S. XI.

¹⁰⁸ Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 5 (1938), S. 325 f.; Reichsstelle für Schulwesen (Bearb.), Wegweiser durch das mittlere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1940,

ben: 2000 bis 2300) die Volksschule mit dem Zeugnis der mittleren Reife verlassen haben, während dagegen etwa 22400 (Preußen: 20200) Absolventen an den selbständigen öffentlichen Mittelschulen standen¹⁰⁹. Doch ist insbesondere über die letzte Zahl, weil damals das Mittelschulwesen bereits stark in Bewegung war und traditionell selbst in Preußen sehr unterschiedliche Schularten umfaßte – neben den „normalen Mittelschulen“ standen die als „Zubringeschulen“ zum höheren Schulwesen fungierenden Mittelschulen mit dem Lehrplan V sowie die Rektoratsschulen¹¹⁰ –, kein genauer Aufschluß zu gewinnen.

Gerade dieser Umstand, zusammen mit den Gewichtsverschiebungen, wie sie aus den genannten Zahlen zu sprechen scheinen, und der Tatsache, daß der Erwerb der „Mittleren Reife“ an den höheren Lehranstalten in quantitativer und qualitativer Hinsicht weit überwog, kann die Frage aufgeben, wie es eigentlich um den Traditionsanspruch des dreigliedrigen Schulsystems bestellt ist. Den plötzlichen Umschwung der nationalsozialistischen Politik zugunsten der (österreichischen) Hauptschule im Jahre 1941 wird man hier durchaus einbeziehen müssen¹¹¹; denn schließlich war erst durch die Neuordnung 1938/39 diese grundständige Mittelschule nach preußischem Muster reichsweit durchgesetzt und zu einer einheitlichen Schulform gemacht worden. Offenbar glaubte das Regime aber schließlich, hiermit mehr den Statusinteressen von Lehrern und Eltern¹¹² als den eigenen Bedürfnissen entsprochen zu haben, die durch den immer eklatanter werdenden Mangel an qualifizierten Kräften für Aufrüstung, Krieg und Besetzung gekennzeichnet waren¹¹³. In dieser Beziehung war beispielsweise schon 1938 im Zusammenhang mit allgemeinen Überlegungen über „Bil-

Langensalza 1942, Einleitung; N. Maaßen, Die Mittelschule, in: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1940. Bericht über die Entwicklung der deutschen Schule 1933–1939, hrsg. von R. Benze, Berlin 1940, S. 201–216; N. Maaßen, Geschichte der deutschen Mittelschulbewegung, Hannover 1959, S. 44 ff.; N. Maaßen und W. Schöler (Hrsg.), Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik, Bd. 2: Das 20. Jahrhundert, Hannover 1961, S. 85 ff.

¹⁰⁹ Statistisches Reichsamt, 1937 (vgl. Anm. 46), S. 68 ff.; Statistisches Reichsamt, 1938 (vgl. Anm. 46), S. 84 ff.; Statistisches Reichsamt, 1939 (vgl. Anm. 46), S. 66 ff.; Reichsstelle für Schulwesen (Bearb.), Wegweiser durch das mittlere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1937, Langensalza 1938, S. 107.

¹¹⁰ Nicht berücksichtigt sind die damaligen traditionellen Realschulen, die praktisch die Klassen 5 bis 10 der Oberrealschule führten und als „unvollständige Anstalten“ zu den Oberschulen zählten. Sie wurden ebenso wie das traditionelle Lyzeum im Zuge der nationalsozialistischen Neuordnung des höheren Schulwesens als selbständige Schulformen beseitigt. Bestand haben sollten aus unumgänglichen technischen Gründen eines regionalen Schulangebots nur noch zwei- bis fünfklassige (bei Mädchen zwei- bis sechsklassige) Zubringeschulen, die nach dem allgemeinen Lehrplan der nationalsozialistischen Oberschule arbeiteten.

¹¹¹ Dazu Eilers, 1963 (vgl. Anm. 59); A. Scholtz, Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatenschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaats, Göttingen 1973, S. 268 ff.; A. Schramm, Beiträge zur Geschichte der Hauptschule, Meisenheim 1969, S. 120 ff.

¹¹² Dazu bereits Stolze, 1930 (vgl. Anm. 103), S. 78.

