

SCHRIFTENREIHE

Eine für alle -

Die inklusive Schule für die Demokratie

Heft 7

Marianne Demmer

1920 – 2020

Schulreform in Deutschland

Eine (un)endliche Geschichte?!



Marianne Demmer

1920 – 2020
Schulreform in Deutschland
Eine (un)endliche Geschichte?!

Eine für alle –
Die inklusive Schule für die Demokratie

SCHRIFTENREIHE



Heft 7

Inhaltsverzeichnis



| | |
|---|----|
| Vorwort des Bündnisses | 5 |
| Zur Autorin | 6 |
| Einleitung | 7 |
| KAPITEL 1: Die Schulkompromisse der Weimarer Republik – mit Ausblicken in die Gegenwart | 15 |
| Die Ausgangslage: Schulpolitik im Kaiserreich | 16 |
| Politische Machtkämpfe | |
| Der „Weimarer Schulkompromiss“ in der Verfassung | 19 |
| Der „Grundschulkompromiss“ im Reichsgrundschulgesetz | 21 |
| Aufhebung der Vorschulen • Nur vier Jahre gemeinsam • Gymnasial-Lobby: vier Jahre gemeinsam sind (mehr als) genug • Widerstände lassen sich überwinden • Die Hilfsschulfrage | |
| Schulpolitische Inhalte der Weimarer Verfassung und was aus ihnen geworden ist | 24 |
| Föderalismus / Kleinstaaterei • Die Lehrer*innenbildung • Schulpflicht • Lernmittelfreiheit • Menschenbild, Bildungsziele und -inhalte des Schulwesens | |
| Schulartikel der Weimarer Verfassung in deutschen Verfassungen | 32 |
| Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland • Staatliche Schulaufsicht • Religionsunterricht, Privatschulen • „Verfassungsgesetze“ im NS-Staat • Verfassungen der SBZ und der DDR | |
| KAPITEL 2: Die Reichsschulkonferenz – und ihr langer Schatten | 39 |
| Reformansprüche versus Traditionen | 40 |
| Fakten zur Reichsschulkonferenz • Die verschobene Konferenz • Außer Spesen nichts gewesen? • Beratungsgegenstände – immer noch aktuell • Deutscher Bildungsrat, Bildungsplanung und die Gesamtschule • Forum Bildung, Ganztagschulen und Föderalismusreform • Zentrale Fragen der Reichsschulkonferenz – immer noch strittig | |
| Tiefgreifende Gegensätze und Kontroversen | 46 |
| Kein äußerer Druck zur Verständigung – Traditionalisten im Aufwind • Die Deutsche Oberschule – Beispiel für eine Reform der Trippelschritte • Weniger Schularten durch Koedukation • „Schulwirrwarr“, „Schulchaos“ und die Kultusministerkonferenz (KMK) • Technische Vereinheitlichung des Schulwesens • Die Reichsschulkonferenz als Blaupause für Bildungsreformdebatten | |
| KAPITEL 3: Einheitsschule und die Dauer des gemeinsamen Lernens | 53 |
| Was ist eigentlich eine „Einheitsschule“? | 54 |
| Wilhelm von Humboldts „ideale“ Einheitsschule • Verschiedene Namen und Konzepte beim (Allgemeinen) deutschen Lehrerverein • Heinrich Schulz und das Einheitsschulmodell der Sozialdemokratie | |

| | |
|--|-----|
| Die verschiedenen Einheitsschulkonzepte auf der Reichsschulkonferenz | 59 |
| Pseudo-Einheitsschule bei den Traditionalisten • Die nationale Einheitsschule bei Kerschensteiner • Johannes Tews und das umstrittene Einheitsschulmodell des Deutschen Lehrervereins • „Einheitsschule“ bei den „Entschiedenem Schulreformern“ • „Einheitsschule“ als Leerformel • „Einheitsschule“ als politische Herausforderung | |
| Einheitsschule nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs | 66 |
| (Vergebliche) Bemühungen der alliierten Siegermächte • Das Schulsystem der DDR • Einheitsschule ist nicht gleich Einheitsschule • „Gleichmacherei“ im hierarchisch gegliederten Schulsystem • Kampfbegriff „(sozialistische) Einheitsschule“ • Die Schulstrukturfrage ist nicht totzukriegen • Der Kampfbegriff Einheitsschule verfängt nicht mehr • Philologen in der Defensive • Enttabuisierung des Begriffs „Einheitsschule“ • Gemeinschaftsschulen als aktuelles Transformationskonzept | |
| KAPITEL 4: Begabung und Leistung – Auslese als Organisationsprinzip | 83 |
| Schülerauslese – weshalb eigentlich? | 84 |
| „Gerechte Schülerauslese“ – geht das? • „Begabungstypen“ und Schulhierarchie • Der Kampf um die „richtigen“ Auslesemethoden • Die bedarfsgerechte Begabtenauslese für Arbeitsmarkt und Staatsraison • Volkswirtschaftliche Bedarfe als zeitlich limitierte Treiber von Bildungsreformen • Schülerauslese und Begabung als Ideologie • Begabungsideologie und Gesamtschule • Begabtenauslese auch im Schulsystem der DDR?! | |
| Aussondern – separieren – exkludieren | 94 |
| Der Hilfsschulverband als Treiber und Profiteur der Aussonderung • Der Hilfsschulverband als willfähriger Unterstützer des NS-Regimes • Sonder-/Hilfsschulen als viertes Glied im System • Wenn Schüler und Lernsetting nicht zusammenpassen • Die fortwährende Diskussion um den „richtigen“ Förderort • Parallelsysteme lohnen sich nicht – in keiner Hinsicht • Selektion, Segregation und Inklusion gleichzeitig | |
| Das Konstrukt „Begabung“ in der Kritik | 104 |
| Königsdisziplin „theoretische Begabung“ | |
| KAPITEL 5: Chancengleichheit, „Aufstieg durch Bildung“ und die Klassenfrage | 109 |
| Chancengleichheit – ein altes und neues Postulat | 110 |
| Chancengleichheit in historischer Perspektive • Das Menschenrecht auf Bildung – Nichtdiskriminierung – Chancengleichheit • Reichsschulkonferenz • Gleiche Zugangsrechte für Frauen und Mädchen • Gleiche Bildungschancen für den ländlichen Raum • Landschulreform • „Materiale“ Chancengleichheit und kompensatorische Erziehung | |

