

Markus Ocker

Geschichte und Entwicklungen des Schulwesens bis zur zweiten Jahrtausendwende

Ergänzungstext Nr. 5 zu

[Markus Ocker, Wenn Jugendarbeit „zur Schule geht“: Zum Auftrag von evangelischer Jugendarbeit in einer sich verändernden Schulwelt, Gießen: Brunnen Verlag 2019.](#)

© 2019 Brunnen Verlag Gießen

www.brunnen-verlag.de

Inhalt

1.	Antike und Spätantike: Bis zum 6. Jahrhundert.....	2
2.	Mittelalter: 7.-15. Jahrhundert	2
3.	Reformation und frühe Gegenreformation: 16. Jahrhundert.....	2
4.	Späte Gegenreformation, frühe Neuzeit bzw. Barock: 17. Jahrhundert	3
5.	Aufklärung: 18. Jahrhundert	4
6.	Späte Neuzeit: 19. Jahrhundert	4
7.	Moderne: 20. Jahrhundert	5
7.1	Weimarer Republik.....	5
7.2	Drittes Reich	6
7.3	Sowjetische Besatzungszone und DDR bis 1990.....	7
7.4	Westliche Besatzungszonen und Bundesrepublik bis Anfang der 1960er Jahre.....	8
7.5	Erste Modernisierungsphase bis Ende der 1990er Jahre.....	11

1 Antike und Spätantike: Bis zum 6. Jahrhundert¹

In den griechischen und römischen Hochkulturen kam dem öffentlichen Schulwesen v. a. in Form der rein weltlichen Stadtschule eine bedeutende Rolle zu². Schulische Bildung richtete sich hier an das „freie und mündige Subjekt [...], das an den Aktivitäten des öffentlichen Lebens in Staat und Kultur teilnahm“³; der Lehrplan orientierte sich wesentlich an den sog. „artes liberales“. Erste Zerfallserscheinungen des klassischen hellenistischen Bildungsbegriffs zeigten sich dann in der Spätantike. Der Zusammenbruch der überkommenen politisch-sozialen Strukturen in der Völkerwanderung führte im Abendland zunächst zu einer tiefgreifenden Abkehr von der antiken Kultur und damit auch vom antiken Schulsystem. An seine Stelle traten im 5. und 6. Jahrhundert v. a. Klosterschulen, die ausschließlich der „Heran-Bildung“ des klösterlich-geistlichen Nachwuchses dienten.

2 Mittelalter: 7.-15. Jahrhundert

Im 7. und 8. Jahrhundert lässt sich eine leichte Öffnung dieser Schulen auch für Laien feststellen: In der sog. „schola externa“ wurden einem zumeist adeligen Publikum elementare Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, liturgischer Gesang u. ä. vermittelt. Die davon streng unterschiedene „schola interna“, die in die „septem artes“⁴ einführte, stand dagegen nur dem klerikalen Nachwuchs offen. Vor allem mit den Karolingern und Ottonen setzte dann eine immer stärker werdende staatliche Förderung von Kultur, Bildung und Schule ein. Sie war zwar (noch) weit davon entfernt, die breite Masse der Bevölkerung zu erreichen, aber in den Kloster- und ersten Domschulen wurden jetzt neben dem Klerus bewusst und zunehmend auch Laien für den Hofdienst und andere politische Aufgaben ausgebildet.

Das späte Mittelalter ist gekennzeichnet von einem bereits relativ differenzierten Schul- und Bildungsangebot. Die Klosterschulen traten in ihrer Bedeutung langsam hinter die in den Städten angesiedelten Stifts-, Cathedral- und Domschulen zurück. Neben diesen verschiedenen kirchlichen Schul-„Typen“ entstanden erste von der Kirche unabhängige – städtische und privat organisierte – Schulen, z. B. in Form der Latein- oder Ratsschulen und der Schreib-, Lese- und Rechenschulen. Sie boten in gewisser Weise eine spezifische Ausbildung für Handwerk, Handel und Geldwesen an⁵. Auch die Unterrichtssprache veränderte sich: neben Latein trat mit immer größerer Bedeutung die deutsche Muttersprache. Insgesamt kann jedoch für diese Zeit noch davon ausgegangen werden, „daß die Bedeutung des Schulbesuchs – auf’s Ganze der Bevölkerung bezogen – nicht hoch einzuschätzen ist“⁶.

3 Reformation und frühe Gegenreformation: 16. Jahrhundert

Die gewaltigen gesellschaftlichen Umwälzungen des 16. Jahrhunderts blieben zwangsläufig nicht ohne Auswirkungen auf das Schulwesen. Renaissance, Humanismus, Reformation und Gegenreformation bedeuteten „auf den Feldern von Wissenschaft, Bildung und Schule [...] einschneidende Entwicklungsetappen mit Langzeitwirkung“⁷. Während die Wiederentdeckung der klassischen Antike und humanistisches Gedankengut auf die Bildung des einfachen Volkes und die Entwicklung des niederen Schulwesens wenig bzw. v. a. nur indirekten Einfluss hatten – die humanistische Lehrplanreform vertiefte zunächst eher die Kluft zwischen der von ihr geförderten Lateinschule und dem Bereich der Elementarbildung, da den Angehörigen der unteren Schichten der Zugang zur höheren Bildung erschwert wurde⁸ –, war die Breitenwirkung der Reformation jedoch umso größer. Eine entscheidende Rolle in den reformatorischen Bildungs- und Schulbestrebungen spielte dabei der Gedanke, dass jeder Christ

¹ Zu den verschiedenen Epochen der Schulgeschichte und ihrer Einteilung siehe v.a. Rupp (1999),

² Vgl. Friedeburg (1992), 15.

³ Rupp (1999), 594.

⁴ Aufgeteilt in: Trivium (= Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und Quadrivium (= Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musiktheorie). Auf diesen „sieben Säulen“ ruhte dann die alles bestimmende Theologie als höchste Weisheit.

⁵ Vgl. Wittenbruch (2000a), 286.

⁶ Paul (1993), 146.

⁷ Rupp (1999), 597.

⁸ Verstärkt wurde diese Tendenz zusätzlich noch durch Widerstände innerhalb des reformatorischen Lagers selbst, die sich grundsätzlich gegen die starke Betonung des Bildungs- und Schulwesens richteten. V. a. in den Anfangsjahren der Reformation wurde damit immer noch das mittelalterlich-scholastische System der römisch-katholischen Kirche verbunden, das bekämpft und aus der Mitte der Gesellschaft entfernt werden musste. Die Kloster- und Kirchenschulen sollten daher am besten geschlossen werden und die Anhänger der Reformationsbewegung sich auf den Ackerbau konzentrieren.

die Botschaft vom gnädigen Gott nicht nur in der Predigt hören, sondern sich ihrer auch durch eigene Lektüre der Heiligen Schrift in seiner Muttersprache vergewissern können sollte⁹. Die Fähigkeit zum Lesen, die das Schreiben mit einschloss, war dafür die eine entscheidende Voraussetzung, die andere war Luthers Übersetzung des Neuen Testaments (1522) und des Alten Testaments (1534) ins Deutsche. Während zumindest auf der Sprachebene Luthers Bibelübersetzung eine gewisse Einheit im damaligen deutschsprachigen Bildungsraum schuf, blieb die religiöse Spaltung der Gesellschaft in anderen Bereichen bestehen, auch und v. a. im Schulwesen: Auf Jahrhunderte hinaus waren Bildung und Schule konfessionalisiert, territorialisiert und kirchlich beaufsichtigt¹⁰. Die zunehmende Funktionalisierung der Schule durch den zentral verwalteten Territorialstaat ist ebenfalls ein Ergebnis dieser Epoche.

4 Späte Gegenreformation, frühe Neuzeit bzw. Barock: 17. Jahrhundert

Kennzeichnend für diese Epoche ist zum einen die von den Landesfürsten weiter voran getriebene „Monopolisierung von Schule und Bildung in staatlicher Hand“¹¹. Sie zielte wesentlich auf den weiteren Ausbau der allgemeinen Volksbildung. So entstanden u. a. erste eigenständige Schulordnungen, die, anders als bisher, nicht mehr Teil von Kirchenordnungen waren, und es gab in verschiedenen deutschen Ländern Versuche, eine allgemeine Schulpflicht einzuführen. Auch wurden erste Überlegungen angestellt für ein einheitliches Schulsystem mit einheitlichem Inhaltskanon, einheitlichen Methoden und verbindlichen Lehrbüchern. Zum anderen ist diese Zeit aber ebenfalls gekennzeichnet durch innovative und weitreichende pädagogisch-didaktische Entwürfe und Schulmodelle aus dem kirchlich-protestantischen Bereich. Hierzu zählt insbesondere das pädagogisch, didaktisch und theologisch durchdachte Schulmodell des böhmischen Reformators Johann Amos Comenius, das auf eine umfassende Allgemeinbildung für alle zielte, und in dem er „viele später (wieder)entdeckte Anregungen und Erkenntnisse vorwegnahm“¹². Ausgehend von einer theologisch begründeten grundsätzlichen Bildungsfähigkeit des Menschen vertrat er darin bereits „einen am Schüler und dessen Selbsttätigkeit orientierten Unterricht“¹³. Comenius entwickelte bis heute geltende methodische Regeln, wie z. B. dass das Lernen vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen und vom Allgemeinen zum Besonderen fortzuschreiten hat¹⁴. Mit seinem auf ein Lernen mit allen Sinnen ausgerichteten Ansatz legte er auch die Grundlage für den später zunehmend an Bedeutung gewinnenden Realienunterricht. Aus unterrichtsorganisatorischer Sicht sind v. a. das von Comenius zuerst vertretene „Prinzip eines konsequenten Klassenunterrichts“¹⁵ sowie der Frontalunterricht zu nennen.

