

Frank Tosch

Reichweite und Wirksamkeit der Bildungsadministration

Verwaltungshandeln als Steuerung zwischen staatlicher Vorgabe, regionaler Anpassung und lokaler Realität an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert

1 Historischer Zugang zum Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Bis Mitte des 18. Jahrhunderts war die Freiheit der Patronate „in ihren inneren und äußeren Schulinrichtungen durch Anordnungen der Staatsbehörden wenig beschränkt.“¹ Erst mit dem *Allgemeinen Landrecht* (ALR) von 1794 fixierte der Staat das Recht, allgemein bindende Vorschriften für das Schulwesen zu erlassen, indem es die *öffentlichen Schulen für Staatsanstalten* erklärte und die Lehrer höherer Schulen als Beamte ansah. Für wesentliche Seiten des Schulwesens wurden hierauf Grundzüge einer Normierung erkennbar. Drei *historische Versuche* seien einleitend aus dem 19. Jahrhundert genannt, das *ganze Gebiet der Schule im Verwaltungswege weiter auszugestalten*. Auch ist in Preußen eine das gesamte Schulwesen umfassende Zentralverwaltung erst am Beginn des 19. Jahrhunderts eingerichtet worden.²

Die „Instruction für die Provincial-Consistorien“ vom 23. Oktober 1817 verankerte das Ziel, eine *allgemeine Schulordnung* auszuarbeiten. Der maßgeblich von Staatsrat Johann Wilhelm Süvern (1775–1829) ausgearbeitete Entwurf kam jedoch nicht zur Ausführung. Das Scheitern des Entwurfes eines Unterrichtsgesetzes³ von 1819, in dem von Süvern der „Zusammenhang von gesellschaftlichen und staatlichen Kräften, von Stadt, Region und Staat mitgedacht [war], gab freilich der Unterrichtsverwaltung mehr Raum, flexibel ihre eigenen Vorstellungen, soweit es im Kräfteparallelogramm der konkurrierenden politischen Vorstellungen ging, in den nächsten Jahrzehnten zu verfolgen.“⁴

Mehr als drei Jahrzehnte später kam es erneut zur *Feststellung allgemeiner Normen für das Unterrichtswesen*, wenn die Verfassungs-Urkunde für den preußischen Staat vom 31. Januar 1850 u. a. in den Artikeln 22 und 23 fixierte: „Unterricht zu ertheilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten, steht Jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Be-

1 Wiese, L. (Hrsg.), im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Das höhere Schulwesen in Preussen. Historisch-statistische Darstellung, Bd. I, Berlin 1864, S. 13.

2 Die Befugnisse des 1817 erstmals eingesetzten *Unterrichtsministeriums* zur obersten Aufsicht über das gesamte preußische Unterrichtswesen war u. a. durch Verordnungen 1810, 1817 und 1867 geregelt, vgl. Behörden, in: Vorbrodt, W./Herrmann, K., Handwörterbuch des gesamten Schulrechts und der Schul- und Unterrichtsverwaltung in Preußen, Leipzig 1930, S. 48–53, hier S. 48.

3 Angesichts der nicht zustande gekommenen Gesetzgebung im 19. Jahrhundert verwundert es daher nicht, dass unter „Schulgesetze“ viel häufiger die im Schulbetrieb erlassenen Schulordnungen gemeint waren, die mehr den Verhaltenskodex der Schülerschaft als „Anordnung“ oder „Bestimmung“ zu regeln suchten, als Gesetze, die der Staat auf dem Gebiet des Schulwesens erließ, vgl. Heinemann, O., Handbuch der Organisation und Verwaltung der öffentlichen Preußischen Unterrichtsanstalten, Bd. I, Potsdam 1909, S. 902.

4 Jeismann, K.-E., Preußische Bildungspolitik vom ausgehenden 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, in: Jacobmeyer, W./Schönemann, B. (Hrsg.), Karl-Ernst Jeismann. Geschichte und Bildung, Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn u. a. 2000, S. 225–246, hier S. 238.

fähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat.“ (Art. 22) „Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter Aufsicht vom Staate ernannter Behörden.“ (Art. 23) Auch hier sollte ein „besonderes Gesetz“ das ganze Unterrichtswesen regeln (Art. 26), aber bis zu einer Verabschiedung sollte es „bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen“⁵ bleiben.

Nochmals zwei Jahrzehnte später sollte die über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltene *Berliner Konferenz* von 1873 das Material für ein alle Zweige des öffentlichen und privaten Unterrichts umfassendes Gesetz liefern, das unter Minister Adalbert Falk (1827–1900) vorbereitet wurde. Der ausgearbeitete Entwurf lag 1877 im Unterrichtsministerium vor, kam jedoch nicht zur Vorlage an den Landtag. Dieser umfassende Planungsanspruch stellte bis zum Ende des Kaiserreiches „den letzten Versuch dar, das gesamte Unterrichtswesen in einem einheitlichen Gesetze zu regeln.“⁶

Bernhard Irmer suchte in seinem „Allgemeine[n] Überblick über die Entwicklung des preußischen höheren Schulwesens von 1874 bis 1901“⁷ die Frage zu beantworten, welchen grundlegenden Mechanismen und Gestaltungsprinzipien die Schulentwicklung – im Spannungsfeld von *Unterrichtsministerium* als oberste Aufsichtsbehörde, den zuständigen *Provinzialschulkollegien* (im Folgenden abgekürzt PSK)⁸ als Mittelbehörde und den staatlichen bzw. städtischen *Patronaten* der jeweiligen Schulen – folge, wenn eine Landesgesetzgebung und Rechtsprechung nicht vorliegen, die verkünden, was sein soll. Nach Irmer hat man „sich seitdem mit dem Gedanken vertraut gemacht, dass die weitere Entwicklung des höheren Schulwesens nach wie vor auf dem *Wege Königlicher Verordnungen oder durch Erlasse des zuständigen Ministers* [Herv. – F. T.] zu erfolgen haben werde.“⁹ Es muss also der Tatsache eine zentrale Bedeutung zugemessen werden, dass das preußische Schulrecht in weiten Teilen – so auch Walter Lande – „nicht auf Gesetz, sondern auf Verordnung“¹⁰ beruhte. D. h., die administrativen Vorschriften und Instruktionen waren für die Schulverwaltung „unbedingt massgebend, wenngleich sie als Gesetze im juristischen Sinne des Worts nicht bezeichnet werden können.“¹¹ Für die öffentliche Kommunikation erwuchs dem seit 1859 ff. erschienenen „C[Z]entralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen“ eine besondere Funktion. Es war Amtsblatt des „Ministeriums der geistlichen Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten“; alle veröffentlichten Erlasse erlangten allgemeine Geltung, soweit die tatsächlichen und rechtlichen Voraussetzungen zutrafen.¹² Zurecht hat Christoph Führ bereits 1980 treffend darauf hingewiesen, dass

5 Alle Zitate, in: *Wiese*, (Anm. 1), S. 15.

6 *Irmer*; *B.*, Das höhere Schulwesen in Preussen, Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, begonnen von *L. Wiese* (Hrsg.), Bd. IV, Berlin 1902, S. 1.

7 Ebd., S. 1–108.

8 Für den Bereich der Höheren Schulen war den PSK die Aufsicht über die Höheren Lehranstalten (vgl. Erlass vom 15.08.1908, in: Zentralblatt 50 (1908), S. 692, (siehe auch Anm. 12)) übertragen. Sie zeichneten ebenso für die Bearbeitung aller sich auf den pädagogischen Zweck der Unterrichtsanstalten im Allgemeinen beziehenden Angelegenheiten zuständig. Sie waren kollegiale Behörden am Sitz der Provinzialhauptstädte und waren dem Unterrichtsministerium unmittelbar nachgeordnet. Den Vorsitz hatten die jeweiligen Oberpräsidenten, als dessen Vertreter ein besonderer Vizepräsident die Dienstgeschäfte leitete. Das Personal dieser Behörde differenzierte sich in teils schultechnische (Oberschulräte) und teils verwaltungstechnische (Oberregierungsräte) gebildete Mitglieder.

9 *Irmer*, (Anm. 6), S. 1.