| | |
|---|-----|
| Bundesrepublik Deutschland und die gleichen Bildungschancen | 118 |
| Deutscher Bildungsrat: Zentraler Bezugspunkt Chancengleichheit • Das katholische Arbeitermädchen vom Lande • Grundgesetz – „gleichwertige Lebensverhältnisse“ – (keine) Chancengleichheit • Megathema Chancengleichheit und sozial-kulturelle Benachteiligung • KMK verabschiedet sich von Chancengleichheit • Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit | |
| „Aufstieg durch Bildung“ – ein leeres Versprechen? | 125 |
| „Freie Bahn jedem Tüchtigen“ • Kritik von linken Schulreformern • Hoffnungsvolles Fazit | |
| KAPITEL 6: 100 Jahre Schulreform in Deutschland – Beobachtungen und Schlussfolgerungen für Eine Schule für alle | 131 |
| Schulreform: Es geht voran – aber sehr langsam und mit Rückschlägen | 132 |
| „Verspätete Nation“ und eine „historisch gewachsene Sammlung steckengebliebener Schulversuche“ • Gesellschaftliche Machtverhältnisse und das Interesse an sozialer Ungleichheit • In Umbruchsituationen können Schulreformen auch gegen größte Widerstände durchgesetzt werden • Schulreformen brauchen den Konsens bei Zielen und Handlungsstrategien • Die beharrenden Kräfte sind in der Wahl ihrer Mittel nicht zimperlich • Schulreformer in Deutschland brauchen Geduld, Optimismus, ein „dickes Fell“, historisches Bewusstsein und den Mut zum Kompromiss • Die konservativen Kräfte befinden sich in der Defensive • Politische Mehrheiten müssen beherzt genutzt werden: dauerhaften Schulfrieden kann es nur mit einem gerechten und chancengleichen Schulsystem geben • Struktur – Lernumgebung – Personal: die Trilogie für chancengleichen Bildungserfolg | |
| Die nächsten Schritte zu Einer Schule für alle | 143 |
| Pädagogik der Vielfalt: Lehrerbildung intensivieren, Eltern informieren • Hierarchiefreie Strukturvarianten in den Schulgesetzen der Länder verankern • Die neue Dreigliedrigkeit: Zwei-Wege-Modell plus Gemeinschaftsschule als Zwischenschritt? • Gymnasium – Mythos und Problemfall – die inneren Widersprüche benennen • Lösung auf Zeit: Zwei-Wege-Modell? • Gesamtstaatliche Verantwortung: Die KMK auf dem Prüfstand • Die Zivilgesellschaft ist gefordert • Reichsschulkonferenz 1920 – Deutscher Bildungsrat 1970 – KMK-Bildungsrat 2020 • Repräsentative (geloste) Bürger*innenversammlungen | |
| Literaturverzeichnis und Bildnachweise | 153 |
| Nachwort der Herausgeber | 165 |
| Kurzprofile der herausgebenden Verbände | 168 |

Vorwort des Bündnisses

Vor 100 Jahren wurde die Reichsschulkonferenz 1920 einberufen, um das deutsche Schulsystem systematisch neu zu ordnen.

Ist 100 Jahre später eine vergleichbar große Zusammenkunft historisch notwendig? Wozu? Mit wem? Für wen überhaupt? Und mit welchem Ziel?

Ja – politische Entscheidungen sind veränderbar, wenn die Akteur*innen und verantwortlichen Macher*innen das wollen! Wir, das Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, wollen schon lange einen breiten und beteiligungsorientierten Diskurs über die Neuausrichtung des Bildungssystems. Wir arbeiten konsequent daran und versuchen, politisch Verantwortliche und Öffentlichkeit von der Notwendigkeit einer radikalen Kurskorrektur in der bundesdeutschen Bildungspolitik zu überzeugen.

Eine Veranstaltung mit dem Legislativen Theater Berlin zu Schulstruktur und Exklusion, die für 2020 von unserem Bündnis geplant war, aber wegen der Corona-Pandemie auf das Jahr 2021 verschoben werden musste, ist eine weitere Etappe auf diesem steinigen Weg, auf dem wieder einmal deutlich wird: „Schools change slower than churches“.