Daneben gab es mit dem aufkommenden Pietismus noch eine weitere religiös motivierte Bewegung, die in der Person August Hermann Franckes eine ebenfalls profilierte und wirkungsgeschichtlich bedeutsame Schultheorie und -praxis entwickelte. Anders als der eher theologisch-reflexiv begründete Bildungsansatz von Comenius nahm Franckes Konzept seinen Ausgang „bei einer sozialdiakonisch bzw. -pädagogisch orientierten Arbeit an den Ar-

⁹ Vgl. z. B. den reformatorischen Zeitgenossen Valentin Ickelsamer, der in seiner Methodenlehre „Die rechte weis auff's kürzist lesen zu lernen“ schreibt: „Lesen können hat in langer Zeit nie so wohl seinen Nutzen gefunden als jetzo, dieweil es sehr ein jeder darum lernet, daß er Gottes Wort und etlicher gottgelehrter Männer Auslegung darüber selbst lesen und desto besser darin urteilen möge“ (zit. n. Günther (1971), 69).

Zu diesem Verständnis bei Luther siehe v. a. „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“ (1520; WA 6, 404-469, v. a. WA 6,461), aber auch „Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle“ (1530; WA 30 II, 517-588) sowie „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524; WA 15, 27-53).

¹⁰ Vgl. u. a. Rupp (1999), 600, aber auch Grethlein (1998), 400: „Die politische und kulturelle Katastrophe des Dreißigjährigen Krieges zerstörte zwar weithin das durch reformatorische und gegenreformatorische Impulse entstandene Schulwesen. Doch sie vertiefte zugleich die konfessionell bestimmte Teilung des deutschen Schulwesens“ – auch wenn diese in ihrer Bedeutung erst Jahrhunderte später richtig bewusst wurde.

¹¹ Rupp (1999), 601. Diese wachsende Einflussnahme des Staates auf Schule und Bildung entsprach insgesamt der Tendenz zur Machtkonzentration auf staatlich-politischer Seite als einer Art Gegenbewegung zur Zersplitterung der politischen Macht in der Zeit von Reformation und Gegenreformation.

¹² Grethlein (1998), 401. Für Scheuerl (1991b), 67, ist das Werk von Comenius „das erste wirklich umfassende System einer Pädagogik, die von den anthropologischen Prämissen bis in die Details der Ziel- und Inhaltsunterscheidungen, der methodischen und organisatorischen Fragen eins aus dem andern entwickelt.“

¹³ Grethlein (1998), 402.

¹⁴ Vgl. Scheuerl (1991b), 78.

¹⁵ Rupp (1999), 603.

men und Waisen des durch die gesellschaftlichen und ökonomischen Gegebenheiten verursachten Pauperismus¹⁶. Franckes als Internat konzipiertes Schulmodell zielte daher v. a. darauf, verwahrlosten Kindern ein Handwerk beizubringen, so dass sie ihren Lebensunterhalt selbständig bestreiten konnten. Es beruhte zum einen auf den drei Grundsätzen „Realfächer im Unterricht“, „Konkrete Anschauung in der Verbindung von Wort und Sache“ sowie „Weckung der Selbsttätigkeit der Schüler“¹⁷. Zum anderen spielte aber auch die Vermittlung religiöser Inhalte eine große Rolle, da für Francke ein enger Zusammenhang zwischen der zunehmenden sittlichen Verwahrlosung der Kinder und Jugendlichen und fehlender religiöser Erziehung bestand¹⁸.

Auch wenn solche schulischen Reformansätze aufs Ganze gesehen in der damaligen „Bildungslandschaft“ eher singulären Charakter hatten und zunächst kaum große Verbreitung fanden, wurden sie von der staatlichen Schulorganisation doch aufmerksam wahrgenommen, in der Folgezeit z. T. von politischer Seite wohlwollend unterstützt und dann auch für die eigene Schulbildungsarbeit fruchtbar gemacht.

5 Aufklärung: 18. Jahrhundert

Neben dem Pietismus, der seine Schulreformbemühungen weiter fortsetzte, gab es noch von Seiten aufklärerisch beeinflusster Gruppierungen einzelne schulische Reformprogramme, die insbesondere den anthropologischen Ansatz von Jean-Jacques Rousseau mit seiner Orientierung am Kind aufgriffen. Doch auch sie erreichten keine größere Durchdringung des damaligen schulischen Alltags. Aufgrund des deutschen Territorialstaatsystems stellte sich die Schulentwicklung in dieser Epoche insgesamt sehr uneinheitlich dar. Das sog. Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten vom 5. Februar 1794 bildete mit seinen Schulbestimmungen zumindest in diesen Teilen Deutschlands „einen gewissen Abschluss [...] der gesamten Entwicklung hin zu einem staatlich organisierten Schulwesen“¹⁹. Der Staat reklamierte damit definitiv die Alleinzuständigkeit für die Schule und auch für die Universitäten²⁰, die allgemeine Schulpflicht wurde gesetzlich verankert und eine unabhängige Schulbehörde eingerichtet. Aufgrund der familiär organisierten Erwerbsarbeit und der mangelhaften Infrastruktur des Elementarschulwesens²¹ war man jedoch noch weit von einer flächendeckenden Umsetzung entfernt. Ähnlich problematisch sah es in pädagogisch-didaktischer Hinsicht aus: Stumpfsinniges Memorieren und rigides Disziplinieren bildeten die Eckpfeiler eines stark „mechanischen“ Schulbetriebs, dem häufig nur eine sehr mangelhafte Vermittlung der grundlegenden Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) sowie geringer Religionskenntnisse gelang. Die Schulaufsicht wurde mangels fehlender staatlicher Fachkräfte doch wieder der Kirche übertragen. Ihre Abhängigkeit von dieser „geistlichen Schulaufsicht“ brachte „die Lehrer nicht selten auch in einen strukturellen Gegensatz zu Religion und Kirche“²², was dann spätestens ab dem 19. Jahrhundert zu einer zunehmenden Emanzipation des Lehrerstandes aus seiner Bindung an die Kirche und damit einhergehend auch zu einer politischen Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Kirche führen sollte²³.

6 Späte Neuzeit: 19. Jahrhundert

Kennzeichnend für diese Epoche ist zunächst ein „Funktionswandel des Bildungssystems [...]“. Galt es bisher der territorialen Zentralgewalt als ein Mittel in der Auseinandersetzung mit den konservativen Ständen, so wurde es nun zur Aufrechterhaltung der bestehenden Herrschaft gegen die Impulse der Aufklärung im Inneren und die Re-

¹⁶ Rupp (1999), 603.

¹⁷ Nach Grethlein (1998), 404.

¹⁸ Dass die Möglichkeiten einer umfassenden lebensbezogenen religiösen Erziehung und Bildung in der Schule als letztlich doch sehr begrenzt angesehen wurden, zeigte sich u. a. daran, dass von anderen Pietisten in dieser Zeit die bisher noch wenig verbreitete Konfirmation mit ihrem entsprechenden Vorbereitungsunterricht als notwendige Ergänzung zur Schule stark forciert wurde.

¹⁹ Rupp (1999), 605.

²⁰ Beide sind Veranstaltungen des Staates, die die Aufgabe haben, Kindern und Jugendlichen nützliche Kenntnisse und Wissenschaften beizubringen. S. dazu Friedeburg (1992), 57. In diesem Zusammenhang ist auch noch darauf hinzuweisen, dass es durch dieses preußische allgemeine Landrecht zu einer Fortschreibung des standesgemäß geteilten Schulsystems kam: „Nützliche Kenntnisse, vor allem im Katechismus und Gesangbuch, waren für die einen gedacht, die Wissenschaften für die anderen“ (Friedeburg (1992), 57).

²¹ Es fehlte nicht nur an Schulräumen sowie an den Mitteln für den laufenden Unterhalt des Schulbetriebs, sondern v. a. auch an hinreichend qualifizierten Lehrkräften.

²² Rupp (1999), 606.

