



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
HEIDELBERG

Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte
Herausgegeben vom Deutschen Historischen Institut Paris
(Institut historique allemand)
Band 12 (1984)

DOI: 10.11588/fr.1984.0.51466

Rechtshinweis

Bitte beachten Sie, dass das Digitalisat urheberrechtlich geschützt ist. Erlaubt ist aber das Lesen, das Ausdrucken des Textes, das Herunterladen, das Speichern der Daten auf einem eigenen Datenträger soweit die vorgenannten Handlungen ausschließlich zu privaten und nicht-kommerziellen Zwecken erfolgen. Eine darüber hinausgehende unerlaubte Verwendung, Reproduktion oder Weitergabe einzelner Inhalte oder Bilder können sowohl zivil- als auch strafrechtlich verfolgt werden.

HEINZ-ELMAR TENORTH

SCHULKONFERENZEN IN PREUSSEN 1890 UND 1900

Formen und Folgen administrativer Modernisierung des Bildungswesens*

In der deutschen Bildungsgeschichte gibt es nur wenige, vergleichbar folgenreiche Ereignisse, die den beiden preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 gleichkommen. Im Blick auf die Vergangenheit wird in diesen Konferenzen eine alte, heftig und verbissen geführte Kontroverse über den Wert ›humanistischer‹ und ›realistischer‹ Studien beim Universitätszugang zugunsten ihrer Gleichberechtigung entschieden; im Blick auf die Zukunft bilden diese Konferenzen zugleich den Startpunkt für eine bis dato nicht gekannte und damals auch nicht erwartete Expansion und damit letztlich für einen neuen Strukturwandel der höheren Schulen in Deutschland. Erstaunlicherweise fehlte bis heute in der bildungsgeschichtlichen Forschung eine quellengesicherte, die vielfältigen Aspekte des Themas nicht verkürzende¹ historische Untersuchung dieser beiden Konferenzen, ihrer Anlässe und Ursachen, ihrer Vorgeschichte, Verhandlungen und Ergebnisse sowie ihres geschichtlich-gesellschaftlichen Kontextes.

Dieses Desiderat wird durch die jetzt gedruckt vorliegende 1977er Yale Dissertation von James C. Albisetti in einem mehr als alltäglichen Sinne geschlossen. Wie nicht selten in der bildungshistorischen Forschung² zu deutschen Themen bringt auch hier wieder ein Außenseiter den Mut auf, ein fast schon hoffnungslos durch Kontroversen belastetes Thema aufzunehmen, nicht theoretisch belastet, sondern in handwerklich-historiographischer Manier. Albisetti geht nämlich erneut an die administrativen Quellen (bedauerlicherweise wurde ihm in der DDR

* Zu: James C. ALBISETTI, *Secondary School Reform in Imperial Germany*. Princeton (N. J.) (Univ. Pr.) 1983, 49.– Dollar

1 Einige Belege, nur im Blick auf die jüngere Forschung, für dieses Urteil: Ideologiekritisch verkürzt scheinen mir Heinz BALSCHUN, *Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums in Preußen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts*. Diss. phil. Univ. Halle-Wittenberg 1964; in seinen Bahnen, zumindest ideologisch, Eckhard GLÖCKNER, *Zur Schulreform im preussischen Imperialismus: Preussische Schul- und Bildungspolitik im Spannungsfeld der Schulkonferenzen von 1890, 1900 und 1920*. Glashütten 1976 – eine Arbeit, die nicht nur fern der entscheidenden Quellen gearbeitet ist, sondern auch von kulturkritischen Thesen belastet wird. Albisetti selbst kritisiert zu Recht, daß Detlef K. MÜLLER, *Sozialstruktur und Schulsystem*, Göttingen 1977, nicht immer das verschwörungstheoretische Vokabular, auch in bezug auf die Konferenz von 1890/1900 vermeidet; Belege dafür auch bei D. K. MÜLLER, *Qualifikationskrise und Schulreform*, in: U. HERRMANN (Hg.), *Historische Pädagogik*, Weinheim 1977, S. 13–35, bes. S. 29. – Ideologisch distanzierter arbeiten dagegen Christoph FÜHR, *Die preussischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900*, in: P. BAUMGART (Hg.), *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs*, Stuttgart 1980, S. 189–223 sowie für die Perspektive der Militärs Manfred MESSERSCHMIDT, *Militär und Schule in der wilhelminischen Zeit*, in: *Militärgeschichtliche Mitteilungen* Nr. 23, 1978, S. 51–76.