Wir sind Marianne Demmer zu tiefstem Dank verpflichtet für die schonungslose Aufarbeitung einer Politik zur Verhinderung der dringend notwendigen Weiterentwicklung unseres Schulwesens. Ihr ist mit der vorliegenden Broschüre gelungen, historische Meilensteine der Schulentwicklung aufzuzei-

gen und gleichzeitig zu verdeutlichen, wie Allianzen aus Politik und Interessenverbänden grundlegende dringende Reformen unseres Bildungssystems beeinflussen können. Sie legt Parallelen von reformpädagogischen Ansätzen und Widerständen damals und heute anhand von Zahlen, Daten, Fakten und Dokumenten offen. Die vorliegende Broschüre macht eindrucksvoll klar: Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sind in unserem Bildungssystem nach wie vor nicht annähernd erfüllt.

Wie wenig bis heute von der Kultusministerkonferenz erwartet werden kann, zeigt deren jüngste Ländervereinbarung vom Oktober 2020: Gesellschaftliche Integration, sozialer Zusammenhalt und Chancengleichheit werden zwar weiterhin proklamiert, aber es fehlen die notwendigen Vorhaben zur Realisierung. Die soziale Spaltung im Schulwesen durch frühe Auslese wird nur kosmetisch adressiert und die Anerkennung sowie angemessene Unterstützung bereits weitgehend inklusiv arbeitender Schulen bleiben weiterhin aus.

Das Ziel einer fairen, demokratischen Gesellschaft, wie sie Per Dalin bereits in seinem 1997 erschienenen Buch „Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert“ beschreibt und fordert, kann am besten erfolgreich umgesetzt werden in einer Schule, die sich selbst demokratisch versteht und Kindern und Jugendlichen demokratische Werte und Haltungen vermittelt. Dafür müssen **alle** Kinder und Jugendlichen in ihrer Pflichtschulzeit die Chance haben, gemeinsam zu leben, gemeinsam zu lernen und gemeinsam eigene Perspektiven für ihre Zukunft zu entwickeln.



Marianne Demmer

Marianne Demmer blickt aus eigenem Erleben auf beinahe 70 Jahre Schulpolitik in Deutschland zurück. Nachhaltig geprägt wurde sie durch die Zeit der Bildungsreform und Studentenbewegung in den 1960er und 1970er Jahren. Von Beruf ist sie Lehrerin. Sie sagt von sich selbst „Ich bin eine typische Bildungsreserve: weiblich, vom Lande und erste Akademikerin in der Familie.“

Als engagierte Verfechterin einer gemeinsamen Schule für alle Kinder sind soziale Gerechtigkeit, Qualität und Chancengleichheit die Leitlinien ihres bildungspolitischen Handelns. Von 1997 bis 2013 war sie hauptberufliches Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und seit 2005 deren stellvertretende Vorsitzende.

Seit ihrer Pensionierung ist Marianne Demmer Mitglied im Hochschulrat der Universität Siegen und betreibt in ihrer Siegerländer Heimat die Galerie und Agentur „bild-wort-ding“, in der sie Bildung, Kunst und Kultur zusammenbringt.

Einleitung

Reichsschulkonferenz? Schulkompromiss? Ja, davon hat man schon gehört. Aber Genaueres? Ist das nicht schon 100 Jahre her? Und gibt es angesichts der unabsehbaren Auswirkungen der Corona-Pandemie für das Bildungswesen nichts Wichtigeres als sich mit „ollen Kamellen“ aufzuhalten? Sind Klassengrößen, die das Abstandsgebot nur zulassen, wenn im Schichtbetrieb gelernt wird, sind unzureichende technische Ausstattungen für Distanzlernen und digitalisiertes Lernen, teilweise unzumutbar verdreckte Schultoiletten, kaputte Waschbecken, fehlende Seife und Papierhandtücher in den Klassenräumen und fehlende Schutzmasken für das pädagogische Personal nicht die eigentlich wichtigen Fragen, um die wir uns kümmern müssten?

Berechtigte Fragen, ganz sicher. Und große Herausforderungen für die politisch Verantwortlichen und vor allem für die arbeitenden und lernenden Menschen in den Schulen. Aber bei genauerem Hinsehen wird sehr schnell deutlich, dass sich die Probleme des Schulwesens, die heute den sachgerechten Umgang mit der Pandemie erschweren, weit in die deutsche Vergangenheit zurückverfolgen lassen. Sie führen zu den „blinden Flecken in der Corona-Politik“, die sichtbar wurden, als Mitte des Jahres 2020 anlässlich der ersten Lockerungsmaßnahmen nach dem „Lockdown“ Gesundheitsschutz und Wirtschaftsinteressen dominierten und es den Anschein hatte, dass die sozialen Bedürfnisse von Kindern, Familien und alten Menschen vollständig in den Hintergrund getreten sind.