²³ Vgl. auch Becker (1996), 118f.

volution von außen eingesetzt“²⁴. Hinzu kommt, dass die Entwicklung der Schule während des gesamten 19. Jh. durch die Auseinandersetzung „um den Einfluß der Kirche auf die Schule und die Stellung und die Gestaltung von Religion in den Schulen geprägt“²⁵ war. Erst durch das Schulaufsichtsgesetz von 1872 kam es dann zu einer vorbehaltlosen juristischen Durchsetzung des staatlichen Aufsichtsrechts im gesamten Schulwesen des Deutschen Reiches²⁶. Im Hintergrund dieser Auseinandersetzung um das Verhältnis von Schule und Kirche stand, unmittelbar mit dem genannten Funktionswechsel des Bildungssystems einhergehend, die größer werdende Distanz zwischen der Schul- und Religionspolitik des preußischen bzw. deutschen Obrigkeitsstaates und einer an der Aufklärung orientierten Emanzipation des Lehrerstandes²⁷.

Erste größere Veränderungen des Schulwesens, v. a. im Bereich des Elementar- und des höheren Schulwesens, erfolgten im Kontext umfassender gesellschaftlich-staatlicher Strukturreformen ab 1806/1807 – der später sog. „Humboldtschen Bildungsreform“. Dabei kamen sehr stark neuhumanistische Ansätze zum Tragen. Im Elementarschulbereich bedeutete dies v. a. eine Neuausrichtung der Lehrerausbildung²⁸, bei den höheren Schulen wurden neben der ebenfalls neu normierten Ausbildung der Lehrer verbindliche Regelungen für den gymnasialen Lehrplan und für das Abiturzeugnis aufgestellt. Das Wiedererstarken restaurativer Kräfte in Gesellschaft und Politik führte jedoch in den Folgejahren dazu, dass niedere und höhere Schulbildung fast ausnahmslos durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Ständen und Sozialschichten vorbestimmt wurden. Insbesondere das „preußische“ Gymnasium entwickelte sich „zur Standesschule eines sich über die bürgerliche Bildung definierenden ‚Bildungsbürgertums‘“²⁹. Im Volks- und Elementarschulbereich kam es dagegen teilweise zu einer rigiden Bildungsbeschneidung, d. h. zu einem Zurückgehen hinter bereits umgesetzte Reformaspekte, da die politische Führungsschicht nicht die Notwendigkeit einer umfassenden Allgemeinbildung des ungebildeten Volkes sah³⁰. D. h. die Verwirklichung des Humboldtschen Ideals einer für alle gemeinsamen Allgemeinbildung lag noch immer bzw. wieder in weiter Ferne. U. a. der Konkurrenzkampf unter den verschiedenen Gymnasien um die Anerkennung der Abiturfähigkeit sowie verschiedene innen- wie außenpolitische Gründe³¹ führten schließlich dazu, dass sich zum Ende des 19. Jahrhunderts das deutsche Schulwesen zumindest doch etwas differenzierter darstellte als zu Beginn: Neben dem humanistischen (altsprachlichen) Gymnasium hatten sich inzwischen auch das Realgymnasium und die Oberrealschule etabliert.

7 Moderne: 20. Jahrhundert

7.1 Weimarer Republik

Nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs eröffneten v. a. die Sozialdemokraten ab 1919 in verschiedenen Landesregierungen eine bildungspolitische Offensive. Sie forderten u. a. den „Ausbau aller Bildungsinstitute, insbesondere der Volksschule, Schaffung der Einheitsschule, Befreiung der Schule von jeglicher kirchlicher Bevormundung, Trennung von Staat und Kirche“³². Die Zentrumsparterie hielt dagegen an der Bekenntnisschule, am konfessionellen Religionsunterricht, an der geistlichen Schulaufsicht sowie am allgemeinen Recht, Privatschulen zu betreiben und zu besuchen, fest³³. Die sog. Weimarer Schulkompromisse von 1919/1920, die ihren Nieder-

²⁴ Friedeburg (1992), 60.

²⁵ Grethlein (1998), 408 [Hervorh. i. Orig.]. V. a. bei der Volksschule gab es bis in die zweite Hälfte des 19. Jh. hinein immer wieder Versuche, diese an die Kirche und ihre Inhalte rückzubinden und so „elementare Volksbildung als religiös-kirchliche Sozialisation zu definieren“ (Rupp (1999), 609).

²⁶ *De facto* blieb die sog. „Geistliche Schulaufsicht“ in Teilen zwar noch bis 1918/1919 bestehen, *de jure* war damit die Schule jedoch endgültig zur „Staatsanstalt“ erklärt. Zu einer weiteren erheblichen Schwächung der kirchlichen Prägung von Schule trug ab 1815 auch die konfessionelle Durchmischung der deutschen Territorien bei, da dies zur Einrichtung von ersten Simultan- bzw. Gemeinschaftsschulen führte.

²⁷ Vgl. Grethlein (1998), 410.

²⁸ Inhaltlich war diese Reformperiode im Elementarschulbereich u. a. geprägt durch Johann Heinrich Pestalozzi und seine volkspädagogische Elementarmethode. – Die Neuausrichtung der Lehrerausbildung war auch deshalb wichtig, weil u.a. aufgrund der bisher mangelhaften Ausbildung der Lehrer im Elementarschulbereich die allgemeine Schulpflicht immer noch nicht flächendeckend durchgesetzt war.

²⁹ Rupp (1999), 610. Dies bedeutete u. a. auch eine bewusste Abkehr von der Humboldtschen bzw. neuhumanistischen Idee einer allgemeinen Menschenbildung.

³⁰ Vgl. Friedeburg (1992), v. a. 85ff sowie 114ff.

³¹ Vgl. Rupp (1999), 611.

³² Führ (1972), 31.

³³ Vgl. Friedeburg (1992), 214.

schlag in verschiedenen Entwürfen eines Reichsschulgesetzes fanden, präfigurierten in ihrem Kern die noch heute weitgehend geltenden Grundstrukturen des staatlichen Schulwesens: Für alle Kinder gab es einen verpflichtenden Besuch der vierjährigen Grundschule als Grundstufe der Volksschule³⁴, daran schlossen sich für die Begabteren anstelle des weitergehenden Besuchs der Volksschule entweder die Mittelschule oder aber das (ab jetzt neunjährige) Gymnasium an. Da die Verantwortung für die schulische Bildung vom Staat exklusiv reklamiert wurde, oblag auch die Schulaufsicht ausschließlich fachlich qualifizierten Staatsbeamten. Der heftige umstrittene Religionsunterricht blieb nicht nur „ordentliches Lehrfach“ an der öffentlichen Schule (Art. 149 WRV), sondern wurde weiterhin konfessionell getrennt unterrichtet, d. h. das konfessionelle Regelschulsystem – noch dazu getrennt nach Geschlechtern – wurde ebenfalls weitgehend beibehalten³⁵. Doch mit dem umkämpften ersten Anfang war bereits das Ende der umfassend geplanten Bildungsreform erreicht. Zwar wurde die gemeinsame Grundschule auf Reichsebene verpflichtend eingeführt (vgl. Art. 146 und 174 WRV), jedoch blieben aufgrund der anhaltenden Nachkriegswirren abschließende Regelungen hinsichtlich ihres Inhaltes aus. Auch die dringend notwendige Rahmengesetzgebung für das übrige Schulwesen kam nicht zustande, so dass in den Ländern im Bereich der weiterführenden Schulen weiterhin ein uneinheitliches, mehrgliedriges Schulsystem in Geltung blieb. Z. T. wurde sogar die bisherige Gliederung der höheren Schule noch weiter ausdifferenziert³⁶. D. h. anders als gewollt und geplant kam es in der Weimarer Republik zu einer weitgehend getrennten Entwicklung der einzelnen Schulformen. „Die vielbeschworene Einheit, aber auch der von der Reichsverfassung geforderte organische Zusammenhang des Schulwesens blieb Deklamation“³⁷.

7.2 *Drittes Reich*

Grundsätzlich ist hier festzuhalten, „daß der nationalsozialistische Staat keine stringente schulpolitische, geschweige denn -pädagogische Position entwickelte. [...] Erziehungsziel war ja die dienstbereite Gefolgschaft gegenüber dem Führer, also eher eine ‚Haltung‘ als bestimmte Kenntnisse“³⁸. Nachdem man sich in den ersten Jahren aufgrund der Konkordatsverhandlungen eher zurückgehalten hatte, begannen dann ab 1936 gezielte Kampagnen zur Verdrängung der Kirchen aus dem Schulwesen: U. a. wurden die Bekenntnisschulen zwangsweise in Gemeinschaftsschulen umgewandelt und die Pfarrer aus dem Religionsunterricht entfernt. Im Zuge der „Gleichschaltung“ aller gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen kam es ab 1938 auch in den übrigen Bereichen des staatlichen Erziehungs- und Bildungssektors zunehmend zur Vereinheitlichung und zu für das gesamte Deutsche Reich gültigen Regelungen, wie z. B. die Einführung der achtjährigen Volksschulpflicht. Dabei ging es jedoch weniger um eine inhaltliche Förderung der Volksschule, sondern mehr um ihre programmatische Ausrichtung³⁹. D. h. die Vereinheitlichung von Schule erfolgte nicht unter pädagogischen Gesichtspunkten, und sie zielte auch nicht auf die gleiche Teilhabe aller an den Sozial- und Bildungschancen unabhängig von ihrer Herkunft. „Einheitlichkeit“ bedeutete vielmehr „ausschließlich die Gleichschaltung in ideologischer Hinsicht“⁴⁰.