2 Für die Gelehrtenpolitik – wenn man nur im Bereich der höheren Bildung bleibt – muß man eine ähnliche Pilotfunktion wohl Fritz K. RINGER, *The Decline of the German Mandarins*, Cambridge 1969 zuschreiben; nicht umsonst ist noch 1983 eine deutsche Übersetzung dieser Studie aktuell: F. RINGER, *Die Gelehrten*, Stuttgart 1983. Vollends ein Unikat in der deutschen Bildungsgeschichte ist der Überblick zur deutschen Universitätsgeschichte, wie ihn Charles E. McClelland, *State, Society and University in Germany, 1700–1914*, Cambridge 1980 bietet.

der für das Thema bedeutsame Althoff-Nachlaß vorenthalten), berücksichtigt breit auch die öffentliche Diskussion und die zeitgenössische theoretisch-pädagogische Reflexion und greift – aktuelle Kontroversen unterlaufend – als Maßstab einer historischen Bewertung auf den Vergleich mit Frankreich, England und Rußland bis 1914 zurück. In der Darstellung gelingt es Albisetti schließlich, sein komplexes Thema klug und lesbar aufzubereiten, zugleich methodische – »sozialgeschichtliche« – und normative – »ideologiekritische« – Fixierungen der deutschen Diskussion aufzubrechen und diskutierbar zu machen. Eine beachtliche Leistung also, die auch deswegen größere Aufmerksamkeit verdient, weil der Autor – vielleicht sogar gegen seine Absicht – auch die Schwierigkeiten präsentiert, die mit seiner eigenen, stark an Intentionen orientierten Methode und Darstellungsweise verbunden sind; so daß er einerseits zwar verfestigte ältere Fragestellungen aufbricht, andererseits aber den Dissens über Methoden und Konzepte bildungshistorischer Forschung auf höherem Niveau zurückläßt.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: Teil I (»The Background«) umfaßt drei Abschnitte. In einer knappen »Introduction« werden leitende methodische Annahmen der Arbeit eingeführt. Albisetti betont, daß er (a) gegen die enge, präsentistische, ideologiekritisch und an Chancengleichheitsfragen orientierte westdeutsche Perspektive (8) »both the perceptions and the politics of secondary school reform« (6) einbeziehen wird und (b) gegen sehr stark von Strukturen und Funktionen her arbeitende Analysen die Intentionen der Akteure, der Verwaltung, aber auch »the neglected role of the kaiser« (14f.) beachten will. Die Darstellung selbst beginnt dann mit Vorgeschichte und Kontext der Gymnasialreform seit dem frühen 19. Jahrhundert. Zunächst wird, in einer Zusammenfassung der vorliegenden Literatur, die historische Konstruktion von »Bildung und Gebildeten« (Ch. I.1.) in Deutschland nachgezeichnet; von der eigenen Leistung her schon bedeutsamer ist der folgende 2. Abschnitt: »The Gymnasium in Imperial Germany« (36–56). Gestützt auf ausländische Berichte über das deutsche Schulwesen und auf biographische Zeugnisse ehemaliger Schüler der Gymnasien zeichnet Albisetti das reich facettierte Bild einer vielfältigen, auch ambivalenten Struktur und mehrfach gebrochenen Wirkung der preußischen höheren Schulen in der Zeit des Gymnasialmonopols.

Damit ist zugleich der allgemeine Hintergrund dargestellt, um die unmittelbare Vorgeschichte der Konferenz, die historischen »Issues and Inactions« darzustellen. Dieser Teil II umfaßt drei Kapitel: Zunächst »The »Demands of the present«« (Ch. 3, p. 59–118), in dem Albisetti die sozialen, naturwissenschaftlichen, technischen, politischen und professionellen Erwartungen und ihre Steigerung und Veränderung bis 1890 eingängig systematisiert und beschreibt, die eine Reform der höheren Schulen als dringlich erscheinen ließen; und zugleich beschreibt er – trotz der als bedrohlich dargestellten Überfüllung der Berufe – auch die Mechanismen des Ressortpartikularismus, die eine energische Schulpolitik des Kultusministeriums verhinderten. Im dabei entwickelten Szenario bildungspolitischer Probleme stecken je für sich wenig neue Elemente; aber allein die Bündelung der Themen und der gelungene Versuch, nicht allein einen Aspekt – etwa die drohende Überfüllung der akademischen Berufe – zum Focus zu machen, ist schon sehr lehrreich; denn diese Darstellung verdeutlicht nicht zuletzt, daß die von der Verwaltung gepflegte konservative Hinhaltetaktik zwar verständlich ist, letztlich aber problemverschärfend wirkt. Eigens hervorheben muß man, daß Albisetti gegen die Leerstellen der deutschen Bildungshistoriker auch den intensiv antisemitischen Aspekt der Überfüllungsdiskussion der 1880er Jahre herausarbeitet (der im übrigen kein spezifisch deutsches Phänomen ist³).