Diese „blinden Flecken“ im Schulwesen haben damit zu tun, dass es in Deutschland immer noch nicht selbstverständlich ist, die Schule nicht nur als Lern- sondern auch als Lebensort (!) der heranwachsenden Generation zu begreifen. Kinder und Jugendliche werden immer noch vor allem als zu füllende Lerngefäße gesehen und nicht als soziale Wesen, die sich mit ihresgleichen austauschen wollen, die vor allem durch Kommunikation untereinander und mit Erwachsenen lernen und sich entwickeln.

Bereits bei der Reichsschulkonferenz vor 100 Jahren wurde zum Beispiel ausführlich über die Notwendigkeit von Schulhygiene und Gesundheitserziehung diskutiert. Die tägliche Sportstunde und fest angestellte Schulärzte wurden gefordert. Umgesetzt wurden diese Forderungen in den skandinavischen Ländern. Wie der Ganztagsbetrieb ist die Gesundheitsstation mit medizinischem Personal dort seit den Schulreformen der Nachkriegszeit eine Selbstverständlichkeit. Vielleicht ist das ein Umstand, der die Schweden dazu veranlasst hat, Kitas und Schulen generell offen zu lassen. Auf jeden Fall müssen die Erfahrungen mit Kita- und Schulschließungen bzw. ihrem Offenhalten gründlich untersucht werden, um Erkenntnisse für die Zukunft zu gewinnen. Allein auf Distanzlernen und Digitalisierung zu setzen – das zeigen die Erfahrungen mit der Corona-Pandemie – ist keine Lösung. Sie geht an den Bedürfnissen und Lebenssituationen der jungen Menschen und ihrer Familien vorbei.

Oder Dänemark: Nach dem so genannten Lockdown wurden hier Kitas und Schulen zuerst für die jüngeren Kinder bis zur fünften Klasse geöffnet. In Deutschland hat die schrittweise Öffnung hingegen bei den Abschlussklassen begonnen – um Abitur- und Abschlussprüfungen durchzuführen. Auch dies ist ein deutliches Zeichen für die Prüfungsfixierung und das Ausblenden der sozialen Funktion von Schulen. In Deutschland wird die Schule von den Abschlusszeugnissen, den Berechtigungen her gedacht. Das Aufwachsen der jungen Generation, die Bedeutung der Schulen und Kitas für die Familien und den gesellschaftlichen Zusammenhalt stehen nicht im Zentrum.

Dabei wäre es ein Leichtes, Abschlusszeugnisse ohne zusätzliche Prüfung aufgrund der bisherigen schon nachgewiesenen Leistungen zu vergeben. Aber statt sich zumindest gleichrangig an den sozialen Bedürfnissen von Kindern und Familien zu orientieren, sorgt sich etwa der Philologenverband öffentlichkeitswirksam darum, dass die Vergleichbarkeit des „Corona-Abiturs“ mit früheren und folgenden Schülerjahrgängen gewahrt wird. Dieses merkwürdige, nur auf die Zeugnisnoten verkürzte Verständnis von Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit, ist typisch für Deutschlands einflussreiche gesellschaftliche Eliten. Sie interessiert nicht, unter welchen Bedingungen Zeugnisnoten zustande kommen, sie interessiert nur das bescheinigte Endergebnis.

Dabei gäbe es wichtigere Anlässe, sich um Vergleichbarkeit zu sorgen. Nur ein Beispiel: Sind

die Ergebnisse etwa vergleichbar, wenn bei den einen Schüler*innen Distanzlernen zu Hause mit mehreren Geschwistern in einer beengten Wohnung ohne Garten stattfinden muss, während die andern im eigenen Zimmer, von akademisch gebildeten Eltern unterstützt, am leistungsstarken Rechner lernen können? Es gäbe viele Beispiele.

Mittlerweile besteht Einigkeit darüber, dass durch die Schließung der Schulen die bereits vorhandene eklatante soziale Spaltung und Benachteiligung großer Teile der Schülerschaft weiter vertieft und zunehmen wird. Aber wie seit 100 Jahren wird dies mehr oder weniger achselzuckend hingenommen.

Dies hängt mit einem zentralen Problem des deutschen Schulwesens zusammen: statt benachteiligte Kinder und Jugendliche systematisch zu unterstützen und für mehr Chancengleichheit zu sorgen, benachteiligt das Schulwesen in Deutschland strukturell ein zweites Mal. Betroffen sind Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen oder Kinder, die durch Behinderung oder nichtdeutsche Herkunft sowieso schon benachteiligt sind. Die Wissenschaft spricht von der doppelten Benachteiligung, hervorgerufen auch durch die frühe Selektion in hierarchisch gegliederte Schularten. Diese doppelte Benachteiligung ist statistisch nachweisbar bis hin zu schlechteren Bewertungen bei gleicher Leistung und Ungleichbehandlung bei den Schulartempfehlungen der Grundschulen. Im derzeitigen Schulsystem müssen Kinder von ungelerten Arbeitern für eine Übergangsempfehlung zum

Gymnasium zum Beispiel um ein Vielfaches bessere Schulleistungen vorweisen als Kinder von Akademikereltern.