10 *Lande*, *W.*, Preußisches Schulrecht, Sonderausgabe von M. von Brauchitsch Verwaltungsgesetze für Preußen, Bd. VI, 1. Halbbd., Berlin 1933, S. 3.

11 *Wiese*, (Anm. 1), S. 12 f.

12 Vgl. Erlasse v. 02.07. und 23.11.1883, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 25 (1883), S. 503, 651; vgl. *Vorbrod/Herrmann*, (Anm. 2), S. 48.

„in Preußen keine schulgesetzlichen Bestimmungen Strukturfragen des höheren Schulwesens regelten. Es oblag allein der Unterrichtsverwaltung, Bildungsorganisation, Bildungsziele und Berechtigungen festzulegen. Infolge des Fehlens gesetzlicher Bestimmungen war das höhere Schulwesen dem Zugriff des preußischen Abgeordnetenhauses weithin entzogen. Schulpolitische Debatten fanden dort in der Regel nur bei Budgetberatungen statt. Der Freiraum für Entscheidungen der Unterrichtsverwaltung war also relativ groß. Wenn andererseits die Unterrichtsverwaltung vor schulpolitischen Entscheidungen von größerer Tragweite bemüht war, den Rat von Fachleuten einzuholen, zeigt dies, daß die Verwaltung – wie Huber mit Recht betont – weniger obrigkeitstaatlich verfuhr, als es möglich gewesen wäre.“¹³

Welche Rolle kam also der Unterrichtsverwaltung als „Verwirklichung des staatlichen Willens mit allen hierzu notwendigen Einzelmaßnahmen“ zu? In seinem „Schulrecht in Preussen“ hielt Walter Kühn weiter fest:

„Unter dem Begriff der Verwaltung faßt man gewöhnlich die gesamte Tätigkeit des Staates (bzw. der Selbstverwaltungskörper) zusammen, die nach Aussonderung der Gesetzgebung und Rechtsprechung noch übrig sind. Die Errichtung von [...] Schulen, [...] der Erlaß von Dienstanweisungen für Behörden, von Benutzungsordnungen für öffentliche Anstalten [...] gehört hier her. Als Verwaltungsrecht bezeichnet man ‚das dem Verhältnis zwischen dem verwaltenden Staat und seinen ihm dabei begebenden Untertanen eigentümliche Recht‘. Es gehört dem öffentlichen Recht an, d. h. demjenigen Bereich unserer Rechtsordnung, in dem das öffentliche Interesse den Ausschlag gibt, und der Staat dem einzelnen gegenüber als Gewalt, als *Herrscher* [Herv. – F. T.] auftritt.“¹⁴

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, durch welche *Muster* das hier benannte ‚*Herrscher-verhältnis*‘ in *Planungs- und Entwicklungsfragen für das höhere Schulwesen* an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert gekennzeichnet war? Welche staatlichen, bildungspolitisch-strategischen Systemvorgaben bzw. Optionen der Schulentwicklung wurden mit welchen Verfahren der Unterrichtsverwaltung auf ihren Hierarchieebenen wie zu beantworten versucht? Inwieweit führte die spezifische Interessenartikulation der Akteure auf den einzelnen Verwaltungsebenen zu Widersprüchen, Kompromissen, Kurskorrekturen bei der Planung und Gestaltung lokaler schulischer Angebotsstrukturen?¹⁵ Welchen Mechanismen folgte die Verwaltung in den Prozessen einer im ausgehenden 19. Jahrhundert im Grunde erstmals deutlich sichtbar werdenden Angebotsplanung; anders gefragt, was sind die *Muster*, in denen „Analyse- und Planungsinstrumente geschaffen [werden], um eine langfristige Planung von Schulen im Gesamtstaat in Gang setzen zu können.“¹⁶ Inwieweit oblag die Realisierung der in ministeriellen Erlassen und Anordnungen gekleideten Beschlusslagen tatsächlich fast immer den nachgeordneten Behörden?

Am Beispiel der höheren Schulen der Provinz Brandenburg werden *ausgewählte empirische Befunde* der Gestaltung des Wechselverhältnisses von Unterrichtsministerium, PSK und den lokalen Patronaten im Zuge der Reorganisation der schulischen Angebotsstrukturen in Preußen nach der bildungsgeschichtlich bedeutsamen Schulkonferenz vom Dezember 1890 in den Blick genom-

13 *Führ, Ch.*, Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900, Ihre bildungsgeschichtliche Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung, in: Baumgart, P. (Hrsg.), *Bildungspolitik zur Zeit des Kaiserreichs*, Stuttgart 1980, S. 189–223, hier S. 191 f.; vgl. hierzu *Huber, E. R.*: *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*, Bd. IV, Stuttgart 1969, S. 920.

14 *Kühn, W.*, *Schulrecht in Preussen*, Ein Handbuch für Lehrer, Schulleiter und Schulverwaltungsbeamte, Leipzig 1926, S. 3.

15 Vgl. modellhaft *Herrmann, U. G./Müller, D. K.*, Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung, Preußen und seine Provinzen – Deutsches Reich und seine Staaten, 1800 – 1945, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, 2. Teil, Göttingen 2003, S. 75–148.

16 *Tenorth, H. E.*, Schule im Kaiserreich, in: Dithmar, R./Schultz, H.-D. (Hrsg.), *Schule und Unterricht im Kaiserreich*, Ludwigsfelde 2006, S. 11–31, hier S. 20.

men.¹⁷ Dabei werden ausgewählte *Mechanismen der Herrschaft im Alltag – als Verwaltung* – auf Planungs- und Entwicklungsfragen des höheren Knabenschulwesens gespiegelt, in *Mustern* systematisiert und knapp kommentiert.

2 ‚Herrschaft‘ als bildungspolitisches Forum: Die Schulkonferenz von 1890 – Zur Ambivalenz von Beschluss und Schulwirklichkeit

Die *Schulkonferenz von 1890* – als Instrument der Schulentwicklung in Preußen – offenbarte, dass es sich hierbei nicht um eine Konferenz handelte, die eine Form moderner Politikberatung einer Legislative darstellte, um etwa eine allgemeine Gesetzgebung mit Expertise abwägend zu fundieren. Kultusminister Gustav von Goßler (1838–1902) hatten zwischen 1882 und 1889 344 Reformvorschläge (!) erreicht, die durchaus einen Reform- und damit Handlungsdruck auf die oberste Unterrichtsverwaltung erzeugten. Der Druck war auch dadurch gesteigert, dass der junge Kaiser mit seinem Erlass vom Mai 1889 der „Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen“¹⁸ durch verstärkten Religions- und Geschichtsunterricht in den Schulen bekämpfen wollte und hierzu das Unterrichtsministerium entsprechende Ausführungsbestimmungen erarbeiten ließ. Goßler, für den diese Schulkritik wenig akzeptabel erschien und ohnehin mehr an der Verteidigung des klassischen Gymnasiums und der bestehenden Berechtigungsregelungen interessiert war, trat die ‚Flucht nach vorn‘ an. Er erklärte im preußischen Abgeordnetenhaus am 18. März 1890, dass der Kaiser seinem Vorschlag gefolgt sei, einmal „die größten Gegner untereinander in eine gemeinsame Enquete-Versammlung zu vereinigen“¹⁹. Die Konferenz fand – zeitlich ausgedehnt – vom 4. bis 17. Dezember 1890 statt und wurde gemäß einer vom Unterrichtsminister entworfenen, vom Staatsministerium gebilligten Geschäftsordnung geführt, so dass ihr Verlauf sich in parlamentarischen Formen bewegte, „mit der Massgabe jedoch, dass der Vorsitzende sich, wie das der Charakter und der Zweck der Konferenz erheischte, einen weitgehenden Einfluss auf ihre äussere Gestaltung vorbehalten musste“.²⁰ Neben der vom Kaiser bestätigten *Zusammensetzung der Konferenz* mit mehrheitlich konservativen Anhängern des humanistischen Gymnasiums muss dem persönlichen *Erscheinen des Kaisers mit einer programmatischen Eröffnungsrede* eine besondere Bedeutung eingeräumt werden, wenn dieser den Schultyp des Gymnasiums (auch im Kontext eigener zweieinhalbjähriger Schulerfahrungen auf dem Gymnasium in Kassel) zu modernisieren versuchte. Zugleich gab er aber der Konferenz die ambivalente, anderslautende strukturelle Empfehlung, die seiner Meinung nach eine „Halbheit“ darstellenden Realgymnasien aus dem Schulsystem zu beseitigen. Genau diesen kaiserlichen Wunsch griff die Konferenz auf und beschloss mit 35:8 Stimmen, dass es künftig nur noch *zwei Arten* höherer Schulen geben sollte: Gymnasien und Oberrealschulen. Auch blieb die Kernfrage – die Lösung der Berechtigungsfra-

17 Vgl. differenziert *Herrmann, U. G.*, Bildungsgesamtplanung und Schulreform in Preußen. Zur Bilanz der Planungsstrategien für den Strukturwandel des höheren Schulsystems 1890–1914, in: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 3, Weinheim/München 1996, S. 289–335; ferner *Herrmann/Müller*, (Anm. 15), ebenso *Tosch, F.*, *Gymnasium und Systemdynamik, Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938*, Bad Heilbrunn 2006, hier v. a. S. 111–152.