In Ch. 4 »The Overburdening of German Youth« (119–139) stellt A. das Überbürdungsproblem zunächst in den Zusammenhang der neuentstehenden empirischen Kinderforschung,

3 Bestätigung dafür liefert jetzt James ALBISETTI selbst: J. A.: French Secondary School Reform in German Perspective, 1850–1914. In: MÜLLER, D. K./SIMON, B./RINGER, F. (Eds.): The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction, 1820–1920, Cambridge 1985 (forthcoming).

verbindet es dann mit der Pädagogisierung der Oberlehrerausbildung, die mit der Einrichtung einer zweiten, postuniversitären Phase der Lehrerausbildung 1890 in Preußen ihren Abschluß findet, und zeigt drittens die Verbindung zur Frage der körperlichen Erziehung der Jugend, die von Militärs, Ärzten und Lehrern in ihren je spezifischen Erwartungen an die Gymnasien herangetragen wird. Aber auch hier bleibt der preußische Kultusminister Goßler passiv (139). Ch. 5 »Raising Young Germans« (140–168) beendet die Darstellung der historischen Problemlage, indem die gesamtstaatlich-national neu definierten Anforderungen an das höhere Schulwesen dargestellt werden: Der mühsame, gegen die beherrschende Stellung der Altphilologien an den Gymnasien geführte Kampf für eine stärkere Berücksichtigung von deutscher Sprache, Literatur und Geschichte im Lehrplan der Gymnasien, die Hinhaltenaktik der Kultusverwaltung, besonders des Ministers Goßler (162, 166), der auch gegen die Überfüllungsgänge des Kanzlers Bismarck und gegen breite öffentliche Mobilisierung die Reform der höheren Schulen vertagen kann; schließlich – sowohl kritisch gegen den Kultusminister wie gegen Bismarck – die bildungspolitische Initiative des jungen Kaisers, sowohl in der Kontinuität antisozialdemokratischer Politik wie als Protektor nationaler Funktionalisierung der höheren Schulen. Albisetti sieht das Signal für neue Bewegung in der Schulpolitik insgesamt wohl zu Recht in der Allerhöchsten Kabinettsordre vom 30. 4. 1889⁴, die nicht nur die antisozialdemokratische Stoßrichtung, sondern auch den Versuch der Nationalisierung der Bildungspolitik im Zeichen imperialen Selbstbewußtseins symbolisiert.

Die Intervention des Kaisers (Ch. 6, S. 169–207) – so eröffnet Albisetti seinen zentralen Teil III – wird als dasjenige historische Ereignis vorgestellt, das gegen die verfestigte administrative Reformverhinderungspolitik die Schulfrage in Bewegung bringt, indem zugleich das Interesse an sozialer Reform verbunden wird mit einem »vigorous antisocialism« (171). Aufgrund dieser Initiative kann auch Goßler, schon um sein politisches Überleben zu sichern (192f.), nicht mehr grundsätzlich einer Konferenz widersprechen (207). Albisetti bringt die Schulzeit, die pädagogischen Vorstellungen und die pädagogischen Berater des Kaisers, besonders seinen Erzieher Hinzpeter, zu Recht in die Vorgeschichte der Kabinetts-Ordre, die dann die Einberufung der Dezember-Konferenz von 1890 verkündet. Vom Kultusministerium selbst wird nur die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen als Thema der Konferenz forciert. Der übrige Kontext aber, das Überfüllungsproblem, die Nationalisierung der höheren Schulen, ihre Bewertung beim Hochschulzugang und die Frage des Schülerballastes sind schon aus der Umgebung des Kaisers vorgegeben, wie auch der Zusammenhang mit der Lehrplangestaltung der Kadettenanstalten.

