

Professionsentwicklung und Schulstrukturreform

Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe

Bearbeitet von

Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein, Anna Schütz

1. Auflage 2016. Taschenbuch. 298 S. Paperback

ISBN 978 3 7815 2080 6

Format (B x L): 14 x 21 cm

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Pädagogik Allgemein > Bildungspolitik, Bildungsreform](#)

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei


DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

*Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze,
Kerstin Rabenstein und Anna Schütz*

Professionsentwicklung und Schulstrukturreform zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Zur Einleitung in diesen Band

Die traditionelle Dreigliedrigkeit galt lange als ein unumstößliches Strukturierungsprinzip des deutschen Schulsystems, das auch von der Gesamtschulbewegung nicht substantiell infrage gestellt werden konnte. In den letzten Jahren lassen sich jedoch tiefgreifende Änderungen beobachten. In ihren bundeslandspezifischen Ausgestaltungen ist diese als „Weg in die Zweigliedrigkeit“ (vgl. Tillmann 2012) beschreibbare Entwicklung durch ein großes Maß an Uneinheitlichkeit und Ungleichzeitigkeit geprägt.

Mit Ausnahme von Bayern sind mittlerweile alle Bundesländer von diesem Entwicklungstrend erfasst und haben mit der Einführung neuer Schulformen eine äußerst heterogene und nicht ohne Weiteres zu überblickende Schullandschaft im Bereich der Sekundarstufe hervorgebracht. Die neu entstandenen Sekundarschulformen sind vielfältig und reichen von der Auflösung der Hauptschule als eigenständiger Schulform und der Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang bis hin zu Formen, die bis zum mittleren Bildungsabschluss alle Schullaufbahnoptionen offenhalten und zum Teil über eigenständige gymnasiale Oberstufen verfügen.

Einen offensichtlichen Ausdruck findet die Heterogenität der Entwicklung bereits in der Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen: In Schleswig-Holstein, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg, im Saarland und in Berliner Pilotprojekten wird der auch im schulpädagogischen und bildungspolitischen Fachdiskurs besonders prominente Begriff ‚Gemeinschaftsschule‘ genutzt (Wiechmann 2009; Preuss-Lausitz 2008; KMK 2006; Rösner 2007). In Bremen und Niedersachsen heißen die Schulen Oberschule, in Nordrhein-Westfalen Sekundarschule und in Berlin integrierte Sekundarschule, während die neuen Formen in Hamburg als Stadtteil- und in Hessen als Mittelstufenschule bezeichnet werden (s. dazu auch Liegmann in diesem Band).

Inhaltliche Unterschiede bestehen vor allem hinsichtlich des Ausmaßes der Integration von Bildungsgängen sowie mit Blick auf die Frage, ob ein grundständiges gymnasiales Angebot vorgesehen ist oder nicht. Diese Differenzen verweisen auf zwei – durchaus konkurrierende – Fluchtpunkte der Reformen: Dort, wo die neuen Schulformen formal eine Alternative zum Gymnasium darstellen, kann nicht nur von Zweigliedrigkeit, sondern von zwei gleichwertigen Wegen zur Hochschulreife gesprochen werden (Hurrelmann 2013, 2007). Dort, wo dies nicht der Fall ist und eine Ausdifferenzierung von Haupt- und Realschulbildungsgang unter dem Dach der neuen Schulform vorgesehen ist, reproduziert sich die vertikale Strukturierung nun in Gestalt der Zweigliedrigkeit weitgehend ungebrochen.

Die konkreten bundeslandspezifischen Ausgestaltungen können auf politische Kompromissbildungen zurückgeführt werden. Dabei ist von einer „Pfadabhängigkeit“ auszugehen, denn bildungspolitische Weichenstellungen und Schulentwicklungen in der Vergangenheit lassen bestimmte Entwicklungsoptionen der Gegenwart wahrscheinlicher und andere unwahrscheinlicher werden (Edelstein/Nikolai 2013; Zymek 2013).

Dennoch lassen sich zwei allgemeine Begründungslinien benennen: Auf bildungsprogrammatischer Ebene ist mit den Strukturreformmaßnahmen und dem Konzept einer ‚Schule für alle Schülerinnen und Schüler‘ das Ziel verbunden, strukturelle Selektivität, Bildungsungleichheit und soziale Segregation abzubauen, die Entstehung ungünstiger schulischer Entwicklungsmilieus zu verhindern, dadurch Bildungsbenachteiligung zu verringern und ‚Chancengerechtigkeit‘ voranzutreiben. Damit einher geht die bildungspolitische Zielsetzung der Optimierung des Systemoutputs. Zugleich reagieren die Länder mit dem Trend zur Zweigliedrigkeit auch auf strukturelle Veränderungen, wie den demographischen Wandel bzw. den Geburtenrückgang und den infolge wachsender Bildungsaspirationen sowie gestiegener Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt zunehmenden Attraktivitätsverlust einer sich sozial zunehmend entmischenden Hauptschule.