³⁴ Damit wurde zum ersten Mal in der deutschen Schulgeschichte die strikte Trennung von niederer und höherer Bildung aufgehoben.

³⁵ Neben der konfessionellen Regelschule gab es – wenn auch heftig umstritten – bereits seit Ende des 19. Jh. in mehreren Reichsgebieten sog. Simultan- oder auch Gemeinschaftsschulen, in denen Lehrer der verschiedenen Konfessionen Schüler der verschiedenen Konfessionen unterrichteten. Bis zum Ende der Weimarer Republik besuchten bereits rund ein Viertel der Schüler im Volksschulbereich Simultanschulen. Vgl. Grethlein (1998), 410ff. Als für die damalige Zeit völliges Novum konnten sich daneben an konfessionellen Staatsschulen auch noch sog. „Sammelklassen“ mit religionsfreiem Unterricht bilden, die bis 1933 v. a. in Großstädten teilweise einen so großen Zulauf hatten, dass konfessionelle Regelschulen allmählich zu sog. „Weltlichen Schulen“ wurden.

³⁶ Anstelle einer Revision des höheren Schulwesens kamen zu den bisherigen gymnasialen Typen (s. o.) noch die sog. „Deutsche Oberschule“ sowie die „Aufbauschule“ hinzu.

³⁷ Friedeburg (1992), 232.

³⁸ Grethlein (1998), 420.

³⁹ In diesem Zusammenhang ist auch der massive Rückgang der Schülerzahlen auf den höheren Schulen zu sehen, der abgesehen von schwachen Geburtsjahrgängen zu großen Teilen auch durch die nationalsozialistische Schulpolitik gesteuert wurde. Dies führte wiederum dazu, dass auch die Zahl der Studierenden zwischen 1931 und 1939 um ca. 60% zurückging. S. dazu Friedeburg (1992), 280.

⁴⁰ Rupp (1999), 613.

7.3 Sowjetische Besatzungszone und DDR bis 1990

„In der Sowjetischen Besatzungszone bzw. dann der DDR lassen sich nach 1945 unterschiedliche Phasen der Entwicklung eines einheitlichen sozialistischen Schulsystems ausmachen“⁴¹. Nach der Gründung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) im April 1946 wurde bereits zwischen Mai und Juni 1946 von den fünf Landes- und Provinzialverwaltungen der sowjetischen Besatzungszone in annähernd gleichem Wortlaut das sog. „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schulen“ beschlossen und veröffentlicht⁴². In bewusster Abgrenzung sowohl von der undemokratischen „Standesschule“ vor 1933 wie auch von der missbrauchten Schule im Nazismus als einer „Stätte des Rassenhasses und der Völkerverhetzung“ visierte man im Kontext des Aufbaus „eines neuen friedlichen demokratischen Deutschlands“ auch „eine grundlegende Demokratisierung der deutschen Schule“⁴³ an. Diese sollte „jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens und seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung geben“⁴⁴. Die Verantwortung dafür lag ausschließlich beim Staat, Privatschulen bzw. Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft waren verboten. Von Anfang an gab es die deutsche demokratische Schule ausschließlich in Form einer koedukativen Einheitsschule. Sie umfasste die gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule und gliederte sich in den ersten Jahren in *Vorstufe* (Kindergarten), für alle obligatorische *Grundstufe* (achtjährige Grundschule), *Oberstufe* (3-4-jährige verpflichtende Weiterbildung) und *Hochschule*⁴⁵. Eine umfassende Schulreform ab 1959⁴⁶ ersetzte dann die achtjährige Grundschule durch die sukzessive eingeführte, für alle Kinder und Jugendliche verpflichtende zehnklassige allgemeinbildende *Polytechnische Oberschule* (POS)⁴⁷. Diese endete mit einer zentralen

⁴¹ Rupp (1999), 614. Zu einer differenzierten Darstellung des Schul- und Bildungswesens in der DDR s. insbesondere Baumert (2008), 53.60-66.

⁴² Trotz seiner Umsetzung in der gesamten Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) hat dieses Gesetz jedoch nie eine parlamentarische Legitimation erhalten. Vgl. Baumert (2008), 61.

⁴³ Vgl. Vorwort zum Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946 (Gesetz zur Demokratisierung (1992), 130). Trotz der am Anfang dezidierten Abgrenzung von der nationalsozialistischen Schule als einer ideologisch bestimmten Schule lässt sich im Rückblick deutlich erkennen, dass und wie in der DDR zum einen die Schule zunehmend zu einem wesentlichen Baustein bei der ideologischen Normierung und Indoktrinierung der nachwachsenden Generation wurde. Die marxistisch-leninistische Doktrin war an der Schule – ob unmittelbar im Unterricht oder im Bereich der zumeist in direktem Bezug zur FDJ stehenden außerunterrichtlichen „Angebote“ – allgegenwärtig. Zum anderen bestand im Hinblick auf die streng bürokratisch durchorganisierte, hierarchische Schulstruktur formal ebenfalls eine große Nähe zur nationalsozialistischen Schule.

⁴⁴ Gesetz zur Demokratisierung (1992), 130 (§ 1).

⁴⁵ Vgl. Gesetz zur Demokratisierung (1992), 130 (§§ 2+3). Bis zum vollendeten dritten Lebensjahr bestand die Möglichkeit der freiwilligen Betreuung in der sog. „Krippe“, die wie der Kindergarten eine Ganztageseinrichtung war und in der Regel von 6 bis 19 Uhr geöffnet hatte. 1989 lag ihr Versorgungsgrad bei 55 Prozent und der der Kindergärten bei 100 Prozent (vgl. Baumert (2008), 63). Sofern Kindergärten sich nicht in kirchlicher Trägerschaft befanden, wurden sie von kommunalen, betrieblichen oder genossenschaftlichen Trägern geführt. Wie in der Schule galten bereits auch für sie die allgemeinen Grundsätze sozialistischer Bildung und Erziehung.

⁴⁶ Sie wurde 1965 mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ abgeschlossen, das in seinen Bestimmungen so weit gefasst war, dass bis zum Ende der DDR 1990 keine Novellierungen im Bildungsbereich mehr vorgenommen werden mussten! Der Lehrplan von 1959 stellte das erste geschriebene Lehrplanwerk der DDR dar.

⁴⁷ Bei der POS handelte es sich um eine einheitliche zehnjährige Gemeinschaftsschule mit durchgehendem Klassenverband. Ihr ursprünglich stark differenziertes Stufensystem wurde mehrfach verändert und schließlich 1982/1983 abgeschafft bzw. auf Unterstufe (Klassen 1-6) und Oberstufe (Klassen 7-10) reduziert. S. dazu u. a. Baumert (2008), 61ff. Das ihr zugrunde liegende Konzept des sog. „Polytechnischen Unterrichts“ hatte die Aufgabe, ein breit angelegtes naturwissenschaftliches Allgemeinwissen sowie konkrete Einblicke in die Produktionstechniken und -abläufe in den Betrieben und Kombinat der DDR zu vermitteln mit dem Ziel, „die Schüler in die gesellschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Zusammenhänge der sozialistischen Produktion“ (Lange (1974), 11) einzuführen, d. h. die Schulzeit wurde nicht als separater Lebensabschnitt verstanden. Das Konzept des polytechnischen Unterrichts bestand von der 1. bis zur 6. Klasse aus *Werk- und Schulgartenunterricht*. Ab der 7. Klasse setzte er sich dann zusammen aus den Fächern *Einführung in die sozialistische Produktion* (ESP; Kl. 7-10), *Technisches Zeichnen* (TZ; Kl. 7+8) sowie *Produktive Arbeit* (PA; Kl. 7-10) als Zusammenführung von ESP und TZ. Dafür wurde keine künstliche Arbeitssituation geschaffen, sondern die Schüler wurden in den tatsächlichen Produktionsablauf eines Industrie- bzw. eines landwirtschaftlichen Betriebes eingebunden.

Als Pflichtschule musste bzw. „konnte“ die POS von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden. Dagegen unterlag der Besuch einer sog. „Spezialklasse“ (an der POS, EOS oder an der Hochschule) bzw. einer „Spezialschule“ mit besonderem musikem, sportlichem, sprachlichem oder auch naturwissenschaftlichem Profil wie auch grundsätzlich der Besuch der EOS und der staatlichen Hochschulen und Universitäten einer strengen Selektion: Neben hervorragenden schulischen bzw. fachspezifischen Leistungen waren v. a. die korrekte „politische Gesinnung“ sowie der „gesellschaftliche Beitrag“, den man leistete (z. B. die Mitarbeit in den Pionier-, Gruppen- oder FDJ-Räten) entscheidend. Auch die Stellung der Eltern in Beruf und Gesellschaft konnte hier hilfreich sein. Dieser Ansatz beinhaltete eine gezielte Benachteiligung von Kindern aus bürgerlichen und v. a. religiös geprägten Familien.

