

Nath, A. 2001: Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-48.

Zusammenfassung:

In den letzten 200 Jahren wuchs in Preußen und der BRD die Beteiligung am Bildungssystem erstmals in der Geschichte in einem sich stufenartig aufbauenden Prozess, der gleichzeitig mit einer schubartigen Veränderung der Schulstruktur verbunden war. Diese Entwicklung können wir als einen progressiven, modernen *Trend zur Öffnung* der Bildungsselektion begreifen, der sich bisher in *vier langen Wachstumsschüben* vollzog, die von *etwas kürzeren Stagnationsphasen* unterbrochen wurden. Dieser progressive Trend löste um 1800 die traditionellen Bildungskonjunkturen ab, die um einen stationären Trend oszillierten. Nach dem Indikator der relativen Bildungsbeteiligung können wir also den *Aufbruch der Inklusion in ein modernes Bildungssystem, den Beginn des modernen Bildungswachstums* in den von Sozialhistorikern gern als „Sattelzeit“ bezeichneten Zeitraum um 1800 (Brunner/Conze/Koselleck 1972, S. XV-XIX) legen.

Auf der dargestellten empirischen Grundlage ergeben sich folgende *Perioden* der Bildungssystementwicklung durch Sprünge auf ein jeweils neues Bildungsbeteiligungs-niveau:

- Von 1800 bis um 1830: *Wachstum* auf ein Niveau der *exklusiven Bildungsselektion* und der weitgehenden Schulpflichterfüllung,
- von der Zeit um 1830 bis zum Beginn der 1850er Jahre: *Stagnation* um dieses Niveau,
- vom Beginn der 1850er Jahre bis um 1880: *Wachstum* auf ein Niveau der *offeneren*, aber immer noch relativ *exklusiven* Bildungsselektion und der nahezu vollständigen Schulpflichterfüllung,
- von der Zeit um 1880 bis zum Ende der 1890er Jahre: *Stagnation* um dieses Niveau,
- vom Ende der 1890er Jahre bis um 1930: *Wachstum* auf ein Niveau der *offeneren*, aber *hierarchischen* Bildungsselektion bei einer gleichzeitigen ersten Schrumpfung der Volksschulbeteiligung,
- von der Zeit um 1930 bis zum Ende der 1950er Jahre: *Stagnation* um dieses Niveau,
- vom Ende der 1950er bis zum Ende der 1980er Jahre: Wachstum auf ein Niveau der *horizontalisierten*, aber immer noch relativ *hierarchisierten* Bildungsselektion bei einer rasanten Schrumpfung der Hauptschulbeteiligung und
- seit dem Ende der 1980er Jahre: *Stagnation* auf dem erreichten Niveau.

Als Initialzündung der *Wachstumsschübe* fungierten regelmäßig *Phasen des Mangels* an Gebildeten in der Gesellschaft, die ihren Ausgangspunkt in einem *allgemeinen* Mangel in den akademischen Karrieren und in einem Abiturientendefizit hatten. Solche Mangelphasen, solche Anforderungen aus dem Bildungssystem, aber nachfolgend auch aus anderen Teilsystemen der Gesellschaft, übten zunächst im berechtigenden Bildungssystem einen Sog auf bildungswillige Individuen - auch aus bisher bildungsfernen Sozialschichten - aus, der sich von den Universitäten bis zum Zugang in die höheren Schulen ausbreitete. In diesen Zeiten entstand ein *offenes Bildungsklima*, das sich eine Zeit lang selbst trug und von dem im 19. Jahrhundert auch die nichtberechtigenden Schulen profitierten, bis um 1880 in Preußen von einer allgemeinen Erfüllung der Schulpflicht ausgegangen werden kann. Im 20.

Jahrhundert verdrängten die Schübe des Bildungswachstums die Schülerströme aus den Volksschulen als den unteren Institutionen der hierarchischen Bildungsorganisation, weil letztere nicht mehr aus dem Reservoir der Nichtschüler schöpfen konnten. Das Bildungswachstum war seit diesem Umschwung um 1900 nur noch eines der Mittelschulen, der höheren Schulen und der Hochschulen.

Als Auslöser der *Stagnationsphasen* fungierten regelmäßig *allgemeine Überfüllungsphasen* in den akademischen Karrieren, die, angeregt durch eine vermehrte Arbeitslosigkeit von Akademikern, den sozialen und individuellen Wert von vermehrter Bildung minimierten. Durch dieses *geschlosseneren Bildungs- und Selektionsklima* ließen sich Individuen aus Sozialschichten mit einer wenig stabilen Bildungsaspiration vom Besuch höherer Bildungsinstitutionen abschrecken und auf minder oder nicht berechtigende Schulen abdrängen.