Reichsschulkonferenz und die Schulkompromisse der Weimarer Republik jährten sich 2020 zum 100. Mal. Ein Grund zu feiern ist es nicht. Dazu waren die Abläufe, die Diskussionen und vor allem die Ergebnisse zu holprig und blieben zu sehr Stückwerk. Aber ein solches Jubiläum kann Anlass sein, einmal innezuhalten und über 100 Jahre Schulpolitik in Deutschland nachzudenken. Dabei fällt dann sehr schnell auf, dass viele Parallelen zu heute bestehen, dass die zentralen Fragen vor allem zur Schulstruktur, ungleichen Bildungschancen und zur Lehrkräftebildung auch nach 100 Jahren immer noch kontrovers diskutiert werden.

Ein solches Nachdenken fördert zudem die überraschende Erkenntnis zutage, dass nicht nur die zentralen Fragen und Probleme immer noch die gleichen sind, sondern dass sich auch die Argumente auf verblüffende Weise ähneln. Man kann durchaus auf die Idee kommen, dass nicht nur das Schulwesen in Deutschland in grundlegenden Fragen selbst wenig entwicklungsfähig ist, sondern dass auch politische Entscheidungsträger*innen und einflussreiche Lobbygruppen über Generationen hinweg immer in den gleichen Mustern aus Machterhalt und Privilegiensicherung agieren.

Die Konzepte und Ideen der Schulreformer, die vor 100 Jahren auf der Reichsschulkonferenz kontrovers und leidenschaftlich diskutiert wurden,

sind bis heute nur zum Teil und nur im Hinblick auf innere Schulreformen erreicht. Ein Schulsystem mit Schulen als humane und demokratische Lern- und Lebensorte, das ALLEN jungen Menschen gerecht wird, indem ihre körperliche, geistige und seelische Entwicklung bestmöglich gefördert und unterstützt wird, wartet in Deutschland immer noch auf seine Verwirklichung.

Es ist zu hoffen, dass Corona-Pandemie und der Blick auf die hundertjährigen Auseinandersetzungen um eine Schule, die den vielfältigen Herausforderungen, die die Gesellschaften weltweit bewältigen müssen, gerecht wird, vor allem zu dieser Einsicht führt: Gebraucht wird ein Schulwesen, das die junge Generation im Bewusstsein von Gleichheit, Gerechtigkeit, Demokratie und Solidarität aufwachsen lässt; nicht gebraucht wird jedoch ein Schulwesen, in welchem Konkurrenz statt Kooperation herrscht und bereits zehnjährigen Kindern signalisiert wird, welche Berufe für sie in Frage kommen. Bereits Zehnjährige spüren sehr genau, ob ihnen eine Rolle als Gewinner oder Verlierer im Kampf um Einkommen und gesellschaftliche Reputation zudedacht wird.

Um das Jahrhundertprojekt eines zukunftsfähigen Schulwesens endlich beherzt anzupacken, genügt es nicht, das zweifellos wichtige Engagement der Pädagog*innen einzufordern. Es werden vor allem auch einsichtige und engagierte politisch Verantwortliche sowie die einflussreichen gesellschaftlichen Schichten gebraucht. Denn sie alle müssen lernen, die kurzfristigen Vorteile, die ihnen das

traditionell gegliederte hierarchische Schulwesen bietet, hintanzustellen – zugunsten eines Schulwesens, das darauf vorbereitet, wie man auch in Krisenzeiten klug, human, demokratisch und solidarisch handelt. Die Einsicht muss sich durchsetzen, dass das Schulwesen vor allem gesamtgesellschaftliche Bedeutung hat, und nicht der Privilegiensicherung herrschender und einflussreicher gesellschaftlicher Schichten dient. Die erste Reichsregierung der Weimarer Republik hat versucht, das Schulwesen in diesem Sinne neu zu gestalten. Erste Schritte sind ihr gelungen, nicht jedoch der große Wurf.

Es stellt sich die Frage, weshalb eine grundlegende Schulreform in Deutschland bis heute nicht durchgesetzt werden konnte. Obwohl bereits vor mehr als 100 Jahren von demokratischen und sozialistischen Parteien sowie großen Teilen der Lehrerschaft eine Einheitsschule diskutiert und gefordert wurde, ist im Unterschied zu anderen modernen Demokratien hierzulande immer noch ein mehrgliedriges Schulsystem verbreitet. Kinder werden bereits im Alter von 10 (bzw. 12 Jahren in Berlin und Brandenburg) auf unterschiedliche Schularten sortiert. Neben dem allgemeinen Schulsystem gibt es immer noch ein Sonderschulsystem. Weshalb ist das so? Wo liegen die Gründe? Welche Rolle spielen Politik, Berufs- und Interessenorganisationen?

Die *Struktur* des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland steht im Zentrum der Untersuchung und damit die Frage der *äußeren Schulreform*. Die äußere Schulreform erscheint wie der ewige Widergänger eines ungelösten Pro-

blems, das immer dann auftaucht und gerne verdrängt wird, wenn die Gesellschaft – hervorgerufen durch äußere Ereignisse – intensiv, heftig und kontrovers die Qualität und Funktionstüchtigkeit des deutschen Schulsystems diskutiert. Alle anderen Schul- und Bildungsthemen – die innere Schulorganisation, die Lerninhalte, die Lehrer*innenbildung, die berufliche Bildung, die Hochschul- und Weiterbildung oder die frühkindliche Bildung: sie alle finden zwar, wie derzeit die digitale Bildung, zuweilen auch den Weg in die öffentliche Debatte, werden aber – wenn überhaupt – bei weitem nicht so kontrovers diskutiert wie die Schulstruktur. Diese Themen spielen in der Untersuchung nur dann eine Rolle, wenn sie in direkter Beziehung zur Schulstruktur stehen, wie etwa die Lehrerbildung.