Abschlussprüfung. Daran schloss sich in der Regel entweder eine Lehre, eine Facharbeiterausbildung mit Abitur (BmA: „Berufsausbildung mit Abitur“) oder der Besuch der *Erweiterten Oberschule* (EOS) an, die auf den Besuch der Hochschule vorbereiten sollte. Die meisten Unterstufen-Schüler der POS besuchten nach dem Unterricht freiwillig den sog. „Hort“ als Nachmittagsbetreuung. Aufgrund der engen räumlichen wie pädagogischen Anknüpfung an die Schule kam dem Hort zunehmend die Ergänzungsfunktion eines Förder- und Förderunterrichts zu. Neben der Wiederholung und Vertiefung schulischer Inhalte gehörte dazu auch ein breitgefächertes Angebot an Arbeitsgemeinschaften und Interessenzirkeln, durch das bewusst die Neigungen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen gefördert wurden. Für die Oberstufen-Schüler der Klassen 9 und 10 bestand die Möglichkeit, fakultativen Kursunterricht zu besuchen in Form eines breit gestreuten Angebots an sog. „Arbeitsgemeinschaften nach allgemein verbindlichen Rahmenprogrammen“ (AGR)⁴⁸.

Nach der Modernisierungsphase der späten 1950er und der 1960er Jahre folgte dann im Realsozialismus der 1970er Jahre „ein Ausbau des Erreichten, der – nicht zuletzt aus ideologischen Gründen – nur noch vorsichtige Weiterentwicklungen erlaubte“⁴⁹. In den 1980er Jahren schloss sich nochmals eine etwas dynamischere Phase an, in der die SED versuchte, „mittels verstärkter Bildungsbemühungen den Anschluss an den wissenschaftlich-technischen Weltstandard zu gewinnen, der insbesondere auf dem neu entwickelten Informatik- und Computersektor gefährdet war“⁵⁰, ohne jedoch dabei ihre politisch-ideologische Indoktrinierung und Kontrolle im Bildungsbereich zu vernachlässigen.

Die gezielte marxistisch-leninistische Durchdringung der Schule führte im Lauf der Jahre zwangsläufig auch zu einer immer größeren Entfremdung gegenüber der Kirche und ihrem Bildungsanspruch, speziell in Form des schulischen Religionsunterrichtes. Während sowohl das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ als auch die erste DDR-Verfassung von 1949 noch Religionsunterricht an der Schule vorsahen, wenn auch in einer gegenüber der bundesrepublikanischen Regelung stark eingeschränkten Weise⁵¹, waren die entsprechenden Artikel dann ab der zweiten DDR-Verfassung von 1968 ersatzlos gestrichen. Der Religionsunterricht wurde, obwohl bis dahin nicht nur von der Kirche allein verantwortet, sondern auch ausschließlich von ihr finanziert, ab Ende der 1950er Jahre durch zunehmenden Druck von politischer Seite zur Auswanderung in kirchliche Räume gezwungen. Dort fand er dann in Form der sog. „Christenlehre“ als bewusst außerschulischer Religionsunterricht statt⁵². D. h. ähnlich wie auch schon im Dritten Reich kam es mit zunehmender Dauer des DDR-Regimes zu einer gezielten und vollständigen Verdrängung der Kirche aus dem Schulwesen.

7.4 Westliche Besatzungszonen und Bundesrepublik bis Anfang der 1960er Jahre

Von den Besatzungsmächten im westlichen Teil wurde im Vorfeld der von ihnen anvisierten Neuordnung Deutschlands schnell erkannt, dass bei der damit einhergehenden notwendigen „Umerziehung“⁵³ der Deutschen

Er führte dazu, dass sich – trotz des dezidierten Anspruchs, soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu reduzieren – seit Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahren zunehmend eine neue bildungsprivilegierte Sozialschicht herausbildete: die sog. „sozialistische Intelligenz“.

⁴⁸ Diese Zusatzkurse waren mit verwandten Pflichtfächern der Studentafel didaktisch-methodisch verzahnt. Neben dem Fördern der verschiedenen Interessen und Neigungen der älteren Schüler sollte der fakultative Unterricht durch selbständiges Lernen und wissenschaftliche Stoffaneignung die älteren Schüler befähigen, mit dem prinzipiellen Erkennen und Lösen von anspruchsvollen Problemen vertraut zu werden. Anfang der 1980er Jahre wurden diese Arbeitsgemeinschaften strenger systematisiert und unter der Bezeichnung „Fakultative Kurse nach Rahmenprogramm“ (FKR) auf insgesamt 22 Zusatzkurse festgelegt.

⁴⁹ Baumert (2008), 54. 1971 war das seit 1964/1965 eingeführte und mit einer deutlichen Modernisierung des Lehrstoffes verbundene zweite Lehrplanwerk voll in Kraft.

⁵⁰ Rupp (1999), 614. 1982 begann das dritte Lehrplanwerk der POS sukzessive in Kraft zu treten, 1988 folgte die dazu gehörende Studentafel, aufgrund der politischen Wende 1989/1990 kam es jedoch nicht mehr zur Beendigung des bis 1990/1991 laufenden Reformprozesses.

⁵¹ Vgl. Art. 40 und 44 der DDR-Verfassung von 1949 mit Art. 7 Abs. 2+3 GG.

⁵² Vgl. Grethlein (1998), 499ff.

⁵³ Die von allen vier Alliierten geplante und durchgeführte „Umerziehung“ Deutschlands – in den westlichen Besatzungszonen z. T. auch als „Reeducation“ bezeichnet – zielte auf eine neue politische und kulturelle Identität sowohl des Einzelnen wie auch des gesamten Staates. Sie sollte in Form verschiedener kurz- wie auch langfristiger Maßnahmen durch eine bewusste Umdeutung aller nationalsozialistisch geprägten Normen und Grundeinstellungen Deutschland wieder in die zivilisierte Staatengemeinschaft mit einer demokratischen Grundüberzeugung und freiheitlichen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Werten zurückführen. Dies geschah durch das Verbot bzw. das Zerschlagen aller nationalsozialistisch geprägten Massenorganisationen, aber auch anderer Strukturen (Schulen, Universitäten, Presse, Rundfunk, kulturelle Einrichtungen wie Kinos oder Theater etc.) und Materialien (Bücher, Zeitschriften, Filme, Plakatierungen, Tonträger etc.), die im Dienste des Faschismus gestanden hatten. Alle diese Bereiche sollten dann im politischen Selbstverständnis der Alliierten neu aufgebaut werden.

dem Schul- und Bildungsbereich eine entscheidende Rolle zukommen musste⁵⁴. V. a. Kinder und Jugendliche sollten zu wichtigen Garanten für eine zukünftige stabile Demokratisierung in Deutschland werden. Doch ein funktionierendes Schulsystem aus den übrig gebliebenen Resten aufzubauen, stellte sich als sehr viel schwieriger dar als ursprünglich gedacht – weniger wegen Organisationsfragen des Bildungswesens oder weil neue Schulkonzepte aufgestellt werden sollten, sondern v. a. aufgrund materieller und personeller Probleme: Der Nationalsozialismus und der Krieg hatten alle Bildungsinstitutionen vereinnahmt, pervertiert und z. T. auch zerstört. Es bestand ein großer Mangel an (intakten) Schulgebäuden, geeigneten Lehr- und Lernmitteln und insbesondere auch an „unbedenklichem“ Lehrpersonal. Ständig wechselnde Bestimmungen im Entnazifizierungsprozess machten es fast unmöglich, einen verlässlichen Stamm an „politisch korrekten“ Lehrern einzustellen. Häufig in nur notdürftig hergerichteten Räumen und zumeist mit wenig oder nicht qualifizierten Personen – z. B. mit sog. „Schulhelfern“ – wurde nach einer kurzen Schließungsphase der Schulunterricht wieder aufgenommen⁵⁵. Die unmittelbare Bildungsverwaltung übertrugen die Militäradministrationen politisch unverdächtigen Fachleuten aus ihren Besatzungsgebieten. Da diese zwangsläufig die entsprechenden politischen und konfessionellen Kräfte und Konflikte repräsentierten, die durch den Weimarer Schulkompromiss und die nationalsozialistische Bildungspolitik lediglich überdeckt worden waren, lebte die Auseinandersetzung „zwischen den Anhängern der weltlichen Einheits- und denen der traditionell gegliederten Bekenntnisschule [...] sofort wieder auf und wurde regional, den überkommenen Strukturen gemäß, entschieden, ungeachtet der jeweiligen Besatzungsherrschaft und ihres mehr oder weniger ausgeprägten Bildungskonzepts“⁵⁶. Daneben gab es, z. T. unter alliierterm Einfluss, Reformansätze, die das gegliederte Schulwesen in Richtung eines gestuften Schulaufbaus verändern wollten. In den norddeutschen Bundesländern wurde eine sechsjährige Grundschule und in Berlin (West), ähnlich wie auch in der Sowjetischen Besatzungszone, eine achtjährige, für alle Kinder gemeinsame Sekundarschule – eine „Einheitsschule“ – eingeführt. Aufgrund starker Proteste konservativ-restaurativer Kräfte unterblieben jedoch ähnliche Reformen in den anderen Bundesländern.