Im Zuge der Wachstumsschübe können wir eine *strukturelle Differenzierung* des Bildungssystems verfolgen. Wurden die Schüler durch ihre Entscheidung für einen Schultyp zunächst quasi wie auf Schienen bis zum berechtigenden oder nicht berechtigenden Ende ihrer Bildungskarriere geführt, so ermöglichten in späteren Phasen der Schulsystementwicklung eine zunehmende Anzahl von Schultypenverbindungen, von Reformschulen, auch spätere Umentscheidungen. Im nächsten Schritt der Differenzierung wurden die Entscheidungsmöglichkeiten von den Schultypen auf die Wahl einzelner Fächer verlegt, oder es wurden zu späteren Zeitpunkten der Bildungskarriere zusätzliche Übergangsmöglichkeiten in weiterführende Bildungsinstitutionen oder vollkommen integrierte Schulformen geschaffen.

In der gesamten Bildungskarriere wurden also von den vorgegebenen Schienen weg sukzessive mehr Entscheidungsmöglichkeiten dem *Individuum* überlassen. Mit der in den Wachstumsschüben zunehmenden Beteiligung am berechtigenden Bildungssystem öffnete sich die Schulstruktur tendenziell von der Fremdselektion zur Selbstselektion. Diese Individualisierung der Bildungsselektion führte notwendigerweise zu entsprechenden *Integrationsschüben* der Schultypen. Die Phasen des modernen Bildungswachstums führten in scheinbar paradoxer Weise einerseits zu einer periodischen *Differenzierung* der Schulstruktur bis hin zu *individuellen* Wahlmöglichkeiten und andererseits durch *Inklusion* in das Bildungssystem zu einer *Universalisierung* der Bildungsselektion bei einer zunehmenden *Integration* des gesamten Schulsystems.

Die *intentionalen* Bildungsentscheidungen der Individuen, die jeweils für sich den Aufbau ihres Lebenslaufs im Auge hatten, wurden z.B. durch ihre Orientierung an den Versprechen des kodifizierten Berechtigungssystems, an den strukturellen Verkoppelungen im Bildungssystem, in kollektive Bildungsströme von wechselnden *Generationen* überführt, deren Schwankungen nicht mehr über die individuellen Intentionen steuerbar waren. Es liegt auf der Hand, dass z.B. die schwierigen Karrieresituationen der Schülergeneration im Übergang von Wachstums- zu Stagnationsphasen von den bildungswilligen Individuen nicht intendiert gewesen sein können. Solche nichtintentionalen Folgen intentionalen Handelns signalisieren uns eine *Eigendynamik* des Bildungssystems. Eine weitere strukturelle Bedingung dieser Eigendynamik war durch *Aufbauphänomene* gegeben. Hatten die SchülerInnen gewisse Schwellen in der jahrgangsmäßig aufgebauten Schulstruktur überwunden, dann reizte dieser Karrierefortschritt - vor allem in Phasen eines offenen Selektionsklimas -, auch die nächste Schwelle anzustreben, selbst wenn die Aspiranten eine solche Karriere beim Eintritt in die Schule nicht intendiert hatten.

Auch die *politischen* Intentionen der Bildungsadministration brachen sich mit ihren kurzfristigen Zeithorizonten an den längerfristigen, periodischen Zeithorizonten der

generationalen Anpassung im Bildungssystem. Die periodisch wechselnden bildungspolitischen Anpassungsleistungen konnten sich - selbst in diktatorischen Regimen - nicht zur souveränen Herrschaft über das Bildungssystem aufschwingen, sondern blieben in den Imperativen der Wachstums- bzw. Stagnationsphasen weitgehend gefangen. Politisch überproportionale Übergriffe auf das Bildungssystem wirkten meist konstraintentional bzw. disfunktional (Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Nath 1988; Titze 1990; Nath 1999). Nicht zuletzt auch die oben beschriebenen Wachstums- und Stagnationsphasen der Beteiligungsströme am Bildungssystem offenbaren mit empirischer Evidenz einen Rhythmus, der mit demjenigen des politischen Systems nicht kompatibel ist. *Eine Periodisierung der Entwicklung des Bildungssystems nach den Brüchen des politischen Systems ist also offenkundig unzureichend.* Auch solche Grenzen politischer Bildungssteuerung signalisieren uns eine *eigene Dynamik*, eine *relative Autonomie* des Bildungssystems. Die Bildungspolitik ist also in funktional differenzierten Gesellschaften auf intersystemische Kontextsteuerung angewiesen (Willke 1989, S. 85-93), die ohne ein Verstehen der eigenen Dynamik des Bildungssystems nicht zu haben ist. Mit den Perioden der Bildungssystementwicklung verändern sich auch die *pädagogischen Diskussionen* - besonders über die soziale Öffnung bzw. Schließung der Schulen und Hochschulen, über die Bildungsselektion.