18 Erlass (1889), zit. nach *Albisetti, J. C./Lundgreen, P.*, Höhere Knabenschulen, in: Berg, Chr. (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. IV: 1870–1918, Von der Reichsgründung zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, S. 228–278, hier S. 236.

19 *Messer, A.*, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882–1901, Leipzig/Berlin 1901, S. 115.

20 *Irmer*, (Anm. 6), S. 11.

ge²¹ – ungelöst. Die Konferenz von 1890 hatte also ‚legislativen Charakter‘ dergestalt, dass sie ganz unmittelbar das Unterrichtsministerium als oberste Aufsichtsinstanz zwang, ihre Beschlüsse in adäquates Verwaltungshandeln zu transformieren. Dabei war es aber die Aufsichtsinstanz selbst, die diesen ‚legislativen Akt‘ in Gestalt einer Konferenz vorbereitet, deren personale Zusammensetzung definiert und daher von Anbeginn auch das Ergebnis, also die Beschlusslage entscheidend mitbestimmt hat.

Zwei Belege mögen für die *Anpassung der Schulverhältnisse nach 1890* an eine realistische Sichtweise stehen: Zunächst wurde im *Preußischen Hause der Abgeordneten* im Mai 1891 die Befürchtung vor allem seitens der Kaufleute und Industriellen geäußert, dass mit der Aufhebung der Realgymnasien die gesamte reale Bildung zur Disposition stehen würde. Und namentlich 70 preußische Städte hatten in einer Immediateingabe an den Kaiser ihren energischen Protest angemeldet, da sie in überwiegendem Maße als Schulträger ganz maßgeblich die bisherige Entwicklung der Realgymnasien abgesichert hatten. Die nach der Schulkonferenz – vom zwischenzeitlich amtierenden Minister Robert von Zedlitz-Trützschler (1837–1914) – ausgearbeiteten „Neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen“²² waren am 6. Januar 1892 zum Schuljahr 1892/93 im Zentralblatt veröffentlicht worden. Sie enthielten nun für die drei (!) Typen höherer Schulen detaillierte Anweisungen für alle Fächer. Die Unterrichtsverwaltung hatte also – mit wirklichkeitsnahem Blick – das Todesurteil der Konferenz von 1890 nicht unterzeichnet, sondern auch den Realgymnasialtyp in die weiteren Planungen mit einbezogen. Dieser Befund zeigt, dass in der Schulwirklichkeit am Ende des 19. Jahrhunderts am Realgymnasialtyp nicht mehr vorbeigegangen werden konnte²³. So hatte die „National-Zeitung“ unter der Überschrift „Der Berliner Magistrat für Realgymnasien“ festgestellt, dass die sieben städtischen Realgymnasien,

„ihre Entstehung nicht einer vorübergehenden Tagesmeinung verdanken, sondern daß sie einem wirklichen, in den geistigen und wirthschaftlichen Verhältnissen unserer Bevölkerung begründeten Bedürfnisse entsprechen“.²⁴

In dieser Frage schätzte kein Geringerer als Friedrich Paulsen (1846–1908) mit treffsicherem Blick 1893 ein:

„Freilich, die Aufhebung oder Umwandlung von 172 Anstalten – so viele realgymnasiale Schulen gab es zur Zeit der Konferenz in Preußen, darunter 88 Vollanstalten mit beinahe 26000 Schülern – hätte sich selbst bei gutem Willen nicht mit einem Federstrich vollziehen lassen, um so weniger als die Anstalten zum weitaus größten Teil von den Städten erhalten werden.“²⁵

Die Reichweite und Steuerungskraft dieser Konferenz, durch oberstes Verwaltungshandeln eine grundlegende strukturelle Veränderungsperspektive im höheren Schulwesen einzuleiten, war also gering. Alle drei historisch etablierten grundlegenden Typen – Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen – waren in der Schulwirklichkeit nach Abschluss eines sich durch das gesamte 19. Jahrhundert ziehenden Systematisierungs-, Differenzierungs- und Systembildungspro-

21 Herrlitz, H.-G., Bildung und Berechtigung, Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums, in: Ders., Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung, Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren, Weinheim/München 2001, S. 93–105.

22 Zentralblatt, (Anm. 8., 12), 34 (1892), S. 199–339.

23 Vgl. Nipperdey, Th., Das Bildungswesen, in: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, München 1998, S. 531–601, hier S. 552.

24 National-Zeitung Nr. 247, v. 21.04.1891.

25 Paulsen, F., Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen, Berlin 1893, S. 9 f.

zesses²⁶ längst zu einem ‚harten Standortfaktor‘ geworden. Schulsteuerung – zumindest mit Blick auf die Durchsetzung längerfristiger Angebotsstrukturen – hieß auch ein Jahrhundert nach Erlass des ALR, dass an Schulen durch Verwaltungshandeln zwar eine allgemeine Aufsicht durchsetzbar erschien, die jedoch nicht mit der Definitionsmacht ihrer äußeren Strukturen einherging. Dieser Prozess folgte anderen Mechanismen, solange es keine allgemeine Gesetzgebung und ein hierauf beruhendes Verwaltungshandeln gab.

3 Reorganisationsentwürfe der Schulverwaltung als provinzbegogene Geheimdiplomatie bzw. als Anpassung von Entwicklungsszenarien an lokale Schulwirklichkeiten – ohne und mit Beteiligung der Adressaten

Das Jahrzehnt nach 1890 – bis zur Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Typen höherer Knabenschulen in ihren Berechtigungen im Jahre 1900 – offenbarte, dass sich mit der Beschlusslage der Konferenz durchaus ein ‚langer Schatten‘ über die weitere Schulentwicklung in Preußen gelegt hatte.

Die Unterrichtsverwaltung ließ erkennbar keinen Versuch aus, an einzelnen lokalen Standorten real(pro)gymnasiale Angebote in realschulische umzuwandeln. Dies kann als fortgesetzte Strategie gewertet werden, das Verwaltungshandeln durchaus weiterhin im Sinne der Schulkonferenz zu organisieren, duale Verhältnisse herzustellen, auch wenn damit nicht mehr der ursprünglich beabsichtigte generelle Systemeffekt verbunden war. Aber ein Strategiewechsel wird erkennbar: Während die Einsicht reifte, dass ein Konferenzbeschluss allein noch keine Verordnung der Verwaltung bedeutete, die diese flächendeckend umzusetzen suchte, wurde nun der Ansatz favorisiert, Schulplanung deutlicher als differenzierte *provinzbegogene Reorganisationsplanung der Unterrichtsverwaltung* – zunächst ohne und dann mit Beteiligung der Adressaten – durchzuführen. Nur so wird verständlich, dass auf dem Verwaltungswege mit durchaus hohem Aufwand versucht wurde, auszuloten, an welchen Standorten es künftig zumindest aussichtsreich erschien, vorrangig real(pro)gymnasiale Angebotsstrukturen aufzuheben bzw. in reale umzuwandeln. Diese, ihrem Charakter nach zunächst geheimen Planungsaktivitäten der obersten Unterrichtsverwaltung mit den PSK hat Ulrich G. Herrmann modellhaft rekonstruiert.²⁷ Dabei wurden von den einzelnen Provinzen auf Anweisung des Unterrichtsministeriums im Jahre 1891 in einem *ersten Planungsschritt* sogenannte „Ideal-Tableaus“ erstellt. Dieses sollten keineswegs nur eine Bestandsaufnahme der höheren Schulen zum Gegenstand haben, sondern „vor allem den Entwurf provinzbegogener Entwicklungsszenarien für einen mittel- und langfristigen Schulstrukturwandel“²⁸ beinhalten. Bezeichnend für die Anfertigung dieser „Ideal-Tableaus“ war, dass der Kreis der mit den Planungsberechtigungen auf Provinzebene betrauten Departement- bzw. Provinzialschulräte auf maximal zwei Eingeweihte beschränkt war; ihr streng vertraulicher Charakter ließ also eine öffentliche Debatte im Hinblick auf schulstrukturelle Reorganisationsplanungen nicht zu. Diese Geheimplanung des Unterrichtsministeriums erscheint aus heutiger Sicht wie ein Prä-Test bzw. eine Vorstudie, gewissermaßen eine Form nicht offizieller, interner Datenerhebung, aus deren Befunden vorab die