Neben der Gleichzeitigkeit der Entstehung unterschiedlicher Schulformen auf Ebene der Bundesländer tragen auch bundeslandübergreifende Faktoren zur Unübersichtlichkeit der derzeitigen Entwicklungen bei: So erfahren die Thematik einer zunehmenden Heterogenität sowie die damit verbundene Forderung nach einer Individualisierung des Unterrichts nicht allein im Zuge der beschriebenen Strukturreformen Konjunktur. In dieselbe Richtung arbeitet die unter dem Schlagwort der Inklusion betriebene partielle und wiederum in den verschiedenen Bundesländern auf verschiedene Weise und mit unterschiedlicher Intensität vorangetriebene Zusammenführung von Förderschulbereich und Regelschule und das damit verbundene Ansinnen einer möglichst

weitreichenden gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen bzw. Schülern mit und ohne besonderen Förderbedarf.

Die Schulen sind im Zuge des beschriebenen Wandels auf schulstruktureller Ebene mit einer Vielzahl formaler, schulrechtlicher Rahmenvorgaben durch schulgesetzliche Änderungen, Verordnungen und Erlasse konfrontiert, die es in die alltägliche Praxis sowie die schulische Programmatik und Kultur zu überführen und zu integrieren gilt. An Einzelschulen und deren Kollegien werden also weitreichende Reformervwartungen in Bezug auf adäquate Schul- und Unterrichtsentwicklung herangetragen. Multiprofessionelle Kooperation, Inklusion sowie eine an individueller Förderung ausgerichtete Lernkultur für ggf. leistungsheterogene Lerngruppen beherrschenden als die entsprechenden Schlagworte den Reformdiskurs. Die Grundstrukturen dnfrage bremer Adaption der Reformimpulse sind dabei weitgehend offen gehalten und sollen als „Entwicklungshülle“ (Wiechmann 2009) Freiraum für lokale und einzelschulspezifische Reformen eröffnen.

Anliegen des vorliegenden Bandes ist es, die Prozesse und Auswirkungen der schulstrukturellen Reformvorhaben aus dem Fragehorizont der Professionsforschung zu beleuchten. Mit diesem spezifischen Fokus wird danach gefragt, inwiefern sich – angesichts der weitreichenden Reformervwartungen, vor die sich die professionellen Akteurinnen und Akteure im Zuge der dargelegten Entwicklungen gestellt sehen – Prozesse der Professionsentwicklung abzeichnen:

Auf unmittelbar unterrichtlicher Ebene sehen sich Lehrkräfte mit einer als verändert und zunehmend heterogen wahrgenommenen Schülerinnen- bzw. Schülerschaft konfrontiert. Gleichzeitig transportieren die neuen Schulformen mehr oder weniger konkrete normativ-programmatische Erwartungen, die es zu rekontextualisieren (Fend 2008, 174ff.) bzw. zumindest in Relation zur eigenen pädagogischen Praxis zu setzen gilt. Die unter dem Schlagwort der Individualisierung proklamierte Auflösung des klassischen Unterrichtsettings generiert zudem neue Herausforderungen bezüglich einer multiprofessionellen Kooperation im Klassenraum.

Damit zusammenhängend ergeben sich auch jenseits der unmittelbaren unterrichtlichen Praxis Anforderungen und Erwartungen einer inhaltlichen und pädagogisch-programmatischen Ausgestaltung der neuen Schulformen. Gleichzeitig gilt es Zusammenlegungen von Schulen unterschiedlichen Typs, die häufig mit der Einrichtung neuer Schulformen einhergehen, zu bewältigen. Vor dem Hintergrund zunehmender Konkurrenz um (die jeweils gewünschte) Schülerinnen- bzw. Schülerschaft bedarf es in diesem Zusammenhang auch einer entsprechenden Positionierung zu alternativen Schulen und Schulfor-

men und einer entsprechenden Außendarstellung. Damit bleiben auch die alten Schulformen von der Schulstrukturreform keineswegs unberührt.