Man kann angesichts der früheren Hinhaltenaktik des Kultusministeriums deshalb mit Albisetti schon in der puren Tatsache der Konferenz von 1890 (Ch. 7, 208–242) einen Erfolg des Kaisers sehen (241), und man muß die Erfolgsdiagnose auch fast auf diesen Punkt beschränken; – erweist doch sowohl die Zusammensetzung der Teilnehmer, der Gang der Verhandlungen, ihr Ergebnis, aber besonders – und für Albisetti schließlich unaufklärbar (242) – die Einleitungsrede des Kaisers (212f.) selbst den Mißerfolg der reformerischen Intentionen, für deren energische Förderung der Name des Kaisers in der Öffentlichkeit vor 1890 und in Albisettis Darstellung stehen⁵. Von der mit Verve betonten entscheidenden Rolle des Kaisers im

4 Die antisozialdemokratische Perspektive wird sehr prononciert unterstellt bei Helmut KÖNIG, Historische Grundlinien der Bildungspolitik und Pädagogik im Imperialismus, in: Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften [der DDR]. 1979, S. 88–112, die sich zugleich als Summe früherer Detailstudien lesen läßt. Die Quellen zur AKO von 1889 jetzt sehr leicht zugänglich bei Christa BERG (Hg.), Staat und Schule oder Staatsschule? Königstein/Taunus 1980, bes. S. 149ff.

5 Hinweise auf ein Zusammenspiel des Berliner Philosophen Wilhelm Dilthey mit dem Chef des kaiserlichen Zivilkabinetts mögen Belege für den Sinneswandel des Kaisers geben; sie bleiben noch bei Albisetti im Stadium der Vermutung (vgl. 212f.) und angesichts von Diltheys Stellung zur Schulpolitik auch nicht gerade eindeutig überzeugend.

Modernisierungsprozeß des Gymnasiums und seiner Durchsetzungskraft gegenüber dem Kultusministerium kann nämlich nicht die Rede sein. In seiner Eröffnungsrede läßt er, gegen eigene frühere Voten und gegen den erklärten Willen des Kriegsministeriums, das Realgymnasium fallen und konzentriert sich auf das humanistische Gymnasium und die Oberrealschule. Die Strategien des Kultusministeriums bleiben erfolgreich, wie Albisetti schon aus den Querelen über die Teilnehmerliste und dann aus dem öffentlichen Gang der Verhandlungen aufzeigt (194f.; 205f.).

Ganz eindeutig wird, daß der Kaiser zwar die Konferenz anstoßen, aber nicht bestimmen kann. So mögen auch die Ergebnisse der Konferenz – ausweislich der reformierten und gestrafften Lehrpläne von 1892 – »far from trivial« (240) sein, sie sind auch fern der Erwartungen der Öffentlichkeit und des Kaisers, wie sie im Vorfeld der Konferenz artikuliert worden waren. F. Paulsens Prognose von 1890, daß binnen 10 Jahren eine erneute Reform der höheren Schulen notwendig werden würde (243), bestätigte sich deshalb zwangsläufig, denn 1890 waren neue Probleme erzeugt, aber nicht die bekannten gelöst und die drängenden Erwartungen befriedigt worden. Die »Reprise: The School Conference of 1900« (Ch. 8, S. 243–291) ist deshalb nicht überraschend; denn in den 1890er Jahren treten – mit Bedeutungsverlust für das Überfüllungsproblem (244f.) – alle Themen und Interessenten wieder auf den Plan, die auch schon vor 1890 die Diskussion bestimmten, und zugleich macht sich die Jugendbewegung bemerkbar (260ff.). Personelle Veränderungen im Kultusministerium erleichtern den Neubeginn, die Minister wechseln, Friedrich Althoff, der kaum zu überschätzende Protagonist preußischer Bildungspolitik, rückt in seine Stellung ein⁶ und will das leidige Thema vom Tisch bringen, die Kadettenanstalten und die Militärs machen sich wieder bemerkbar, auch eine erneute Intervention des Kaisers fehlt nicht; schulstrukturell gibt letztlich der Abschluß der ersten Reformphase der neuen Gymnasien in Frankfurt und Altona auch Entscheidungsdruck über die zu wählenden Konsequenzen vor. Auf diesem Hintergrund der Themen, Personen und Interessen skizziert Albisetti Vorgeschichte, Teilnehmer und Verhandlungsgegenstände der Konferenz von 1900. In ihren Ergebnissen wie in ihrem Verlauf – so zeigt sich – ist auch sie aber weniger die Konferenz des Kaisers, als vielmehr die des Ministerialdirektors Friedrich Althoff. Gegen den bleibenden Widerstand der Gymnasialpartei setzt er die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten, die Veränderung des Lehrplans, die Aufwertung der neuen Sprachen und des Deutschen durch; auch die Kadettenanstalten erhalten ein neues pädagogisches Konzept (nicht umsonst wird Julius Ziehen, bei Karl Reinhardt geschulter Vertreter des Frankfurter Reform-Realgymnasiums, als Oberstudiendirektor der pädagogische Inspekteur der Kadettenanstalten)⁷. Der Kaiser vollzieht mit seinem November-Dekret von 1900 nur diese, in der Administration selbst präparierten Vorgaben, mit Folgerlassen nicht nur in Preußen, sondern in ganz Deutschland (287).