26 Vgl. Müller, D. K., Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1981), S. 245–269, ferner Drewke, P.; Tenorth, H.-E., Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert. Systemdynamik und Systemreflexion, in: Apel, H. J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit, Bad Heilbrunn 2001, S. 49–83.

27 Vgl. Herrmann, (Anm. 15, 17).

28 Ebd., (Anm. 17), S. 291.

Frage nach der Reichweite und Erfolgsaussicht von Verwaltungshandeln für einzelne regionale bzw. lokale Schulstandorte ganz unmittelbar abgeschätzt werden sollte. Im Grunde hatte sich der obersten Unterrichtsverwaltung mit den erstellten „Ideal-Übersichten“ die gewaltige Dimension der geplanten Abschaffung der Realgymnasien in Preußen offenbart. Die „Ideal-Tableaus“ hatten somit eine Art „Pilotfunktion“²⁹ für entsprechende Umgestaltungsmaßnahmen, die zwar obrigkeitstaatlich initiiert, jedoch zugleich frühzeitig die Erkenntnis beförderten, dass nur differenzierte Entwicklungsszenarien *unter Beteiligung vor allem der städtischen Patronate* die Gewähr boten, die bildungspolitisch favorisierten Prämissen der Schulentwicklung aussichtsreich mit sicherzustellen.

Ein Jahr später, 1892, wurden in einem *zweiten Schritt* erneute Umgestaltungspläne für das höhere Schulwesen von den PSK im Auftrag des Unterrichtsministeriums erarbeitet. Für die sogenannten „Zukunftpläne“ weist Herrmann nach, dass sich diese Entwürfe „durch einen höchst unterschiedlichen Bezug zur Schulwirklichkeit aus[zeichneten], die der staatlichen Planung erhebliche Anpassungsleistungen abverlangte“³⁰.

Mit einem – wiederum vertraulichen – Erlass des Unterrichtsministeriums an die PSK vom 12. Juli 1892 wurde erneut die von der Schulkonferenz vorgezeichnete Planungsrichtung – nun unter Einschluss der Realgymnasien – erkennbar.³¹

„Nachdem die Lehrpläne und Lehraufgaben für alle Arten von höheren Schulen mit Beginn dieses Schuljahres [1892/93 – F. T.] ordnungsgemäß zur Ausführung gelangt sind, auch das Berechtigungswesen eine anderweitige Regelung erfahren hat, ist es die nächste Aufgabe der Unterrichtsverwaltung, den gesamten gegenwärtigen Bestand unserer höheren Schulen unter dem Gesichtspunkte des allgemeinen und lokalen Unterrichtsbedürfnisses einer eingehenden Musterung zu unterziehen. Dabei wird es ein *wesentliches Ziel der Schulreform: Verminderung der lateintreibenden Schulen überhaupt und der lateinlehrenden Vollanstalten insbesondere sowie die Vermehrung der lateinlosen Anstalten* [Herv. – F. T.] besonders ins Auge zu fassen sein.“³²

Bezüglich der Patronatsverhältnisse wurde nun differenzierend angemahnt: „Streng auseinanderzuhalten sind die staatlichen nebst den nichtstaatlichen, aber auch hinsichtlich der Besetzung der Lehrerstellen unter alleiniger Verwaltung des Staates stehenden, und die übrigen nichtstaatlichen Anstalten, je nachdem sie einen staatlichen Bedürfniszuschuß beziehen oder nicht.“³³

Die sich hier abzeichnenden Konturen einer auf beide Patronatsverhältnisse abgestimmten Schulentwicklungsplanung verdeutlichten einerseits, dass die Reorganisation auf dem Wege von Verwaltungshandeln im kommunikativen Benehmen vom Unterrichtsministerium – über seine PSK – mit den jeweiligen Schulträgern nur *kriteriengelenkt* erfolgen konnte: Neben den Patronatsverhältnissen wurden weiter benannt: Staatszuschüsse bei der Unterhaltung einer Schule, allgemeines und lokales Unterrichtsbedürfnis, geschichtliche Entwicklung, gegenwärtige Bedeutung für die Bevölkerung. Genau dieses Kriterienset bedeutete aber auch die *Zurücksetzung obrigkeits-*

29 Ebd., S. 292.

30 Ebd.

31 Für Preußen insgesamt – überaus verdienstvoll – vgl. *Herrmann/Müller*, (Anm. 15), für die Provinz Brandenburg besonders S. 100–108; ebenso *Herrmann*, (Anm. 17); für Westfalen vgl. *Ders.*, Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse, Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 1991; für Brandenburg ebenso vgl. *Ders.*, Entwicklung und Bedeutung der Reformanstalten des höheren Knabenschulwesens in Berlin-Brandenburg 1890–1932, in: Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.), Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert, Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990, Weinheim 2001, S. 73–115; sowie *Tosch* (Anm. 17).

32 Erlass vom 12.07.1892, in: GStA PK Berlin, Rep. 76 VI Sekt. I Gen. Z 4 B, Bd. II, Bl. 156.

33 Ebd.

staatlicher Maxime, denn schon der weitere Wortlaut im Erlass des Unterrichtsministeriums macht das Bemühen erkennbar, unnötige Belastungen vor allem mit den Repräsentanten der städtischen Schulen und ihren Patronaten zu vermeiden, wenn es weiter heißt:

„Genügt es bei staatlichen oder unter allgemeiner Verwaltung des Staates stehenden Anstalten, die Vorschläge der Provinzial-Schulkollegien durch vertrauliche Begutachtung der Regierungs-Präsidenten vorzubereiten, so bedarf es bei sämtlichen übrigen nichtstaatlichen Schulen einer vorgängigen Verständigung mit den betreffenden Patronen oder sonstigen an der Gestaltung der Schulen beteiligten Organen. Diese dadurch zu erleichtern, daß das Königliche Provinzial-Schulkollegium die in Betracht kommenden Ziele der Unterrichtsverwaltung klar hinstellt, die für eine Umgestaltung der einzelnen Schulen sprechenden Momente und die daraus für die Bevölkerung sich ergebenden Vortheile hervorhebt und den Patron zur Äußerung seiner Auffassung und Wünsche auffordert, aber jede Andeutung über eine etwaige Nötigung zu der vorgeschlagenen Umwandlung vermeidet. Inwieweit in einem späteren Stadium der Verhandlung bei staatlich unterstützten Anstalten das Belassen des Bedürfniszuschusses nach Ablauf der Bewilligungsperiode von dem Eingehen auf die Wünsche der Schulverwaltung abhängig zu machen ist, bleibt zu erwägen.“³⁴

Damit war das Arbeitsprogramm an die PSK klar definiert. Erkennbar wird, dass in dieser Phase die PSK argumentativ als Transmissionsriemen der Unterrichtsverwaltung angesehen wurden, um die erwünschten Veränderungen in der Schullandschaft – wo immer möglich – vorzutragen und einzuleiten. Zugleich zeigte das Fehlen einer gesetzlichen Basis, dass in Auseinandersetzung vorrangig mit den städtischen Patronaten Konfliktpotenziale vorprogrammiert waren. Die oberste Unterrichtsverwaltung sah sich also schon frühzeitig gezwungen, auf ihr im Grunde einzig ‚hartes Steuerungsinstrument‘ – die Bewilligung bzw. Änderung von staatlichen Bedürfniszuschüssen zur Unterhaltung vorrangig städtischer Schulen – als *Hebel der Macht* – beim zuständigen PSK als planungsführende Behörde hinzuweisen, wengleich dieses Instrument in keiner Weise die ersten Verhandlungsrunden mit den städtischen Patronaten begleiten oder gar dominieren sollte. Hier erwartete das Unterrichtsministerium durchaus Feingefühl bei den mit den Verhandlungen betrauten Beamten des PSK, insbesondere dort, wo die erwünschten Veränderungen auf lokale Widerstände stießen.