¹¹³ Mason, 1978 (vgl. Anm. 19), S. 208 ff., 272 ff.; Petzina, 1970 (vgl. Anm. 19); Petzina, 1977 (vgl. Anm. 19), S. 108, 126, 144 ff.

Tabelle 6: Übergänge auf weiterführende Schulen, 1937 bis 1940

Deutsches Reich		Schüler an Volksschulen		Übergänge am Schuljahresende (Ostern) auf							
				mittlere Schulen aus dem				höhere Schulen aus dem			
		im 3. Schul-	im 4. Schul-	3. Schulbesuchsjahr		4. Schulbesuchsjahr		3. Schulbesuchsjahr		4. Schulbesuchsjahr	
		besuchsjahr	besuchsjahr	absolut	in % von	absolut	in % von	absolut	in % von	absolut	in % von
					Sp. 1		Sp. 2		Sp. 1		Sp. 2
Jahr		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1937	insg.	1029588	1037024	888	0,1	32763	3,2	4762	0,5	72386	7,0
	weibl.	505890	510176	481	0,1	16597	3,3	1782	0,4	27376	5,4
1938	insg.	1031812	1018075	671	0,1	34280	3,4	3086	0,3	72350	7,1
	weibl.	507310	501061	338	0,1	17270	3,4	1091	0,2	26766	5,3
1939	insg.	1016154	1024298	539	0,1	45151	4,4	1894	0,2	75492	7,4
	weibl.	499839	503965	243	0,0	21831	4,3	700	0,1	28068	5,6
1940	insg.	979701	1013168	–	–	61842 ^a	6,1	–	–	98779 ^a	9,7
	weibl.	481362	498826	–	–	30430 ^a	6,1	–	–	35692 ^a	7,2

^a einschließlich der Übergänge aus dem 3. Schulbesuchsjahr

Quellen: Statistisches Reichsamt (Bearb.):

- Die Volksschulen im Deutschen Reich 1937, Berlin 1938 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 520).
- Die Volksschulen im Deutschen Reich 1938, Berlin 1939 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 532).
- Die Volksschulen im Deutschen Reich 1939, Berlin 1940 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 545).
- Die Volksschulen im Deutschen Reich 1940, Berlin 1941 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 583).

Tabelle 7: Übergänge auf weiterführende Schulen nach Stadt- und Landkreisen sowie nach Geschlecht für ausgewählte Länder, Ostern 1939 (in %)

Land (Provinz) a = Stadtkreise b = Landkreise	Übergänge in % am Schuljahresende auf				
	mittlere Schulen aus dem 3. und 4. Schuljahrgang insgesamt		höhere Schulen aus dem 3. und 4. Schuljahrgang insgesamt		
		darunter weiblich		darunter weiblich	
Preußen	a:	9,1	9,2	12,1	9,5
	b:	3,8	3,5	4,8	3,7
Bayern	a:	–	–	14,5	11,0
	b:	–	–	3,4	2,3
Sachsen	a:	4,5	4,8	11,4	7,8
	b:	2,5	1,8	4,0	2,1
Württemberg	a:	14,6	21,4	28,1	20,2
	b:	2,0	3,3	10,4	6,6
Baden	a:	6,2	6,3	15,7	12,3
	b:	1,2	0,8	4,8	2,9
Thüringen	a:	5,7	5,6	12,5	10,0
	b:	1,8	1,1	5,0	3,6
Hessen	a:	0,0	0,1	14,3	11,1
	b:	0,1	0,2	6,7	4,3
Hamburg	a:	3,9	3,7	11,0	8,9
	b:	2,9	2,6	4,9	3,6

Quellen: Statistisches Reichsamt (Bearb.):

- Die Volksschulen im Deutschen Reich 1938, Berlin 1939 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 532).
- Die Volksschulen im Deutschen Reich 1939, Berlin 1940 (Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 545).

„dung und Beruf“ in der HJ-Zeitschrift „Das junge Deutschland“ von Otto Neuloh (statt der Konsolidierung der Mittelschule) die Einführung der Hauptschule – einer Auslese-, zugleich aber Pflichtschule mit nur vier statt sechs aufsteigenden Klassen – gefordert worden¹¹⁴.