In seinem abschließenden Kapitel (»Comparisons and Conclusions«, S. 292–313) beurteilt Albisetti die durch die Konferenz freigesetzte Expansion der Schülerzahlen, die curricularen Veränderungen und die möglich gewordene Ausweitung der Mädchenbildung als gelungenen Prozeß der Modernisierung des Bildungswesens. Bewertungsgrundlage sind dabei die Verhältnisse in den europäischen Nachbarstaaten, die weder curricular noch in den Rekrutierungsmustern der deutschen Schulstruktur entsprechen können. Sein abschließendes Resümee ist genau auf diesem Hintergrund und wohl auch gegen zu präsentistische Bewertungen formu-

6 Eine eingängige Analyse zu Althoff jetzt von Bernhard vom BROCKE, Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen und im Deutschen Kaiserreich 1882–1907. In: P. BAUMGART (Hg.), Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 9–118.

7 In den Grenzen einer Autobiographie verdeutlicht den Kontext Julius ZIEHEN, Erinnerungen 1864–1925, hg. und eingeleitet von Hertha ZIEHEN. Frankfurt a. M. 1980 (Frankfurter Lebensbilder Bd. 18), bes. 229ff. für seine Tätigkeit vom April 1900–1906.

liert: »From the perspective of the late twentieth century, the German secondary schools on the eve of World War I may appear elitist in their social composition, old fashioned in their continuing loyalty to Greek and Latin for many of their pupils, and authoritarian in their political teaching; but when compared to what they had been in 1870 or what other European countries possessed in 1914, they appear to have been well in step with times« (313). Das ist ein nüchternes, wohlbegründetes, anders als die westdeutsche Diskussion über das Gymnasium auch faires Urteil – und im Rückblick auf die Arbeit vereinigt es noch einmal die Vorzüge, die Albisetti Studie insgesamt auszeichnen.

Ist damit zugleich die Forschung zur Geschichte des Gymnasiums um 1900 samt ihren Kontroversen erledigt, ein abgeschlossenes Kapitel? Wohl kaum – denn nach dem Lob und der Darstellung der Studie bleiben jetzt ihre Leerstellen, Widersprüche und die zurückgelassenen offenen Fragen zu erinnern. Dabei will ich nicht den eher locker-vergleichend gehandhabten Modernisierungsbegriff kritisieren, auch nicht monieren, daß die statistische Basis, auf die Albisetti für die vergleichenden Urteile zurückgreift, noch relativ schmal ist⁸; ich denke, man muß einer Arbeit, die primär von Intentionen her Prozeßanalysen schreiben will, nicht noch die Erschließung statistischer Primärquellen aufbürden; ich will auch nicht monieren, daß der Zeitraum der Perspektive für eine Bewertung relativ kurz ist – zwischen 1900 und 1914 liegen nur wenige Jahre, die Durchsetzung der Gleichberechtigung zieht sich über einen längeren Zeitraum hin, noch 1926 muß – wengleich in marginalen Fächern⁹ – Gleichberechtigung für Nichtgymnasiasten an den Universitäten erkämpft werden. Aussparen möchte ich auch die Frage, ob die Bewertung selbst den Kriterien entspricht, die von den Kritikern des Gymnasiums zugrundegelegt wurden; dort war doch eher Langemarck, die Kriegsemphase, der Nationalismus nach 1918, die antirepublikanische Haltung der Akademiker der Weimarer Republik der Bezugspunkt. Aber solche Fragen werden von Albisetti – zu Recht – gemieden, weil es kaum möglich ist, neben der Wirkung des Gymnasiums, neben der sozialen Lage der Akademiker, die finanzielle Situation und den Beruf, neben Universität oder Studentenverbindung, eindeutig zu isolieren.