Ähnlich kontrovers wie die Schulstruktur wird nur noch das Thema „Schule und Föderalismus“ diskutiert. Im Unterschied zur Schulstruktur verlaufen dabei die Fronten jedoch nicht quer durch alle gesellschaftlichen Gruppierungen und politischen Parteien, sondern die politischen Vertreter*innen der Bundesländer stehen geschlossen einer übergroßen Mehrheit in der Bevölkerung gegenüber. Da in Deutschland das allgemeinbildende Schulwesen ausschließlich in die Zuständigkeit der Länder fällt und sich die Schulstruktur in der Sekundarstufe von Bundesland zu Bundesland unterscheidet, wird auch dem Föderalismus der gebührende Platz in der folgenden Untersuchung eingeräumt.

In fünf Kapiteln werden Antworten auf die oben gestellten Fragen gesucht. Kapitel 6 fasst die Beobachtungen aus den ersten Kapiteln zusammen und formuliert Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung.

KAPITEL 1: „Die Schulkompromisse der Weimarer Republik – mit Ausblicken in die Gegenwart“

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den heftigen politischen Auseinandersetzungen um die Demokratisierung des Schulwesens in den Anfangsjahren der Weimarer Republik. Über die verschiedenen historischen Phasen der letzten 100 Jahre wird nachgezeichnet, was aus den Schulkompromissen der Weimarer Zeit geworden ist. Während die mühsam erkämpfte Einigung auf (lediglich) vier gemeinsame Grundschuljahre (Reichsgrundschulgesetz) bis heute Bestand hat, sind außer der staatlichen Schulaufsicht, dem Verbot von Vorschulen, der Garantie des Religionsunterrichts und dem Recht auf Gründung von Privatschulen keine Elemente des Weimarer Schulkompromisses in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen worden. Wesentliche Aussagen zu den Demokratie und Gleichheit fördernden Aufgaben des Schulwesens, zu Menschenbild, Erziehungs- und Bildungszielen, Schulpflicht, Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit, zur Lehrerbildung und zum Zusammenwirken von Bund, Ländern und Kommunen finden sich mit Ausnahme von Letzterem heute in föderaler Mannigfaltigkeit in den Landesverfassun-

gen. Unverändert geblieben ist: Damals wie heute erweist sich der Kampf um das „richtige“ Schulsystem immer auch als ein Kampf um politische Macht, gesellschaftlichen Einfluss und die Sicherung von Privilegien.

KAPITEL 2: „Die Reichsschulkonferenz – und ihr langer Schatten“

Kapitel 2 nimmt die Reichsschulkonferenz mit ihren Diskussionen und Kontroversen in den Blick. Das ursprüngliche Ziel, die Umriss eines Reichsschulgesetzes festzulegen, konnte die Konferenz nicht erreichen. Obwohl als „gescheiterte Konferenz“ einzustufen, sind die Beratungsgegenstände der Reichsschulkonferenz bis heute aktuell. Sie umfassen das gesamte Spektrum schulpolitischer und pädagogischer Fragen, von der Ferienregelung bis zum Curriculum, von der Schulorganisation bis zur Schulverwaltung. Grundlegende Fragen wie die Dauer des gemeinsamen Lernens oder die Lehrerbildung sind bis heute strittig und werden mit den gleichen Argumenten wie vor 100 Jahren ausgefochten. Zwischen den Vertretern der Gymnasiallehrer und denen der Volksschullehrer taten sich tiefe Gräben auf, die bis heute Bestand haben. Während die Gymnasiallehrer ihre Privilegien hartnäckig verteidigten, ging es den Vertretern der Volksschullehrerschaft um die Verbesserung ihrer beruflichen Situation und der pädagogischen Bedingungen in den Volksschulen. Eine gewisse Sonderstellung nahmen die Vertreter der Reformpädagogik ein. Ihr Interesse galt vor allem der Ermöglichung

– für die damalige Zeit revolutionärer – pädagogischer Konzepte. Viele dieser Konzepte und Überlegungen haben im Laufe der Zeit über private Schulprojekte den Weg in die Lehrer*innenbildung und die heutige Schulpraxis gefunden.