Für die Provinz Brandenburg berichteten die Gutachter im Hinblick auf die einzureichende „Feststellung des Unterrichtsbedürfnisses“, dass sie „den gesamten gegenwärtigen Bestand der höheren Schulen unseres Verwaltungsbezirkes einer eingehenden Musterung unterzogen haben“³⁵. Das Dokument ermöglicht einen Einblick, inwieweit die von den Städten vorgetragenen Argumentationen in die Perspektivplanungen des PSK Eingang gefunden haben. Zum Teil macht der Bericht aber auch auf bereits erfolgte bzw. laufende Verhandlungen des PSK mit den Patronaten aufmerksam. Dabei wurden Schwierigkeiten unterschiedlichster Art thematisiert, die zugleich wiederum die eingeschränkten bildungspolitischen Steuerungsmöglichkeiten – die *Grenzen* der Unterrichtsverwaltung zur Veränderung einer Schullandschaft ‚von oben‘ – in einem gegebenen Zeitraster unterstreichen. Bemerkenswert erscheint, dass zwei Jahre nach der Schulkonferenz zielkorrigierend nun allenfalls „die Verminderung der lateintreibenden Schulen überhaupt und der lateinlehrenden Vollarbeiten insbesondere, sowie die Vermehrung der lateinlosen Anstalten ins Auge gefasst“³⁶ war, wengleich damit in der Schulrealität im kommenden Jahrzehnt fast ausschließlich die real(pro)gymnasialen Angebotsstrukturen ins Veränderungsvisier genommen wurden und nicht die tradierten, also mehrheitlich bis dahin bestehenden gymnasialen Vollarbeiten zur Disposition standen.

34 Ebd., Bl. 156 f.

35 GStA PK Berlin, Rep. 76 VI Sekt. I Gen. Z 4 B, Bd. III, Bl. 158 VS.

36 Ebd., Bl. 158 VS/RS.

4 Argumentationsmodi im Planungsdiskurs für die Provinz Brandenburg – Regionale Befunde

Im Folgenden werden ausgewählte Begründungsmuster im regionalen Planungsdiskurs des PSK – im Spannungsfeld von lokalstandörtlichen Bedingungen und zentralen Vorgaben – für die Provinz Brandenburg in *sieben Kriterien*³⁷ mit Fallbeispielen systematisiert. Die Unterrichtsverwaltung ließ sich sowohl für die Stadt Berlin als auch für ihr metropolisches Entwicklungsfeld, in welches „wir auch die Städte Potsdam, Charlottenburg und Spandau hier einschließen“, gar nicht erst auf eine Diskussion mit den Schulträgern ein, begriff diesen Entwicklungsraum durchaus als Einheit und stellte fest, dass eine Verminderung der höheren Schulen „unthunlich erscheint“³⁸.

4.1 Vorhandensein infrastruktureller Standortfaktoren – Lage, Größe, wirtschaftliche Situation der Stadt und ihres schulischen Einzugsgebietes

Diejenigen etablierten *städtischen Gymnasien*, die das einzige höhere Angebot im jeweiligen Ort in der Provinz unterbreiteten, hatten regionale und lokale Verbündete vor allem in jenen Sozialgruppen, die über das Gymnasialangebot ihre spezifischen Berufs- und Statusinteressen abzusichern suchten. Die *planerische Verteidigung dieser Gymnasien* wurde mit der *Aufzählung einzelner bzw. im Komplex wirkender Standortfaktoren* geführt: Während in Eberswalde das alleinige Vorhandensein einer Forstakademie, in Küstrin die „starke Garnisonstadt“³⁹ jeweils den Gymnasialtyp argumentativ sicherten, wurden in Neuruppin gleich vier Begründungsfaktoren herangezogen: Garnisonstandort zweier Infanterie-Bataillone, Sitz eines Landgerichtes und eines größeren Amtsgerichtes. Außerdem wurde betont, dass auch die Umgebung ebenfalls ein starkes Unterrichtsbedürfnis hervorruft. Drei infrastrukturelle Merkmale Neuruppins wurden hier also mit einer Magnetfunktion für gymnasiale Bildungsbedürfnisse aus der Umgebung gekoppelt, um die Schule am Standort auch weiterhin zu legitimieren.

In ähnlicher Weise wurde die Unentbehrlichkeit des Gymnasiums in Prenzlau begründet, wenn der Sitz eines Landgerichtes, einer Garnison von zwei Bataillonen Infanterie und eines Seminars genannt wurden. Dabei wurde hervorgehoben, dass der jahrhundertealte Gymnasialstandort geradezu konstitutiv für die Verlegung eines Lehrerseminars nach Prenzlau war. In Wittstock wurden die „wohlbegüterte Gegend“, auch „wohlhabende Pfarren“ als das Gymnasium sichernde Größen benannt. Ferner wurde mit der Lage der Schule als „einzige im Nordwesten der Provinz gelegene Anstalt dieser Art“⁴⁰ argumentiert.

In Cottbus wurde eine Aufhebung bzw. Umwandlung des staatlichen Gymnasiums mit dem Verweis abgelehnt, da hier drei Standortfaktoren: „stark entwickelter Industrieort, Sitz eines großen Landgerichtes, Garnisonort“⁴¹ identifiziert wurden. Auffällig ist hierbei, dass in der Reihenfolge der Argumentation für den Erhalt eines Gymnasialstandortes zunächst sogar die Stärke des Industrieorts herangezogen wurde, während sonst eher klischeehaft Industrialisierung und Realschul-

37 Vgl. Tosch, (Anm. 17), S. 127–134, für Preußen in 12 Beurteilungskriterien vgl. Herrmann, (Anm. 15), S. 296–310; alle folgenden Angaben, in: vgl. GSTa PK Berlin, Rep. 76 VI Sekt. I Gen. Z 4 B, Bd. III, Bl. 158 VS/RS – Bl. 171 VS, die Begründungsmuster aus der zitierten Quelle auch in: Tosch (Anm. 17), S. 121–127.

38 Ebd., Bl. 158 RS, 159 VS.

39 Ebd., Bl. 163 RS.

40 Ebd., Bl. 161 RS.

41 Ebd., Bl. 163 RS.

bedarf gleichgesetzt wurden.⁴² Dagegen reichte in Frankfurt/Oder allein der „Sitz einer größeren Bezirksregierung“ aus, um „auf ein Gymnasium Anspruch [zu] haben“⁴³.

4.2 Alter und Tradition der Schule

Trotz schwacher Frequenz und des festgestellten sowie künftig prognostizierten Fehlens eines wohlhabenden Mittelstandes in den Städten Sorau, Friedeberg/Nm. und Luckau (1890: 4514 Einwohner!) und ihrer Umgebungen, wurden die wenige Jahre zuvor verstaatlichten Gymnasien in Luckau und Sorau vor allem mit dem Argument ihrer langen Genese planerisch abgesichert. Sie waren in den Flächenregionen der Provinz (bis ca. 100 km entfernt vom Großraum Berlin)

„alte kursächsische Anstalten, deren Anfänge in die Reformationszeit zurückreichen und deren Fortbestehen in gewissem Sinne durch den Schlußsatz des Allerhöchsten Zurufs an die Einwohner des Preußischen Sachsen vom 22^{ten} Mai 1815 [...] gewährleistet ist“⁴⁴.