Die entscheidende offene Frage und die Kritik ergibt sich vom Anspruch der Arbeit selbst aus. Denn in ihren Ergebnissen wird der Nutzen einer an Intentionen ansetzenden Studie ja eher gemindert als bekräftigt. Für die entscheidenden Weichenstellungen der Schulpolitik ist der Kaiser in der bisherigen Forschung wohl zu Recht vernachlässigt worden. In methodischer Wendung: Albisetti Arbeit zeigt, daß eine an Intentionen orientierte Untersuchung zu einer klugen, informierten, quellennahen und lesbaren Geschichte von Konzepten und Reformprozessen führt, daß sie aber auch die Grenzen ihres eigenen Forschungsprogramms erzeugt, weil sie gegenüber den Determinanten, Funktionen und Wirkungen realer Strukturveränderungen dann doch zu selektiv bleiben muß. Gerade die umsichtige und breite Auswertung der Quellen, die Albisetti betrieben hat, erweist die Grenzen seiner Fragestellung und den Zwang, für funktionale Analysen andere – z. B. quantifizierte – Daten heranzuziehen und mit Zeitreihenanalysen zu bearbeiten¹⁰. Bei solcher Methodik rückt dann vielleicht doch wieder das

8 Man darf erwarten, daß von D. K. Müller und H. Titze in naher Zukunft die Datenbasis verbessert wird; das Desiderat vergleichender Daten bleibt bestehen.

9 Instrukтив für die Politik im Bereich der höheren Schule nach 1918 jetzt Bernd ZYMEK, *Expansion und Differenzierung, Perspektive und Enttäuschung. Strukturwandel und Qualifikationskrisen im höheren Schulsystem Preußens während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.* Habil. Schr. Bochum 1983 (Ms.).

10 Exemplarisch etwa: Hartmut TITZE, *Überfüllungskrisen in akademischen Berufen.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 187–224 oder Peter LUNDGREEN, *Bildungsnachfrage und differentielles Bildungsverhalten 1875–1975,* in: H. KELLENBENZ (Hg.), *Wachstumsschwankungen...* Stuttgart 1981, S. 61–119.

Reproduktionsproblem einer in sich hierarchisierten Sozialstruktur als thematisch sinnvollster Focus in den Mittelpunkt. Mit den von ihm benutzten Quellen bleibt Albisetti innerhalb seiner eigenen Methodik an wichtigen Stellen doch vor unüberschreitbaren Grenzen: In der Vorgeschichte der Konferenz von 1890 ist der Einfluß der Lobby auf Entstehung und Thematik der Verhandlungen nicht zu entschlüsseln (201f.); für den Verlauf der Konferenz bleibt es, ungeachtet einiger Vermutungen über die Rolle von Wilhelm Dilthey und Lucanus (212f.), doch eine »unanswerable question« (242), aus welchen Gründen der Kaiser seine eigene Meinung revidierte und ob er sich gegen Goßlers Strategien hätte durchsetzen können.

Der Dissens über die Genese und den Verlauf der Konferenz dauert also an; und in jedem Fall sind die ›wahren‹ Intentionen – wenn man sie denn erfassen kann – noch kein Argument gegen eine bestimmte Deutung der ›Funktionen‹ (wie sie Albisetti an Müller kritisiert – vgl. 200, Anm. 60 u. ö.), d. h. gegen die unabhängig von den Intentionen beobachtbaren Veränderungen, die das Schulsystem in der Gesellschaft erzeugt bzw. verhindert. Allein von den erklärten Absichten der Akteure aus sind diese Funktionen jedenfalls nicht diskutierbar. Ein gutes Beispiel dafür ist die von Albisetti gelobte, vom Kultusministerium geplante und realisierte Pädagogisierung des Oberlehrerberufs. Sie ist keineswegs allein im pädagogischen Kontext zu sehen, sondern mindestens gleichgewichtig auch als ein Prozeß, in dem die Verwaltung den auf die Schule zurückgeworfenen, vom Gelehrtenstatus endgültig entfernten Oberlehrern neue soziale Identität verschaffen, sie gegen die besoldungsorientierten Berufsverbände immunisieren und so politisch-sozial befrieden will. Die pädagogische Arbeit im Klassenzimmer ist also eine, aber keineswegs die einzige Referenz für die Einführung der Pädagogik in den Oberlehrerberuf.