KAPITEL 3: „Einheitsschule und die Dauer des gemeinsamen Lernens“



Im Rückblick auf die Geschichte des Begriffes „Einheitsschule“ wird in Kapitel 3 gezeigt, dass es ein einheitliches Verständnis und Konzept von Einheitsschule zu keiner Zeit gab und bis heute nicht gibt. Das ursprüngliche Konzept eines die gesamte Bildungskette vom Kindergarten bis zur Universität umfassenden Schulwesens, das von allen Menschen ohne Ansehen von Herkunft und Vermögen besucht wird, erfuhr im Laufe der Jahre unter dem Druck unterschiedlicher bildungspolitischer Interessen und praktischer Realisierungsmöglichkeiten vielfältige Modifikationen und Ausgestaltungen. Die Dauer des gemeinsamen Lernens – vier, sechs, acht, neun oder zehn Jahre –, Differenzierung in eigenständige Schularten nach Begabung und Leistung oder innerhalb der Schule nach Interesse und Neigung – auf der Reichsschulkonferenz wurden alle denkbaren Konzepte von Schulstruktur und Schulorganisation mit dem Etikett Einheitsschule versehen. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde die Einheitsschule in der Folge des Kalten Krieges für die einen zum Ort pädagogischer Sehnsucht und für die anderen zum Ort größter Verdammnis, zu Himmel und Hölle gleichermaßen – je nach politischem Standort und ob die Verteidigung

von Privilegien oder der Abbau von Ungerechtigkeit das Denken und Handeln bestimmt. Um Diffamierung zu entgehen, wurde die Bezeichnung Einheitsschule in Westdeutschland durch die Bezeichnung *Gesamtschule* abgelöst. Heute setzt sich *Gemeinschaftsschule* zusätzlich als Bezeichnung durch.

KAPITEL 4: Begabung und Leistung – Auslese als Organisationsprinzip



In diesem Kapitel wird untersucht, welche Funktion Konstrukte wie Begabung und Leistung für die Schulstruktur haben. Es wird gezeigt, dass Begabung und Leistung erst zu einem zentralen schulpolitischen und pädagogischen Thema wurden, als es galt, die mittleren und höheren Schularten in ihrem bisherigen Bestand samt ihrer Ausrichtung auf Berufsarten und gesellschaftliche Funktionen vor konsequenten Einheitsschulmodellen zu „retten“. Dies geschah durch die „Entdeckung“ von Begabung und Leistung als Auslese- und Strukturprinzipien. Bereits auf der Reichsschulkonferenz entspann sich eine erbitterte Debatte darüber, ob und wie sich Begabung bereits bei zehnjährigen Kindern so deutlich zeige, dass ihre Zuweisung auf unterschiedlich anspruchsvolle Schularten gerechtfertigt werden konnte. Die Vertreter der pädagogischen Psychologie schlugen ein umfangreiches Methodenrepertoire vor, das die Zuweisung objektivieren sollte und das bis heute – nach Bundesländern verschieden – zur Anwendung kommt. Die Vertreter konsequenter Einheitsschulmodelle wollten den unterschiedlichen Interessen, Fähig-

keiten und Neigungen junger Menschen durch schulinterne Differenzierungsmaßnahmen gerecht werden. Grundsätzlich infrage gestellt wurde das Begabungskonstrukt als schulstrukturelles Organisationsprinzip erst durch den Deutschen Bildungsrat in den 1970er Jahren. Erst seit dieser Zeit wird auch die Sinnhaftigkeit der Ausdifferenzierung des Hilfs-, Sonder- und Förderschulwesens als Folge der schulstrukturellen externen Differenzierung nach Begabung und Leistung bezweifelt. Ein inklusives Schulsystem mit internen Differenzierungs- und Unterstützungsmaßnahmen ist mittlerweile zum internationalen Leitbild eines demokratischen Schulsystems geworden, dem sich Deutschland nur sporadisch und stückweise nähert.

5. KAPITEL: Chancengleichheit, „Aufstieg durch Bildung“ und die Klassenfrage

In diesem Kapitel wird nachgezeichnet, wie sich in den vergangenen 100 Jahren das Thema Chancengleichheit schrittweise zum schulpolitischen Megathema entwickelte – und zwar parallel zu der Erkenntnis, dass die Verwirklichung der Menschenrechte den demokratischen Staat verpflichtet, Bildungsbenachteiligung zu verhindern und bestehende abzubauen. Dabei wird zweierlei deutlich: Im Fokus standen mit wechselnder Intensität und Schwerpunktsetzung unterschiedliche Bevölkerungsgruppen: Mädchen/Frauen, aufgrund ihrer Konfessionszugehörigkeit benachteiligte Kinder und Jugendliche, die Kinder der Landbevölkerung, Kinder und Jugendliche mit ausländischen

Wurzeln, aus sozial benachteiligenden Verhältnissen sowie Kinder und Jugendliche mit Handicaps und Behinderungen. Zudem erweiterten sich die Strategien im Kampf für gleiche Bildungschancen. Ging es anfangs vor allem um die Veränderung der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, rücken seit den 1970er Jahren die Förderung besonders benachteiligter Schülerinnen und Schüler durch spezielle pädagogische Fördermaßnahmen und -programme in den Vordergrund. Gleichzeitig bleibt bis heute umstritten, ob gleiche Bildungschancen überhaupt zu erreichen sind und welche Rolle ein Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulsystem dabei spielt. Während seit 100 Jahren von konservativer Seite Gleichheitsforderungen als Gleichmacherei und Nivellierung „nach unten“ abgetan werden, betonen linke Kritiker*innen, dass in einer kapitalistischen, auf Ungleichheit basierenden Gesellschaft die Schule mit der Forderung nach Chancengleichheit völlig überfordert sei. Chancengleichheit sowie das Versprechen „Aufstieg durch Bildung“ zu erreichen, individualisiere vielmehr gesellschaftlich verursachte Armut, mache Menschen aus Armutsverhältnissen zu Verursachern ihrer Misere, wenn sie den Aufstieg durch Bildung nicht schaffen. Ungeachtet dieser Kontroversen wird darauf hingewiesen, dass die Forderung nach Chancengleichheit der Stachel im Fleisch eines ungerechten Schulsystems ist, der die Auseinandersetzung um die Weiterentwicklung des Schulsystems regelrecht erzwingt. Nirgendwo wird das deutlicher als in der gegenwärtigen Corona-Pandemie mit ihren geschlossenen Schulen und dem Distanzlernen im Elternhaus.