Hier wurde von den Gutachtern historisch argumentiert und an die Verwaltungsreform des Jahres 1815 erinnert, in deren Folge das Markgraftum Niederlausitz aus Sachsen herausgelöst und der Provinz Brandenburg zugesprochen wurde.⁴⁵

4.3 Schulisches Alternativangebot in ländlicher Umgebung und günstiger Lage in Abkehr von der Großstadt

Kamen – wie im Berlin nahen Fürstenwalde – trotz erkennbar geringer Gesamtfrequenz in den drei Oberklassen (in Obersekunda bis Oberprima jeweils im Wintersemester 1889/90: 30, 1891/92: 15, 1892/93 22 Schüler!) jedoch *andere standorterhaltende Faktoren im Komplex* hinzu, wurde von den Planern ebenso keine Aufhebung der Schule empfohlen. Neben dem Garnisonort wurde nun sogar ein *prognostischer Faktor* entdeckt, dass „mit ziemlicher Sicherheit zu erwarten [ist], daß die Stadt Fürstenwalde [...] infolge ihrer gesunden und ansprechenden Lage und ihrer sehr bequemen Verbindung mit Berlin durch den Vorortverkehr sich immer mehr entwickeln wird“⁴⁶. Es scheint, als ob mit dieser Offerte ein strukturelles Gymnasialangebot aufrechtzuerhalten gesucht wurde, dass geradezu als Alternative zum kulturkritischen Unbehagen am bestehenden Erziehungssystem im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts gesehen wurde. Hier wurden von den Großstadtproblemlagen abkehrende Rahmenbedingungen genannt, die außerdem die Aussicht „zur Aufnahme von Berliner Schülern“⁴⁷ beförderten. Die Möglichkeit, eine Klientel zu bedienen, die der Großstadt zumindest temporär auch über die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten zu entfliehen versuchte, wurde hier zur Begründung für den Erhalt eines Gymnasialstandortes am Rande Berlins. Vor diesem Hintergrund wurde es nun geradezu wichtig für die Gutachter, zu

42 Vgl. Herrmann, (Anm. 17), S. 302.

43 Tosch, (Anm. 37), Bl. 163 RS.

44 Ebd., Bl. 165 VS.

45 Vgl. Vogel, W., Überblick über die Verwaltungseinteilung und Provinzgrenzenänderung von Brandenburg, in: Hubatsch, W., (Hrsg.): Grundriß zur deutschen Verwaltungsgeschichte 1815–1945, Reihe A: Preußen, Bd. 5 Brandenburg, Marburg/L. 1975, S. 16–18, hier S. 17.

46 Tosch, (Anm. 37), Bl. 166 RS.

47 Ebd., Bl. 167 VS.

betonen, dass „die Stadt bisher das Gymnasium völlig aus eigenen Mitteln unterhalten [hat] und [...] wohlhabend genug zu sein [scheint], dies auch ferner zu thun“.⁴⁸

Noch prägnanter wurde die schulische Alternatividee in den Planungsdiskurs in Freienwalde als Ort eingeführt,

„welcher seiner günstigen Verbindungen mit Berlin und seiner anmuthigen, gesunden Lage wegen aller Voraussicht nach stets den Aufenthaltsort für eine größere Anzahl wohlsituirter Leute bilden wird, welche einen Anspruch darauf haben, ihre Söhne für einen wissenschaftlichen Beruf vorbereiten zu können, und die Gegend der Stadt ist eine sehr wohlhabende. Zudem bietet das Gymnasium zu Freienwalde manchen Söhnen Berliner Familien Aufnahme, welche sich für die Erziehung innerhalb des großstädtischen Lebens nicht eignen.“⁴⁹

Hier wurde ein Zusammenhang von Standortfaktor, sozialem Milieu und einem Bildungsangebot für eine durchaus heterogene Schülerschaft hergestellt. Damit wurde für den ländlichen Raum erkennbar aber auch eine verklärende Idylle als Faktor bemüht, durch den die Problemlagen gymnasialer Bildung scheinbar mit dem Lagefaktor zu entkräften waren. Zugleich wurde dem Gymnasium planerisch eine neue Klientel – quasi schulerhaltend – zugeführt. Andererseits wurde in sozialstruktureller Perspektive jenen wohlhabenden Familien, die sich in die Randlagen Berlins hinorientierten, gewissermaßen unverbrieft ein Anrecht eingeräumt, in Freienwalde ein gymnasiales Angebot für ihre Söhne in Anspruch nehmen zu können.

4.4 Frequenzverhältnisse in den Klassen der gymnasialen Oberstufe (OII–OI)

Die geringe und rückläufige Schülerfrequenz z. B. in Schwedt/Oder erschien in den Planungsüberlegungen *allein* hinreichend genug, einen Abbau bzw. zumindest die Abstufung des Gymnasiums in eine sechsklassige Proanstalt zu empfehlen. Jeweils 13 Schüler in den drei oberen Jahrgängen in drei aufeinanderfolgenden Semestern (ab Wintersemester 1891/92) – zu im Sommersemester 1888 vergleichsweise noch 27 Schülern – boten keine ausreichende Gewähr für den Erhalt der bis dahin allerdings allein in städtischer Trägerschaft – ohne Staatszuschuss – unterhaltenen Schule. Die negative Entwicklung der Frequenzverhältnisse erwies sich hier als hartes, ja alleiniges Kriterium, nicht weiter am Schulstandort in der bestehenden Form festzuhalten. Aber auch in Schwedt zeigte die weitere lokale Schulentwicklung, dass die beiden Planungsoptionen – Wegfall bzw. Umwandlung in eine lateinlose Proanstalt – nicht zur Ausführung gelangten. Erst 1914 leitete die Schule angesichts wiederum rückläufiger Schülerzahlen in der Oberstufe eine strukturelle Richtungsentscheidung – zunächst mit realgymnasialem Ersatzunterricht anstelle von Griechisch – ein; dieses Angebot hatte in den 1920er Jahren dann zur Umwandlung der Schule in ein Reformrealgymnasium geführt.

4.5 Zeitpunkt der Verstaatlichung – Laufende Verhandlungen

Von den Gutachtern wurde für drei staatliche Gymnasien im Regierungsbezirk Frankfurt/Oder – so in Friedeberg in der Neumark, in Luckau und Sorau in der Niederlausitz – festgestellt, dass die Frequenzverhältnisse zwar schwach, aber durchaus stabil waren. Gegen die Aufhebung sprach hier der Umstand, dass diese Schulen erst in geringer zeitlicher Distanz in den Jahren 1886, 1889, 1889

48 Ebd., Bl. 166 RS, 167 VS.

49 Ebd., Bl. 161 VS/RS.

unter Anerkennung der Notwendigkeit des Fortbestandes verstaatlicht worden waren.⁵⁰ Überhaupt erzeugten laufende Verhandlungen sowohl eine existenzsichernde oder aber eher eine abwartende Situation beim PSK, wenn es heißt:

„Hinsichtlich des Gymnasiums zu Brandenburg schweben ausgedehnte Verhandlungen, welche sich in der Richtung einer Vereinigung der beiden städtischen Anstalten der Stadt zu bewegen scheinen. Bevor diese Verhandlungen übersichtlich geworden sind, befinden wir uns nicht in der Lage, über dieselben ein Urtheil abzugeben, glauben indessen mit Rücksicht auf die Größe der Stadt und die Bedeutung ihrer Umgebung nicht ohne Weiteres annehmen zu können, daß an eine Aufhebung des Gymnasiums zu denken sein wird.“⁵¹

4.6 Personaler Faktor als Schulstrukturgarantie

Im südlichen Teil der Provinz, in Spremberg, lässt sich als singulärer Planungsfall die Rolle des amtierenden Direktors für den Erhalt der etablierten Schulstruktur belegen. Die Gutachter betonten, dass an eine

„Umgestaltung der Schule nicht zu denken [ist], solange der jetzige Direktor Schmidt, welcher vor einigen Wochen sein 50jähriges Dienstjubiläum gefeiert hat, im Amte ist. Tritt an seine Stelle eine jüngere Arbeitskraft, so wird auch hier die Anregung zur Umwandlung der Schule in eine Realschule zu geben sein.“⁵²