Auf eben diese Herausforderungen und deren Bearbeitung richten sich die Beiträge in diesem Band, die im Anschluss an die Jahrestagung ‚Professionsentwicklung und Schulstrukturreform‘ der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung an der Universität Bremen im Herbst 2014 entstanden sind. Anhand exemplarischer Beiträge wird ein erster Einblick in den Umgang der Profession bzw. der Professionellen mit den Veränderungsanforderungen gegeben. Die Entwicklungen, Problemlagen und Herausforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerverberufung im Kontext der Schulstrukturreform werden empirisch fundiert und aus professionstheoretischer Perspektive diskutiert. Der titelgebende Begriff der ‚Professionsentwicklung‘ bezieht sich dabei einerseits auf den Gesamtzusammenhang der Reaktionsweisen der Profession auf den Wandel. Andererseits fokussiert er historisch wie systematisch die Frage nach der Entwicklung pädagogischer Professionalität im Kontext der Schulreform und wirft davon ausgehend u.a. auch die Frage nach dem Verhältnis von Schulstruktur und Struktur der Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildung auf.

Mit den Beiträgen des Bandes wird versucht, einen Bogen von historischen und systematischen Beiträgen über empirische Beiträge aus dem Kontext der in Rede stehenden bildungspolitischen Reformvorhaben bis hin zu querliegenden professionstheoretischen Einschätzungen zu spannen.

1 Schulstrukturreformen und LehrerInnenbildung – historisch und aktuell

Die aktuell beschleunigte Strukturreform in der Sekundarstufe lässt sich nicht verstehen, ohne sie historisch in die Verlaufslinien des Konflikts um Einheitlichkeit und Differenzierung im bundesdeutschen Bildungssystem einzuordnen. Entsprechende Strukturentwicklungen nach 1945 zeichnet Axel Gehrmann in seinem einleitenden Beitrag nach. In den Blick geraten exemplarische bildungspolitische Wegmarken rund um die Diskussion der bildungspolitischen Dauerbrennerfrage, wie die gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Schulstufen umzusetzen sei und welche Konsequenzen daraus für den Bedarf an pädagogischem Personal resultieren. Den Status quo aktueller Strukturentwicklung fasst Anke B. Liegmann zusammen, indem sie die Schulformen mit mehreren Bildungsgängen in der Sekundarstufe I in den einzelnen Bundesländern systematisierend darstellt. Sie verbindet damit einen Überblick über die gesellschaftlichen und pädagogischen Ziele dieser neuen Schulformen und über die pädagogischen

schen Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele. Schließlich diskutiert Ewald Terhart die rekursive Verwiesenheit von Schulstruktur- und Lehramtsstrukturentwicklung, Institutionalisierung und Professionalisierung sowie die zeitlichen Friktionen zwischen diesen Prozessen. Dabei stellt er heraus, dass es zu einer zunehmenden Annäherung von „niederen“ und „höherem“ Lehramt gekommen ist, die sich im aktuellen Diskurs um die Frage der Anpassung der Lehramtsstruktur an das zweisäulige Sekundarschulsystem fortsetzt.

2 Die Sekundarschulreform aus der Perspektive der Lehrkräfte

Welche mit der Reform verbundenen neuen Herausforderungen werden an den Schulen wie gelöst und welche Fragen und Anforderungen an die Professionsentwicklung bringen sie mit sich? Der zweite Teil des Bandes bearbeitet diese Fragen und bündelt Auseinandersetzungen mit zentralen Themen der Sekundarschulreform. Fokussiert wird dabei die Ebene der Lehrkräfte, denn diese sind herausgefordert, die Reformimpulse im Sinne der Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen auch in die kollektive Praxis und Kultur der Einzelschule zu übersetzen. Die damit einhergehenden Prozesse der Rekontextualisierung gilt es in den Blick zu nehmen, nimmt man den Eigensinn von Organisationen und von professionellen Akteurinnen und Akteuren ernst.

Empirische Bezugspunkte sind dabei unterschiedliche Umsetzungsformen von Sekundarschulen, u.a. in die neu eingeführte Oberschule in Niedersachsen (Fabian Dietrich), die Gemeinschaftsschule in Berlin (Doris Wittek) oder die Regional- und Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein (Dorthe Petersen), die entlang unterschiedlicher Fragestellungen beleuchtet werden.