Nach dem Inkrafttreten des Grundgesetzes und aufgrund neuer parlamentarischer Mehrheiten in verschiedenen Bundesländern wurden schon in den 1950er Jahren derartige Reformansätze wieder zurückgedrängt und speziell die Ausweitung der Grundschulzeit weitgehend rückgängig gemacht – zugunsten der (traditionellen) vertikalen Dreigliedrigkeit des Schulsystems⁵⁷. Faktisch bedeutete dies, dass das Schulwesen der jungen Bundesrepublik weitgehend im Anschluss an die zentralen Organisationsstrukturen der Ersten Deutschen Republik restituiert⁵⁸ und dann auch konsolidiert wurde. Bis zur Schulreform von 1964 war es durch folgende Kennzeichen bestimmt: Ab 6 Jahren bestand für alle Kinder Schulpflicht. Nach der gemeinsamen vierjährigen Grund- bzw. Volksschulzeit wechselten 75-80% der Schüler in die ebenfalls vierjährige (in einzelnen Bundesländern auch schon fünfjährige) Volksschuloberstufe, an die sich dann in der Regel eine Berufsausbildung oder unmittelbar die Erwerbstätigkeit anschloss. Auch wenn sich ihr konfessioneller Charakter aufgrund des Zustroms von Flüchtlingen und Vertriebenen bereits auflöste, war die Volksschule zumeist noch konfessionell und v. a. in den Städten auch nach Ge-

⁵⁴ Vgl. dazu das sog. „Potsdamer Abkommen“ vom 2. August 1945 (Art III. 7.: „Das Erziehungswesen in Deutschland muss so überwacht werden, dass die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird.“).

⁵⁵ In der Folge nahm sowohl die Qualität des Unterrichts ab als auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern rapide zu. Unterricht mit einem Lehrer und 80 oder 100 Schülern war nicht ungewöhnlich, z. T. selbst noch bis in die 1950er Jahre hinein lag der Klassendurchschnitt bei 45-50 Schülern. In stark zerstörten Städten gab es Schichtunterricht: Ein Teil der Schüler hatte vormittags, der andere nachmittags Unterricht.

⁵⁶ Friedeburg (1992), 282. Zu einer detaillierten Übersicht über die Einführung von Bekenntnis- und Einheitsschulen in den verschiedenen Bundesländern in den ersten Nachkriegsjahren s. v. a. Friedeburg (1992), 283ff. Obwohl den westlichen Besatzungsmächten konfessionelle Erziehung an staatlichen Schulen weitgehend fremd war – sie kannte diese nur aus dem Bereich ihres eigenen Privatschulwesens – bestand bei ihnen eine relative Offenheit für den Religionsunterricht und für die Zulassung von Privatschulen. Gegenüber öffentlichen Bekenntnisschulen blieben sie jedoch eher zurückhaltend.

⁵⁷ Im sog. „Düsseldorfer Abkommen“, dessen Beschlüsse für 10 Jahre unkündbar sein sollten, wurde 1955 von den Bundesländern die Dreigliedrigkeit des Schulwesens neu festgeschrieben, d. h. das Nebeneinander, besser: „Übereinander“ von Volksschule bzw. Volksschuloberstufe, Mittelschule und Gymnasium. Erst das „Hamburger Abkommen“ von 1964 (s. u.) eröffnete dann auch wieder die Möglichkeit für Schulversuche mit einer anderen Organisationsstruktur.

⁵⁸ Grundsätzlich wird dies auch an der großen inhaltlichen wie auch sprachlichen Nähe zwischen den Schulbestimmungen der Weimarer Verfassung und denen des Grundgesetzes deutlich (vgl. Art. 144 WRV mit Art. 7 GG), wobei jedoch das Grundgesetz mit Normierungen für den Schulbereich insgesamt sehr viel zurückhaltender ist.

schlecht gegliedert⁵⁹. Neben der Volksschuloberstufe – 1964 in „Hauptschule“ umbenannt – wurde nach 1945 wieder die „Mittelschule“ – ab 1964 dann offiziell „Realschule“ – eingeführt, die nach 10 Schuljahren einen mittleren Abschluss („mittlere Reife“) ermöglichte. Auf das als „Elitebildungsanstalt“⁶⁰ und Vorschule zur Universität verstandene Gymnasium wechselten nach der Grundschule etwa 12-15% der Schüler⁶¹. Die einzelnen Formen der weiterführenden Schulen waren relativ scharf voneinander getrennt, Übergänge zwischen ihnen im Prinzip nicht vorgesehen. Diese vertikale Dreigliedrigkeit des Schulwesens wurde bildungstheoretisch „durch eine nativistische Begabungstypologie und eine dieser Typologie entsprechende Klassifikation von Berufsgruppen gerechtfertigt. Die Hauptschule galt als Schule der ‚praktisch begabten unteren Volksschichten‘ [...]. Im Gymnasium dagegen sollten die ‚abstrakt Begabten‘ auf ein Hochschulstudium und gesellschaftliche Führungspositionen vorbereitet werden“⁶².

Im Hinblick auf die religiöse Schulerziehung galt: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“⁶³ und wird „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft erteilt“ (Art. 7.3 GG). Dabei haben „die Erziehungsberechtigten [...] das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu entscheiden“ (Art. 7.2 GG). Ihm kommt damit aufgrund des für ein schulisches Unterrichtsfach einmaligen Rechts auf Abmeldung ein Sonderstatus zu – d. h. er „ist zwar sachlich, nicht aber persönlich obligatorisch“⁶⁴.

Ein weiteres entscheidendes Merkmal des deutschen Schulwesens nach 1949 ist das föderativ angelegte Bildungssystem, sprich: die „ausgeprägte Hoheit der Bundesländer im Bereich von Kultur und Schule“⁶⁵. Nach Art. 7.1 GG steht zwar „das gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“. Anders jedoch als in der Weimarer Republik unterstehen faktisch Bildungspolitik und Bildungsplanung nicht der Regie des Gesamtstaates, sondern die Bildungsvollmacht liegt allein – trotz einer Kompetenzerweiterung des Bundes durch die Verfassungsänderung von 1969 – bei den Ländern. Der Gesamtstaat besitzt weder Gesetzgebungsbefugnis noch die Verwaltungshoheit und auch nicht die Möglichkeit, gesamtdeutsche Rahmenvorschriften zu erlassen. Die Gestaltungsfreiheit der einzelnen Bundesländer wird nur durch einige wenige übergeordnete Normen eingeschränkt. Sie betreffen den Religionsunterricht, die Privatschulen und die Garantie der Grundschule⁶⁶.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Trotz der einschneidenden Zäsur durch Nationalsozialismus und Krieg fehlten – anders als in der Sowjetischen Besatzungszone – im westlichen Teil Deutschlands in den ersten (knapp 20) Jahren die notwendige Weitsicht und auch der Mut für eine Neugestaltung des Schulwesens. „Als ob nichts gewesen wäre“ erfolgte ein fast direktes Anknüpfen an der organisatorischen Grundstruktur des Weimarer Schulsystems. Eine derart starre Restauration konnte jedoch höchstens „traditionelle Ansprüche an das deutsche Bildungswesen als Berechtigungssystem befriedigen, den aufziehenden Problemen der Bildungsexpansion vermochte sie nicht zu begegnen, noch gab sie dem Verlangen nach mehr Bildungsgerechtigkeit eine überzeugende Antwort“⁶⁷. Und: Die Restauration der bisherigen Schulformen bedeutete zugleich auch ein Abkoppeln von der internationalen Schulentwicklung, die, mit längeren gemeinsamen Grundschulzeiten und verschiedenen Formen einer

⁵⁹ Vgl. Baumert (2008), 56.

⁶⁰ Baumert (2008), 57.

⁶¹ Vgl. Baumert (2008), 57. Trotz Aufnahmeprüfung schloss jedoch nicht einmal die Hälfte von ihnen mit dem Abitur ab. Es bestand aber die Möglichkeit, das Gymnasium schon nach der 10. Klasse mit der „mittleren Reife“ als Schulabschluss zu verlassen.

⁶² Baumert (2008), 57. Entsprechende bildungstheoretische Ansätze dieser Zeit finden sich z. B. bei Wilhelm Flitner, Hochschulreife und Gymnasium (1959), oder auch in Hans Joachim Scheuerl, Die Gliederung des deutschen Schulwesens (1968).

Die scharfe Trennung der Schulformen ging zugleich einher „mit großen sozialen, regionalen und geschlechtsspezifischen Disparitäten. Organisationsformen, regional ungleiche Angebote, Auslesepraktiken und Unterrichtsinhalte benachteiligten Kinder aus sozial schwachen Familien, insbesondere Arbeiterkinder, Kinder aus der Landbevölkerung und Mädchen“ (Baumert (2008), 57f).