Carl August Schmidt, ein konsequenter Verfechter real(pro)gymnasialer Verhältnisse, wurde hier zum personellen Garant einer von ihm mit den städtischen Körperschaften Jahrzehnte zuvor geplanten und eingeführten Schulstruktur. An Schmidts 50-jährige Lebensleistung als Lehrer zu Michaelis 1892 und einer zu diesem Zeitpunkt bereits ausgeübten 31-jährigen Direktorentätigkeit in Spremberg wagten nun auch die Gutachter des PSK nicht zu rütteln. Schon 1862 hatte Schmidt einen programmatischen Entwurf der höheren Schulentwicklung in Spremberg veröffentlicht und sich vier Jahre später mit dem grundlegenden strukturellen Problem von Latein im Kontext der sich ausdifferenzierenden Realschulbildung auseinandergesetzt.⁵³ Hier saß den Planern also im besten Sinne ein Schulmann mit einer ausgewiesenen Fachexpertise gegenüber. Allerdings erschien den Gutachtern auch der Hinweis wichtig, dass bei einem Nachfolger ein erneuter Umwandlungsversuch in eine lateinfreie Realschule in Anregung gebracht werden sollte. Ende Sommerhalbjahr 1894 trat Schmidt in den Ruhestand; auch sein Nachfolger hielt an der realprogymnasialen Angebotsstruktur fest.

4.7 Ambivalenzen im Umgang mit real(pro)gymnasialen Angeboten

Von besonderer Brisanz waren zweifellos die Planungen für die real(pro)gymnasialen Angebote im Untersuchungsgebiet, für die Lösungen im Spannungsfeld von ‚Todesstoßideologie‘ der Schulkonferenz (1890) und der Duldung im System (1892) gesucht wurden. Hier fielen die Planungen durchaus ambivalent aus: Von den vier selbständigen Realgymnasien im Untersuchungsgebiet (staatlich Perleberg, städtisch: Brandenburg/Havel, Frankfurt/Oder und Potsdam) wurde für Potsdam – unter den Bedingungen einer entwickelten Angebotsstruktur mit Gymnasium und

50 Vgl. ebd., Bl. 164 VS/RS.

51 Ebd., Bl. 162 VS.

52 Ebd., Bl. 170 RS, 171 VS.

53 Vgl. Schmidt, C. A., Kurze Nachricht über die Stadtschule, insonderheit über die zukünftige Realschule zu Spremberg, in: Jahresbericht 1861/62 über die Stadtschule, Spremberg 1862; ferner Ders., Ein Wort über das Latein als Theil der Realschulbildung, Spremberg 1866.

Realschule – eine Umwandlungsoption sogar in ein Gymnasium angeregt, die jedoch nicht eingelöst wurde. Allerdings wurde für das Realgymnasium in Perleberg – als einzige höhere Schule im Ort – durchaus radikaler geplant, wenn die Gutachter feststellten:

„In Perleberg dürfte eine Realschule mit angegliedertem Latein genügen, wenngleich wir nicht unterlassen wollen zu bemerken, daß im vorigen Jahre Seitens zahlreicher Bewohner der Stadt und der Umgebung eine Petition wegen Umwandlung der Anstalt in ein Gymnasium eingebracht wurde. Auch ist Perleberg erst im Jahre 1889 verstaatlicht und liegt dort eine Garnison.“⁵⁴

Hier sollte eine Statuserniedrigung in den Realschultyp eingeleitet werden, wenngleich die Gutachter es nicht unterließen, auf regionale Initiativen zur Umwandlung der Schule in ein Gymnasium zu verweisen. Allerdings – und dies scheint im Kontext der erwähnten Bürgerinitiative bedeutsam – schien den Planern die Errichtung einer künftig lateinlosen Nichtvollanstalt dann doch zu weitgreifend, wenn als Kompromiss anzugliedernde Lateinkurse vorgeschlagen wurden. Hier widerspiegelte sich die realistische Einsicht der Planer, dass das bislang zum Abitur führende Strukturelement Latein auch in Perleberg nicht mit einem Federstrich ersatzlos aus dem örtlichen Angebot zu streichen war. Ergebnis der Planung war, dass Latein als bisheriges Regelangebot wegfiel, aber die etablierte curriculare Tradition weiter mit den angegliederten Lateinkursen – wenn auch in weitaus abgeschwächerem Umfang – aufrechtzuerhalten gesucht wurde. Ganz in diesem Sinne hatte auch das Unterrichtsministerium in seiner Antwort bezüglich des Unterrichtsbedürfnisses in Perleberg an das PSK reagiert und – nun sogar im Sinne der Bürgerinitiative – weiterreichend die Variante eines künftigen Progymnasiums mit fakultativem Griechisch und realistischem Ersatzunterricht ins Spiel gebracht. Kurzum, die Strukturoptionen der Gutachter des PSK zeigten, dass diese sich durchaus auf der Höhe der Beschlusslagen der Schulkonferenz bewegten, wenn dort empfohlen wurde: „Es ist indeß zu wünschen, daß für Städte, deren Realgymnasien in Wegfall kommen, je nach den örtlichen Verhältnissen schonende Uebergangsformen gefunden und gestattet werden.“⁵⁵

Bei den beiden Kombinationsanstalten von Gymnasium und Realgymnasium unter städtischem Patronat in Guben und unter staatlicher Verwaltung in Landsberg/Warthe wurde an den eingeführten Gymnasialstrukturen nicht gerüttelt. Jedoch wurde die lateinlehrende realgymnasiale Typkonkurrenz nun nicht länger geduldet. An beiden Standorten wurden Umwandlungen in Realschulen – bzw. als Planspiel auch weitergehend der Aufbau von Oberrealschulzweigen – angeregt. Dabei sahen die Gutachter sehr deutlich die sozial selektiven Problemlagen einer künftig eingeschränkteren Durchlässigkeit zwischen dem gymnasialen und realen Angebot im Vergleich zu den bisherigen zwei lateinführenden Strukturen. Würde im Oberrealschul- bzw. Realschulzweig hingegen ein geringeres Schulgeld erhoben, würde neben der Mindereinnahme an Schulgeld durchaus ein sozial segregiertes System unter dem Dach dieser Schule entstehen.

In den Fällen, bei denen die bisherige Schulgenese lokale Konflikte zutage treten ließ, wurde von den Planern eher am Status quo festgehalten, wenn neue ‚strukturelle Unruhen‘ zu erwarten waren. Diese Tendenz lässt sich für die Fabrikstadt Forst/Lausitz festmachen, wenn der Berichterstatter darauf hinwies, dass er „wiederholt auf die Bedeutung einer lateinlosen Realschule hingewiesen [hat], aber gerade in den Kreisen, welche auf die Gestaltung der höheren Schule besonders Einfluß ausübten, ist er auf Widerstand gestoßen.“⁵⁶

54 Tosch, (Anm. 37), Bl. 167 VS/RS.

55 Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890, Im Auftrag des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin 1891, S. 795.

56 Tosch, (Anm. 37), Bl. 170 VS/RS.

Auffällig ist schließlich in dem Planungsszenario des PSK, dass für die relativ große Gruppe von 10 Realprogymnasien, also von Nichtvollanstalten, argumentativ weitaus weniger Aufwand – im Vergleich zur Absicherung der Gymnasialstandorte – betrieben wurde. Für neun Schulen wurden ausnahmslos knapp und direkt formulierte Umwandlungsempfehlungen in Realschulen angeregt. Erkennbar wurde aber auch hier das planerische Bemühen, auf lokalstandörtliche Besonderheiten zu reagieren, wenn beispielsweise in Nauen und Rathenow jeweils eine „Realschule mit angegliedertem Latein die empfehlenswerthe Schulart“⁵⁷ sein sollte. Die Gutachter des PSK als *vermittelnde Behörde* hörten also mit durchaus *realistischem Blick* die Bedürfnisse der Patronate und Schulen an, handelten danach planerische *Kompromisse* aus und verteidigten diese durchaus erfolgreich auch gegenüber dem Unterrichtsministerium. Verwaltungshandeln offenbarte, dass auch in der hierarchischen Grundkonstruktion eine Gemengelage von je dirigierenden, koordinativen und autonomen Gestaltungsmomenten präsent war; anders gefasst, Verwalten hier auch als bürokratisierter und unterschiedlich koordinierter Verständigungsprozess betrachtet wurde, der legitimatorische Sicherheit für alle beteiligten Ebenen zu schaffen suchte.