Zentrales Thema auf der Ebene der Schulentwicklung im Kontext des Wandels von der Drei- zur Zweigliedrigkeit sind Zusammenlegungen vormals eigenständiger Schulen (Beiträge von Fabian Dietrich und Dorthe Petersen). Für die Ebene der Unterrichtsentwicklung wiederum ist die Umsetzung längeren gemeinsamen Lernens in heterogenen Lerngruppen das zentrale Thema (Beitrag von Doris Wittek). Hier emergieren Herausforderungen für die Professionellen, die die Autorinnen und Autoren in ihren Beiträgen aufzeigen und hinsichtlich der Bedeutung für Professionsverständnisse und (De-)Professionalisierungspotenziale diskutieren. So zeigen empirische Einblicke in Strategien und Praktiken der Rekontextualisierung der Reform auf der Ebene der Einzelschule (Beitrag Fabian Dietrich), wie sich handlungsleitende Orientierungen (Beitrag von Laura Fölker) und die berufliche Identität (Beitrag von Doris Wittek) von Lehrkräften auch im Umsetzungsprozess der Reformimpulse stabilisieren bzw. verändern. Wiederum vor dem Hintergrund der Zusammenlegung von Schulen verschiedener Schulformen zeigen Manuela

Keller-Schneider und Uwe Hericks den geringen Unterschied von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufe hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen, die die Wahrnehmung und Deutung von Berufsanforderungen wesentlich mitbestimmen. Schulformspezifische Unterschiede ließen sich jedoch in Bezug auf thematische Relevanzen finden.

Die Beiträge machen deutlich, dass im Zuge der Sekundarschulreform u.a. auch Schulentwicklungsthemen aktualisiert werden, die bspw. aus der Ganztagschuldebatte bereits bekannt sind (vgl. u.a. Steinwand/Rabenstein 2012, Breuer 2015). Dazu gehören neben der Etablierung individualisierender Unterrichtssettings auch weitgreifende Aufforderungen hinsichtlich innerschulischer und schulübergreifender Kooperationen (Beitrag von Simone Pilz). Diese ist wiederum mit der Anforderung gemeinsamer Reflexion schulischer Prozesse verknüpft und es entsteht eine Spannung zwischen dem diskursiven Anspruch einerseits und den praktischen Überforderungspotenzialen andererseits, was Daniel Goldmann u.a. auch als typische Problemstellung und Praxis der Erziehungswissenschaft diskutiert.

3 Entwicklungen am Gymnasium

Das Gymnasium stellt im aktuellen Schulstrukturreformprozess zumindest äußerlich eine Konstante dar, bleibt es doch in allen Bundesländern als Alternative zu den neuen Schulformen bestehen. Doch bleibt das Gymnasium vom Strukturwandel deshalb unberührt? Dieser Frage wenden sich Andreas Gruschka und Isabel Neto Carvalho zu.

Andreas Gruschka konstatiert „eine scharfe Abkehr vom Gymnasium“, das längst nicht mehr das sei, „was es zu sein behauptet“. Er sieht im Gymnasium einen Motor für die Krise des Bildungs- und Berechtigungssystems im Kontext des sogenannten „Bildungswahns“. Von diesem Ausgangspunkt diskutiert er die Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte und nach dem Zuschnitt der Lehrämter vor dem Horizont einer kaum noch sichtbaren Unterscheidung von Gymnasium und anderen Sekundarschulen. Betont wird die Funktion der Bildungstheorie in diesem Prozess, das normative Fundament der Profession zu aktualisieren.

Im Anschluss wird im Beitrag von Isabel Neto Carvalho empirisch gestützt konkretisiert, wie sich veränderte gesellschaftliche und bildungspolitische Bedingungen auf das Gymnasium auswirken. Vor allem nicht exklusive Gymnasien geraten durch die Sekundarschulreform unter Reformdruck und finden etwa in der Strukturoption ‚Ganztagschule‘ eine Modernisierungsmöglichkeit. Sie reagieren auf eine heterogenisierte Schülerinnen- bzw. Schülerschaft, indem die Ganztagszeit für die „Gymnasialisierung“ der Schü-

lerinnen und Schüler genutzt und diese Einpassung in die Schulform im sense-making der Ganzttagsschuleinführung zum pädagogischen Programm erhoben wird.