Die Zahlen der Tabelle 6 weisen bis auf das Jahr 1940 selbst nur geringfügige Entwicklungen auf, bei denen zudem die hergebrachten Muster geschlechts- und regionalspezifischer Differenzen erhalten blieben (Tabelle 7). Dabei dürften die sei-

¹¹⁴ O. Neuloh, Schulaufbau. Begabtenförderung. Berufslenkung, in: Das Junge Deutschland 32 (1938), S. 586–593.

nerzeit groß herausgestellten „Fortschritte“ bei den Mittelschulen vorwiegend der Umwandlung von Mischformen wie denen mit der Volksschule verbundener Aufbauzüge etc. in grundständige Mittelschulen zu verdanken sein. In den Ländern mit einem ursprünglich besonders hohen Anteil derartiger Einrichtungen (wie Sachsen, Hamburg, Hessen) war auch die Steigerungsquote besonders bemerkenswert¹¹⁵. Zudem blieben die Relationen zum Übergang ins höhere Schulwesen gewahrt, anders als man sich aufgrund des Bedarfs an rasch einsetzbaren, mittleren Fachkräften erhofft haben mochte. Dies gilt selbst für den allgemeinen Anstieg der Übergangsquoten im Jahre 1940, für den eine befriedigende Erklärung – gerade weil er außerhalb des bisherigen Trends liegt – hier kaum gegeben werden kann. Sicherlich tragen die Annexionen des Jahres 1939 zu einer künstlichen Steigerung der Quoten bei, obwohl das Ausmaß der Veränderungen davon nicht bedingt sein kann. Möglicherweise machen sich auch Steuerungsversuche des Regimes bemerkbar, das angesichts des Bedarfs inzwischen in bestimmter Weise von der ursprünglichen Restriktionspolitik Abstand nahm. Schließlich können auch demographische „Sogeffekte“ eine Rolle spielen; die schwachen Jahrgänge der Weltwirtschaftskrise begannen in die Mittelstufe des Schulwesens einzurücken, und die überstarken Jahrgänge der unmittelbaren Nachkriegszeit hatten zu diesem Zeitpunkt endgültig die Oberstufe der höheren Lehranstalten verlassen. In den nächsten Jahren steigen dann in der Tat – trotz (oder wegen) abnehmender Jahrgangsstärken – die absoluten Zahlen der Übergänger an höhere Lehranstalten. Aber es ist schwer, hier die Effekte der Schuljahrsverschiebung auf den Herbst (im Jahre 1941) und vielleicht auch eines zunehmenden Übergangs älterer Schüler auszuschneiden.

Insgesamt kann man vielleicht die These wagen, daß es bis in die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg um die „mittlere Säule“ im dreigliedrigen Schulsystem so stabil nicht bestellt war, wie es bei dem Erfolg dieser Schulform nach dem Kriege im Rückblick erscheinen mag. Gerade dieser Erfolg hat aber inzwischen die Realschule der Bundesrepublik wohl über den Charakter einer Mittelschule soweit hinausgeführt, daß nun wiederum nicht ohne Probleme von einer klaren Dreigliedrigkeit gesprochen werden kann: Der Abschluß der Realschule sowie die verschiedenen funktionalen Äquivalente sind inzwischen statt des Volksschulabschlusses gewissermaßen zur Norm schulischer Grundqualifikationen geworden. Aber mit diesen Sätzen ist ein Thema angeschnitten, daß einer gesonderten ausführlicheren Betrachtung wert wäre. In diesem Zusammenhang verdiente auch die Entwicklung der Berufs- und Fachschulen stärkere Berücksichtigung; bereits im Jahre 1931 beispielsweise erwarben an den Fachschulen des Reichs (ohne Preußen) 5300 Schüler die mittlere Reife¹¹⁶. Der Ausbau dieser Schulen ist im hier behandelten Zeitraum besonders stark vorangeschritten und überhaupt als weiterer Rahmen für eine Einschätzung der Veränderungen im

¹¹⁵ Vgl. die Nachweisungen im einzelnen bei Reichsstelle für Schulwesen, 1942 (vgl. Anm. 108), Einleitung.

¹¹⁶ Statistisches Reichsamt, 1933 (vgl. Anm. 9), S. 24.

Sekundarbereich I, gerade im deutschen Schulwesen, unentbehrlich. Eine abschließende Bewertung der dargestellten Veränderungen kann hier darum auch so wenig erfolgen, wie zuvor eine umfassende Erklärung des Wandels versucht worden ist; aber diese Veränderungen sind vielleicht doch in einigen nicht ganz unwesentlichen Punkten etwas deutlicher geworden.