Generell: Eine von Intentionen und Entscheidungsprozessen bestimmte Untersuchung, wie sie Albisetti vorlegt, lebt mit ihren eigenen methodischen Grenzen. Nicht zuletzt mit der Grenze, daß sie die besonderen Strukturbedingungen historischer Entscheidungsprozesse und Einflußversuche nicht präzise genug herausarbeitet. Hier bedeutet das: Die spezifische Gemengelage von traditionellen, paternalistischen, Momente persönlichen Regiments tradierenden Herrschaftsformen – wie sie in Wilhelm II. zu dieser Zeit noch weiterleben – mit den konkurrierenden Erwartungen neuzeitlicher Politikgestaltung, wie sie die Administration darstellt und in Althoff symbolisiert, erscheinen nur als intentionales ›Einfluß‹-, nicht als funktionales Strukturproblem (vgl. 171f., 201f., 308f.). Angesichts der etablierten Logik der Verwaltung – das zeigt der von Albisetti untersuchte Entscheidungsprozeß aber selbst – bleibt dem Kaiser dann vielleicht noch die Chance, die Themen mitzubestimmen, die innerhalb der Verwaltung behandelt werden – und insofern besitzt er mehr Macht als andere –, aber schon die Form der Themenbehandlung und noch mehr die Ergebnisse des Beratungsprozesses vermag er gegenüber der Verwaltung nicht mehr durchzusetzen. Goßlers, von Machtsicherung intentional bestimmtes Zugeständnis der Konferenz von 1890 ist zugleich die Flucht in ein Medium kollektiver Entscheidungsfindung, das einem einzelnen Planer – etwa dem Kaiser – nicht mehr allein und kontrollierbar zur Verfügung steht. In der Einrichtung solcher, die Öffentlichkeit und die Fachleute integrierender Konferenzen entsteht vielmehr ein Mechanismus der Autonomisierung der Verwaltung, in dem sie Probleme zu bearbeiten lernt, ohne sie lösen zu müssen. Denn auch das ist ja ganz offenkundig, daß angesichts der Fülle der bildungspolitisch ungelösten Fragen, die Albisetti für die Vorgeschichte der Konferenzen zeigen kann, die Beschlüsse der Konferenzen ausgesprochen dürftig sind. Nicht umsonst bleibt die Überbürdungsdiskussion auf der Tagesordnung, nicht umsonst wird bis in die Weimarer Republik hinein über die bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen und die Reichskompetenz erbittert gestritten, nicht umsonst sind aber auch spätere Versammlungen des pädagogischen Sachverständigen und der Verwaltung – wie etwa die Reichsschulkonferenz von 1920 – nicht imstande, die Logik des Verwaltungshandelns im Bildungsbereich aufzubrechen – trotz bester Absichten.

Solche ungelösten Fragen sind auch Albisetti nicht fremd; aber er glaubt in ihnen einen Reflex der »Autonomie« und Eigendynamik des Erziehungssystems zu sehen (310f.), während er doch nur die Autonomie und Verselbständigung bürokratischer Organisation gesellschaftlicher Lernprozesse thematisiert hat. Die Geschichte der Strukturen und der Eigendynamik von Organisation und Administration ist aber noch nicht geschrieben; auch die langfristigen Auswirkungen der Expansion auf Schulstruktur und soziale Chancengleichheit wie auf den innerschulischen Lernprozeß selbst scheinen doch sehr viel problematischer zu bewerten zu sein, als es für den kurzen, von Albisetti als Vergleichszeitraum gewählten Prozeß gilt. Aber das sind Anschlußfragen, die gerade auf dem Hintergrund der intensiven Arbeit, die Albisetti an den Quellen geleistet hat, auch präziser als vorher formuliert werden können. Mit einer Arbeit lassen sich nicht alle Fragen lösen, aber einige Fragen geklärt und viele neue angestoßen zu haben – darf man von einem Autor mehr erwarten, gar von einer Dissertation? Wir dürfen nach dem Ertrag dieser Studie gespannt sein auf die von James Albisetti versprochene ausführliche Geschichte der Mädchenschulen.