4 Professionstheoretische Perspektiven

In diesem Teil des Bandes geben die Autorinnen und Autoren Anlass, die zuvor dargestellten Themen nochmals Revue passieren zu lassen und weiterführend in ihrer Bedeutung für professionstheoretische Fragestellungen und die Professionsentwicklung im Zuge der Sekundarschulreform zu reflektieren. Haben sich entscheidende Veränderungen für die Arbeit und die Professionalität von Lehrkräften ergeben und ist es überhaupt angemessen, von einem aktuellen Wandel der Schulstruktur und der Schule zu sprechen? Diesen Fragen widmet sich Werner Helsper in seinem Beitrag. Er kommt zu dem Schluss, dass sich im Zuge der Reform bereits im Gang befindliche Entwicklungen ausweiten und intensivieren und konkretisiert das in der Auseinandersetzung mit Verschiebungen und Nejustierungen im professionellen pädagogischen Arbeitsbündnis.

Indem sie die Herausforderungen der Profession und der Professionellen im Zusammenhang mit der Umstellung der Regelschulen auf inklusive Strukturen thematisiert und auf die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen verweist vertieft Gabriele Strobel-Eisele die vorherigen Diskussionslinien. Wie im zweiten Teil des Bandes schon geht es hier erstens um die Spannung zwischen Reformimpuls und Umsetzungspraxis bzw. die Kopplungen politischer und pädagogischer Semantik und zweitens um die Kopplung vormals eigenständiger Bereiche, nämlich von Regel- und Sonderschulen. Das Thema Kooperation nimmt auch Katharina Kunze auf, deren Beitrag die Mischung und Überlagerung von Zuständigkeitsbereichen unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen thematisiert. Die Autorin verweist auf ein Strukturproblem der Institutionalisierung pädagogischer Berufe, das in der Diskussion über eine Ausdifferenzierung oder eine zunehmende verschränkende Entdifferenzierung vormals getrennter professioneller Zuständigkeiten und Funktionen zum Ausdruck kommt. Gerade die schon vorher diskutierten Fragen nach der Verortung und den Selbstverständnissen der Professionellen und nach Auswirkungen auf die Professionsentwicklung, aber vor allem auch die Frage nach der Ausrichtung einer Professionsforschung, die diesen Veränderungen Rechnung tragen will, sind nicht nur anschlussfähig, sondern werden auf die basale Frage nach Transformationen von Profession und Professionalisierung pädagogischer Berufe zurückverwiesen. In diesem Zusammenhang kann dann auch diskutiert werden, wie sich Profession und Innovation zuei-

inander verhalten, wozu Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein in ihrem den Band abschließenden Beitrag Überlegungen entwickeln.

Das Team der Herausgeberinnen und Herausgeber bedankt sich herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für die gute Zusammenarbeit – nicht zuletzt auch während der Rückmeldeschleifen. Wir freuen uns sehr, dass nun die Themen und Diskussionen der Bremer Tagung endlich auch einem breiteren Kreis an Rezipierenden zugänglich gemacht werden. Unser Dank gilt vor allem auch Andreas Klinkhardt und seinem Team, die die Publikation verlegerisch unterstützt haben. Es ist uns eine große Freude, dass diese langjährige gute Kooperation nun ihren Ausdruck in der Schriftenreihe der Kommission „Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung“ findet, deren erster Beitrag mit diesem Band vorliegt.

Ein besonderer Dank geht an Hannah Hilgendorf, die mit Energie und Überblick die Kommunikation mit den Autorinnen und Autoren sowie die Manuskripterstellung gemanagt hat.

Literatur

- Breuer, A. (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, B. & Nikolai, R. (2013): Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59/4, 482-495.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Hurrelmann, K. (2007): Jetzt muss die bundeseinheitliche Schulreform kommen! Ein Zwei-Wege-Modell ist hierfür realistischer und berechenbarer als ein Radikalumbau. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 55/3, 264-270.
- Hurrelmann, K. (2013): Das Schulsystem in Deutschland. Das "Zwei-Wege-Modell" setzt sich durch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59/4, 455-468.
- KMK (2006): Vereinbarung über die Schularten und -bildungsgänge im Sekundarbereich I. Bonn.
- Preuss-Lausitz, U. (2008): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2012): Ganztagslehrerinnen und Ganztagslehrer in einer familiarsierten Schule. Zuständigkeiten und professionelles Selbstverständnis angesichts multiprofessioneller Kooperation. In: Ch. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-71.
- Rösner, E. (2007): Gemeinschaftsschule als Chance. Zunehmende Akzeptanz eines neuartigen Strukturmodells. In: Die Kommunale Zeitung, 4/4, 4-5.
- Tillmann, K.-J. (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: Pädagogik, 64/5, 8-12.
- Wiechmann, J. (2009): Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55/3, 409-429.
- Zymek, B. (2013): Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59/4, 469-481.