⁶³ Die Ausnahme von dieser Bestimmung beschreibt Art. 141 GG („Bremer Klausel“). Er schränkt den Anwendungsbereich der in Art. 7 GG beschriebenen grundgesetzlichen Vorschriften über den Religionsunterricht ein und ermöglicht so in einigen Gebieten Deutschlands andere Unterrichtstypen: z. B. den Pflicht-Ethik-Unterricht in Berlin, LER (Lebengestaltung-Ethik-Religionskunde) in Brandenburg, oder den „Unterricht in biblischer Geschichte“ in Bremen.

⁶⁴ Adam / Lachmann (1990b), 72.

⁶⁵ Rupp (1999), 615.

⁶⁶ Zur Bildungsvollmacht der Bundesländer vgl. Klemm (1990), 21ff, sowie Friedeburg (1992), 319. Dieser bewusst weit gedachte föderative Spielraum ist v. a. zu verstehen als Reaktion auf den Missbrauch und die Diskreditierung der Kompetenz staatlicher Schulaufsicht durch das nationalsozialistische Regime.

⁶⁷ Friedeburg (1992), 323.

ebenfalls gemeinsamen, differenzierten Mittelstufe in fast allen umliegenden Ländern in die entgegengesetzte Richtung führte.

7.5 *Erste Modernisierungsphase bis Ende der 1990er Jahre*

Nachdem die mit der allgemeinen Expansion von Wirtschaft und Technik einhergehende Bildungsexpansion zunehmend die Grenzen des deutschen Schulsystems deutlich machte, verstärkte sich ab Ende der 1950er Jahre der Druck immer mehr in Richtung einer umfassenden Modernisierung des Bildungswesens. Ein erster Versuch, sich den massiv verändernden Bildungsanforderungen zu stellen, bildete der vom Deutschen Ausschuss für das Bildungswesen 1959 vorgelegte „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“⁶⁸. Zu entsprechend durchgreifenden Veränderungen im deutschen Schul- und Bildungswesen kam es dann aber erst ab Mitte der 1960er Jahre⁶⁹. Das sog. „Hamburger Abkommen“ der Ministerpräsidenten nahm 1964 wesentliche Forderungen von 1959 auf: u. a. die Verlängerung der Vollzeitschulpflicht auf neun Jahre sowie für Hauptschulen die Einführung einer verpflichtenden Fremdsprache und die Möglichkeit eines zehnten Schuljahres für einen Übergang zur Realschule und zum Aufbaugymnasium. Gegen den massiven Widerstand aus v. a. katholisch geprägten Bundesländern löste man weithin die Bekenntnis- in Gemeinschaftsschulen auf⁷⁰. Für die Sekundarstufe I wurde das aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium bestehende dreigliedrige Schulsystem verbindlich festgeschrieben. Eine direkte Reaktion auf den in den 1960er Jahren wissenschaftlich untersuchten Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und sozialer Herkunft war in den 1970er Jahren in verschiedenen Bundesländern auch die Einrichtung von Gesamtschulen. Sie sollten die bestehende Chancengleichheit aufheben und für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen, indem sie v. a. „Arbeiterkindern den risikoreichen Weg ins Gymnasium nach dem 4. Grundschuljahr“⁷¹ ersparten. Und: Vor dem Hintergrund der weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen und Neuordnungen⁷² führte die grundsätzliche Kritik aus verschiedenen Richtungen nun auch dazu, dass auf Länder- wie auf Bundesebene immer mehr eine bewusste und bundesweit angelegte „Bildungsplanung“⁷³ in den Blick kam und entsprechende Gremien ins Leben gerufen wurden, die gesamtstaatliche Bildungsfragen und -aufgaben zu bearbeiten hatten⁷⁴. Das Bildungs- und Schulsystem wurde zunehmend als zentrales gesellschaftliches Subsystem verstanden, „mittels dessen die Zukunftsfähigkeit von Staat und Gesellschaft gesichert werden sollte“⁷⁵. Es galt daher – ohne dass man die föderative Grundstruktur grundsätzlich in Frage stellen wollte – eine Gesamtkonzeption für das deutsche Bildungswesen zu entwickeln, in die der soziale, wirtschaftliche, technische, aber auch der kulturelle Wandel vorausschauend mit einzubeziehen waren⁷⁶.

⁶⁸ Der vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1959 vorgelegte Reformplan forderte „eine Aufwertung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule per Schulzeitverlängerung und Stoffvermehrung, die Einführung einer zweijährigen Förderstufe als Fortführung der Grundschule und die Differenzierung der höheren Schule in das Gymnasium mit drei unterschiedlichen Zweigen (naturwissenschaftliche, sprachlich und eventuell musisch) und die Studienschule für „Hochbegabte““ (Rupp (1999), 616).

⁶⁹ Beeinflusst waren diese Reforminitiativen und -impulse u. a. von Erkenntnissen aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, aus der Lernpsychologie und der Bildungsökonomie und auch von der Schulpraxis selbst. Exemplarisch seien hier genannt: Georg Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe* (1964), Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* (1965), oder auch Hildegard Hamm-Brücher, „Auf Kosten unserer Kinder? – Wer tut was für unsere Schulen? – Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin“ (1965).

⁷⁰ Inzwischen gibt es nur noch in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen einzelne (katholische) Bekenntnisschulen. Das ursprüngliche Anliegen der Bekenntnisschule (als Regelschule) wurde weitgehend durch in kirchlicher bzw. „christlicher“ Trägerschaft befindliche „freie“ bzw. private Schulen übernommen. Jedoch sind in den meisten, v. a. in den „alten“ Bundesländern die Gemeinschaftsschulen (zumindest) in ihren Bildungs- und Erziehungszielen bisher noch christlich geprägt (vgl. Grethlein (1998), 426).

⁷¹ Fend (2008), 40.

⁷² Vgl. dazu u. a. Baumert (2008), 58f.

⁷³ Der Sachverhalt wie auch der Begriff selbst waren damals eine „Neuentdeckung“.

⁷⁴ 1965: Deutscher Bildungsrat (bis 1975; Nachfolger des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen, der nur beobachtende und beratende Funktion gehabt hatte) und 1970 Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung (dafür war sogar eine Änderung des Grundgesetzes notwendig). Ab 2008 wurden die Aufgaben der BLK z. T. von der neu gegründeten Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz übernommen.

⁷⁵ Rupp (1999), 616. Vgl. dazu auch Kurt Georg Kiesinger in seiner Regierungserklärung vom 24. Juni 1965 als Ministerpräsident von Baden-Württemberg: „Die Ausschöpfung der Begabungsreserven ist längst nicht mehr nur eine Forderung der sozialen Gerechtigkeit, sondern eine Lebensfrage für unser Volk, wenn es im Wettbewerb mit den übrigen Völkern Schritt halten will“ (zit. n. Pitsch (1989), 17).

⁷⁶ Nach: KMK (1967), 11. S. dort weiter: „Im Dreiklang von Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik soll der freiheitliche Anspruch des einzelnen und der Gesamtanspruch der Gesellschaft gesichert werden. Nur auf diesem Weg lassen sich der an sich unbegrenzte Bildungsauftrag und die begrenzte Finanzmasse in ein richtiges Verhältnis bringen“. Zur Dimension dieser

Mit dieser Strukturreform sollte zugleich auch eine curricular-didaktische, d. h. eine innere Reform einhergehen mit einer grundlegenden Überarbeitung der bisherigen Lehrpläne und der Unterrichtsorganisation. Als jedoch ab Mitte der 1970er Jahre aus verschiedenen Gründen die strukturellen Schwerpunktsetzungen der Bildungsreform zunehmend in den Hintergrund traten⁷⁷, gewann v. a. der Aspekt der inneren Umgestaltung eine immer größere Bedeutung. Diese Entwicklung setzte sich in den 1980er Jahren noch weiter fort: Dort, wo strukturelle Veränderungen vorgenommen wurden, bezogen sich diese fast ausschließlich „auf Ausbau-, Ergänzungs- und Erprobungsvorhaben an verschiedenen Stellen des Schulsystems in den Ländern, die das politisch möglich machten. [...] Die innere Reform setzte sich auf der Ebene der inhaltlich-methodischen Gestaltung des Unterrichts und über eine umfassende Lehrplanrevision fort“⁷⁸. Die späten 1980er Jahre waren u. a. bestimmt von der Diskussion um die Sicherung der örtlichen und regionalen Angebotsstrukturen, um bildungsökonomische Probleme sowie von Überlegungen zu einer höheren Effizienz im Schulwesen. Die „Frage nach der sozialen Gerechtigkeit des Bildungswesens“⁷⁹ spielte dagegen fast keine Rolle mehr, sondern trat zunehmend in den Hintergrund⁸⁰. Erst durch die Ergebnisse der PISA-Studien sollte sie dann wieder neu an Bedeutung gewinnen.