5 Bilanz und Systemkraft von schulischen Entwicklungsfaktoren außerhalb der staatlichen Reorganisationsplanung

Bilanziert man schließlich vergleichend die Reichweite der Reorganisationsplanungen der Unterrichtsbehörden mit dem tatsächlichen schulstrukturellen Wandel bis zum Ersten Weltkrieg, so zeigte sich in systemdynamischer Perspektive für die Provinz Brandenburg insgesamt⁵⁸, dass nicht nur planerisch der *Bestand der Gymnasien* weithin argumentativ *abgesichert* wurde, sondern auch in der Schulwirklichkeit die bis 1892 etablierten 18 Einrichtungen unantastbar blieben. Dagegen wurde an den zwei lateinführenden Doppelangeboten zum Abitur jeweils der realgymnasiale Zweig sehr strikt – so in Guben (ab 1893/94) und Landsberg/Warthe (ab 1894/95) – in einen statuserniedrigten Realschulteil umgewandelt. Auch die Umwandlungsplanungen der neun o. g. Realprogymnasien in Realschulen zeitigten im Ergebnis ein ernüchterndes, wenngleich differenziertes Bild: Lediglich eine selbständige Realschule entstand⁵⁹, obgleich in diesem Nichtvollanstellungssegment der ganze planerische Veränderungsdruck konzentriert war. Damit wurde aber auch deutlich, dass die angezielten Realschulbildungen mehrheitlich vor allem durch Zweigbildungen entstanden, also Ergebnisse ursprünglich nicht intendierter lokaler Strukturplanungen darstellten.

Abschließend werden stichworthaft *drei Entwicklungen* benannt, die 1892 noch nicht im Blick der Planungsbehörden waren bzw. zunächst nicht als systembeeinflussende Größe identifiziert wurden. Aber genau diese Entwicklungen, die eine besondere Spannung vom Steuerungsanspruch der Unterrichtsverwaltung und dem Realverlauf in der konkreten schulischen Wirklichkeit abbildeten, waren es, die – im Komplex betrachtet – bis zum Ersten Weltkrieg zu nachhaltigen Veränderungen in der schulstrukturellen Gesamtbilanz der hier betrachteten Provinz Brandenburg geführt haben und das Gesamtsystem im Verlaufe zweier Jahrzehnte quantitativ um etwa ein Drittel – *außerhalb des ursprünglichen Planungsdiskurses* – erweitert haben.

57 Ebd., Bl. 169 RS.

58 Alle Befunde vgl. *Tosch*, (Anm. 17), S. 215–226.

59 Ferner: Drei Realprogymnasien blieben unverändert, zwei wurden zu Vollanstalten ausgebaut, zwei Schulen wurden Reformrealgymnasien mit Realschulen auf gemeinsamen Unterbauten (Frankfurter System), ein Realgymnasium wurde mit einem grundständigen Schulzweig einer Realschule kombiniert.

- (1) Zunächst muss die *Dynamik des Ausbaus des Schulangebotes durch ‚Aufstieg‘ von bisher mittleren und damit zunächst nichtberechtigten sogenannten „Höheren Knabenschulen“ zu berechtigten höheren Pro- und Vollanstalten* – vorrangig in kleineren Städten und Gemeinden – benannt werden. Diese institutionelle Aufstiegsaspiration an zahlreichen Standorten bewirkte, dass das Gesamtnetz höherer Schulen allein um nahezu ein Viertel der Angebotsstrukturen erweitert wurde. Dieser Systemausbau vollzog sich an den lokalen Standorten zunächst weithin unbeachtet und markierte zugleich die Grenze einer Steuerung ‚von oben‘. Die oberste Unterrichtsverwaltung und das PSK wurden meist erst dann gefordert, wenn es um die Anerkennung, Systematisierung entlang der offiziellen Typstrukturen sowie um die Integration dieser ‚Aufstiegsschulen‘ in den Aufsichtsbereich des PSK ging.
- (2) Ferner muss die lokale Vielfalt von nicht planerisch intendierten *Angliederungs-, Ausbau- und Umwandlungsprozessen* zur bedarfsorientierten Differenzierung der Schullandschaft vor allem aus der Perspektive der Städte als Schulträger gesehen werden, der als verdeckter Strukturwandel den immanenten Systemumbau maßgeblich mitbewirkt hat.
- (3) Schließlich darf der *eigendynamische Systemein- und aufstieg der Reformschultypen*⁶⁰ als Grundlage für multifunktionale Schulkomplexe in der Provinz vor allem nach 1900 nicht unbeachtet bleiben. Reformschulen meinten hier jedoch keine reformpädagogisch geprägten höheren Schulen, sondern legitimierten die Einrichtung von sogenannten Doppelanstalten auf der Basis einer liberalisierten Sprachenfolge.⁶¹ Beim bildungsgeschichtlich bedeutungsvoll gewordenen „Frankfurter System“ (versuchsweise seit 1892, vermehrte Erprobung nach 1900) stand ein lateinfreier, enttypisierter gemeinsamer Unterbau in den drei Eingangsklassen höherer Schulen mit einer modernen Fremdsprache (Französisch) im Mittelpunkt. Auf diesem Unterbau basierten dann unterschiedliche Kombinationen von gymnasialen, meist realgymnasialen Angeboten (Latein ab Untertertia, Griechisch bzw. Englisch ab Untersekunda) mit realen Angeboten (Englisch ab Untertertia).⁶² Alles andere als geplant war hierbei der Siegeszug der Reformrealgymnasien als sich durchsetzendes neues strukturelles Grundmuster bis zum Ende des I. Weltkrieges, zeitlich versetzt in den 1920er und 1930er Jahren auch in den Schüler- und Abiturientenzahlen.⁶³ Diese Entwicklung zeigte, dass der 1890 totgesagte Realgymnasialtyp – nun vorrangig in seiner Frankfurter Modernisierungsvariante – die ursprünglich beabsichtigte Dualität höherer Knabenschulbildung entscheidend verhindert hat. In diesen lokalen Milieus lag der Kern einer neuen Systemdynamik, in der sich die „unaufhebbare Diskrepanz zwischen Schulsystem und Schule“⁶⁴ widerspiegelt.

Verf.: apl. Prof. Dr. phil. habil. Frank Tosch, Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, Karl Liebknecht-Straße 24–25, 14476 Potsdam, OT Golm, E-Mail: tosch@uni-potsdam.de

60 Vgl. *Tosch, F.*, Vom Schulversuch zum preußischen Erfolgsmodell: Gymnasial- und Ministerialdirektor Karl Reinhardt (1849–1923) und die Frankfurter Reformpläne als Netzwerkgeschichte, in: Grunder, H.-U./Hoffmann-Ocon, A./Metz, P. (Hrsg.), *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*, Bad Heilbrunn 2013, S. 74–82.

61 Vgl. *Albisetti/Lundgreen*, (Anm. 18), S. 250.

62 Vgl. *Tosch*, (Anm. 17), S. 198–213; hierzu auch *Ders.*, Friedrich Gedike: Wegbereiter der preußischen Reformschulmodelle und die Erfolgsgeschichte nach 1890, in: *Ders.* (Hrsg.), *Friedrich Gedike und das moderne Gymnasium, Historische Zugänge und aktuelle Perspektiven*, Berlin 2007, S. 115–136.

63 Vgl. *Tosch*, (Anm. 17), Kap. 7, hier v. a. S. 394–406.

64 *Zymek, B.*, Repartikularisierung universalistischer Bildungssysteme?, *Historische Anmerkungen zur „Deregulierung“ als bildungspolitische Reformstrategie*, in: *Apel, H. J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U.* (Hrsg.): *Das öffentliche Bildungswesen, Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*. Bad Heilbrunn 2001, S. 84–102, hier S. 87, vgl. ferner *Tosch*, (Anm. 17), S. 153–226.