Mit der Wiedervereinigung 1990 trafen dann zwei völlig unterschiedliche Schulsysteme auf einander. Doch auch dies führte (zunächst) zu keinen grundlegenden strukturellen Veränderungen. Vielmehr orientierten sich die neuen Länder bei der Neuorganisation ihres Schulwesens weitgehend an der Struktur der alten Länder und übernahmen das gegliederte Schulsystem, wenn auch mit leichten Modifikationen⁸¹. Die inneren Reformansätze waren zunehmend durch stärker grundsätzliche Themen bestimmt, wie z. B. „die Frage nach den Merkmalen einer guten und pädagogisch wirksamen Schule, das Problem der Ziele und Zwecke schulischen Lernens, die Struktur einer tragfähigen allgemeinen Bildung, die Frage der Ausrichtung und Wertigkeit beruflicher Bildung“⁸².

Zusammenfassend lässt sich sagen: Das Bewusstsein für die Notwendigkeit umfassender und gemeinsam verantworteter Reformen wuchs seit Ende der 1950er Jahren deutlich, über Richtung und Inhalt konnte dagegen nur schwer ein Konsens erzielt werden⁸³. Obwohl die Veränderungen im Schul- und Bildungswesen ab Mitte der 1960er Jahre sehr viel weitreichender und tiefgreifender als die vorangehenden Reformversuche der Nachkriegszeit waren, handelte es sich bei ihnen letztlich (auch wieder) nur um systemimmanente Korrekturen. Bundesweite „schulorganisatorische Gesamtveränderungen in Richtung auf gänzlich neue Systemstrukturen“⁸⁴ wurden dezi-

Veränderung im Verständnis des staatlichen Bildungsauftrags vgl. Friedeburg (1992), 353: „Ein nur finanziell beschränkter, aber sonst unbegrenzter Bildungsauftrag des Staates hätte sich wenige Jahre zuvor kaum mit den Grundsätzen christdemokratischer Kulturpolitik vereinen lassen. Deren Hauptaufgabe nach dem Kriege war die konfessionell gebundene christliche Erziehung zur Abwehr des Materialismus.“ D. h. leitend für die Reformen im Erziehungs- und Bildungsbereich wurde nun zunehmend die Vorstellung von der künftigen Gesellschaft als einer „Bildungsgesellschaft“.

⁷⁷ Vgl. u. a. Zukunft der Bildung (1995), 14.

⁷⁸ Zukunft der Bildung (1995), 14. Es gab zwar immer wieder verschiedene Bemühungen, die auf eine stärkere Horizontalisierung der bisherigen Schulformgliederung zielten, wie z. B. ab 1969 die Installation von sog. integrierten Gesamtschulen, die Einrichtung von Vorschulen oder die 1974 beschlossene Einführung der Orientierungsstufe für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Sie sollten „eine stärkere (soziale) Durchlässigkeit des Schulsystems und eine Optimierung der Chancengleichheit aller heranwachsenden Staatsbürger“ (Rupp (1999), 616) ermöglichen. Bundesweit konnten sich diese neuen Strukturen jedoch nicht flächendeckend durchsetzen, sondern blieben auf einzelne Länder beschränkt bzw. wurden z. T. auch wieder abgeschafft. Anstatt die als notwendig erkannte stärkere Vereinheitlichung des deutschen Schul- und Bildungswesen zu fördern, führten solche Versuche letztlich eher zu einer weiteren Zersplitterung und noch stärkeren Uneinheitlichkeit der deutschen Schullandschaft. Bestätigt wurde diese Tendenz auch durch die gescheiterten Versuche von 1973 und 1982, einen Bildungsgesamtplan einzuführen bzw. fortzuschreiben. Nur die 1972 beschlossene Reform der gymnasialen Oberstufe sowie die Einrichtung von beruflichen Gymnasien wurden bundesweit erfolgreich umgesetzt.

⁷⁹ Fend (2008), 41.

⁸⁰ Vgl. (noch) 1982 Klemm (1982), 151: „Die unterschiedlichen Bildungsanforderungen, die unsere arbeitsteilig entfaltete Gesellschaft an ihren Nachwuchs stellt, und die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit dieses Nachwuchses zwingen dazu, an drei Bildungszielen unseres Schulsystems festzuhalten, die nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden: an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren.“

⁸¹ Aufgrund sinkender Schülerzahlen kam es in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen jedoch bald zu einer „Weiterentwicklung“ der Dreigliedrigkeit hin zur Zweigliedrigkeit, bei der der Hauptschul- und der Realschulbildungsgang unter dem Dach einer Schule zusammengefasst waren. Vgl. dazu Baumert (2008), 70.

⁸² Zukunft der Bildung (1995), 15.

⁸³ Zum einen erfolgte die Reaktion auf die Reformimpulse von unterschiedlichen fachlichen und bildungspolitischen Positionen her und mit einer unterschiedlichen Akzentsetzung. Zum anderen haben sich in der Regel nur solche Reformentwicklungen durchgesetzt, die den Konsensrahmen der Abstimmung zwischen den einzelnen Ländern und zwischen Bund und Ländern nicht sprengten.

⁸⁴ Zukunft der Bildung (1995), 15.

diert abgelehnt. Vielmehr hielt man zum einen bewusst am Ansatz des föderativen Schul- und Bildungssystem fest. Zum anderen wurde auch das gegliederte System im Bereich der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen als traditionelle Grundstruktur beibehalten, wenn auch nach Ländern unterschiedlich erweitert, ausgebaut bzw. umgebaut. Von der Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer dagegen weitgehend unabhängig zeichnete sich immer mehr „eine Neudefinition der bürgerlichen Grundbildung auf dem Niveau des mittleren Abschlusses“⁸⁵ ab. Jedoch wurde dabei weder die Durchlässigkeit der verschiedenen Sekundarschularten größer noch kam es zu einer gerechten bzw. gleichmäßigeren Verteilung der Bildungschancen auf alle sozialen Schichten. Es entstanden vielmehr „in der Tendenz parallele, aber dennoch unterschiedlich gestaltete Bildungsabgänge, die ohne unzumutbaren Zeitverlust zu Schulabschlüssen führen, die das gesamte Spektrum weiterführender Bildungswege eröffnen“⁸⁶.

D. h. das deutsche Schulwesen stellte sich am Ende des 20. Jahrhunderts in einer kaum noch zu systematisierenden Vielfalt dar. Es präsentierte sich „als eine über weite Strecken inkonsistente Legierung aus den traditionell vertikal gegliederten, sich von vordemokratischen bzw. vorpluralistischen politischen Verhältnissen herleitenden Prägungen und von modernen, eher pluralistisch-demokratisch legitimierten Ansätzen, die ein Gefälle hin zu einem stärker horizontal strukturierten Schulsystem haben“⁸⁷. Als wichtigstes gemeinsames Merkmal auf Bundesebene lässt sich die Einzigartigkeit der jeweiligen Schulsysteme festhalten: Alle Bundesländer können für ihr System quasi Originalität beanspruchen, denn keines ist zweimal vertreten⁸⁸!

⁸⁵ Baumert, (2008), 59.

⁸⁶ Baumert (2008), 59. Z. B. kann seit 2002 in fast allen Bundesländern durch ein 10. Hauptschuljahr die Mittlere Reife erreicht werden, die wiederum den Zugang sowohl in die Oberstufe eines allgemeinbildenden oder beruflichen Gymnasiums als auch zur Fachoberschule ermöglicht. In beruflichen Schulen besteht inzwischen ebenfalls verstärkt die Möglichkeit, allgemeinbildende Abschlüsse nachzuholen. Auch wenn nicht systematisch geplant, dürfte diese „Entkoppelung von nominalem Bildungsgang und Schulabschluss“ (Baumert (2008), 59) die (bis dahin) wahrscheinlich wichtigste Modernisierung des gegliederten Schulsystems sein.

⁸⁷ Rupp (1999), 617.

⁸⁸ Es gibt bundesweit eine unterschiedlich lange Dauer der Primärphase zwischen vier und sechs Jahren. In zehn Bundesländern ist der Wechsel von der Primarstufe zur Sekundarstufe I mit der Schulformentscheidung verbunden, in den anderen sechs Ländern beginnt die Sekundarstufe I mit einer (wieder unterschiedlich gestalteten) zweijährigen Phase, in der noch gemeinsam unterrichtet wird. In allen Ländern werden zwar die klassischen drei Sekundarschulbildungsgänge (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) angeboten, jedoch in unterschiedlichen Schulformen – sie variieren zwischen zwei und fünf – und in verschiedenen Konstellationen. Das Gymnasium ist als einzige „feste“ Sekundarschulform in allen Bundesländern vertreten. Die Dauer der Sekundarstufen variiert ebenfalls: Die Hauptschule endet mit dem 9. oder 10. Schuljahr, die allgemeine Hochschulreife wird in den meisten Ländern bisher nach der 13. Klasse, in den neuen Bundesländern (mit Ausnahme Brandenburgs) schon nach der 12. Klasse erreicht. Einzig die Realschule schließt in allen Ländern, in denen sie vertreten ist, mit Klasse 10 ab.