KAPITEL 6: 100 Jahre Schulreform in Deutschland – Beobachtungen und Schlussfolgerungen für Eine Schule für alle



Beim Blick auf 100 Jahre Schulreform in Deutschland kommt die vorliegende Studie zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung zu einem inklusiven, demokratischen, integrativen Schulwesen nur sehr langsam voran kommt, von Rückschlägen geprägt ist und sich als „historische Sammlung steckengebliebener Schulversuche“ darstellt. Dass zudem der sprichwörtliche föderale Flickenteppich über die Jahre durch die Eigenständigkeit der Einzelschulen eine noch stärkere Musterung bekommen hat und dass das Interesse an sozialer Ungleichheit die herrschenden Schichten immer noch am früh selektierenden, Privilegien sichernden Schulwesen festhalten lässt. Die Frage bleibt unbeantwortet, ob sich Deutschland am Beginn einer

neuerlichen tiefgreifenden Reformphase als Reaktion auf die vielfältigen gesellschaftlichen Erschütterungen befindet. Dessen ungeachtet werden die politischen Entscheidungsträger und einflussreichen gesellschaftliche Eliten jedoch auch im eigenen Interesse daran erinnert, dass das Schulsystem die Aufgabe und die Möglichkeit hat, die gesellschaftliche Spaltung abzumildern und den Kindern und Jugendlichen aller gesellschaftlichen Schichten eine sehr gute Bildung zu ermöglichen. Pandemien und Klimakrise brauchen bestens (aus-)gebildete, emphatische, zur Solidarität fähige Menschen, die nicht egoistisch ihre Privilegien verteidigen. Damit die nächste (Zwischen-)Etappe in der unendlichen Geschichte der Schulreform in Deutschland erreicht werden kann, werden *Repräsentative (geloste) Bürgerversammlungen* vorgeschlagen, um neue Impulse zur Transformation des Schulsystems zu setzen und die Tradition der „steckengebliebenen“ Reformen zu beenden.

KAPITEL 1



**Schulkompromisse
der Weimarer Republik
– mit Ausblicken
in die Gegenwart**

Die Ausgangslage: Schulpolitik im Kaiserreich



Im Rückblick auf 100 Jahre Schulpolitik in Deutschland werden bei den älteren Leserinnen und Lesern vermutlich Erinnerungen wach und bei manchen wohl auch starke Emotionen. Die Überwindung des noch aus der Kaiserzeit des 19. Jahrhunderts stammenden hierarchisch gegliederten Schulwesens in Deutschland war und ist äußerst mühsam und von vielen Misserfolgen geprägt. Phasen heftiger Auseinandersetzungen um ein sozial gerechtes, demokratisches und leistungsfähiges Schulsystem wechselten ab mit Phasen des Stillstands. Oft waren die Reformkräfte erschöpft und resignierten. Etwas zu ändern ist bekanntlich immer mühsamer als an Bekanntem und (vermeintlich) Bewährtem festzuhalten.

Als sich nach dem Ende des 1. Weltkriegs und erfolgreicher Revolution die erste demokratisch gewählte Regierung in Deutschland unter dem sozialdemokratischen Reichspräsidenten Friedrich Ebert daran machte, eine Verfassung auszuarbeiten, spielte die Schulfrage eine zentrale Rolle und war Anlass für heftige Auseinandersetzungen. Dabei zeigte sich: Der Kampf um das „richtige“ Schulsystem war und ist bis heute letztendlich immer auch ein Kampf um politische Macht und gesellschaftlichen Einfluss.

Im Jahr 1920 wurden unter der Regierung Ebert schulpolitische Entscheidungen von grundlegender Bedeutung getroffen:

- Verfassungsartikel zum Schulwesen (bekannt auch als Reichsschulkompromiss): er umfasste Grundsätze von der frühkindlichen Bildung bis zur Hochschul- und Weiterbildung.
- Reichsgrundschulgesetz (Grundschulkompromiss): Darin wurde eine für *alle* Kinder gemeinsame Grundschuldauer von vier Jahren festgelegt und
- Reichsschulkonferenz: sie sollte ein Reichsschulgesetz vorbereiten.

Um die Bedeutung dieser Entscheidungen einschätzen zu können, ist es sinnvoll, einen Blick auf die Ausgangslage zu werfen.

Für die junge Republik bestand das schulpolitische Erbe der Kaiserzeit in einem ständischen, konfessionell geprägten, hierarchisch gegliederten Schulsystem, für das in manchen Regionen selbst für die unterste Stufe, die Volksschule, eine Art Schulgeld in Form von Naturalien für den Lehrer entrichtet werden musste. Neben der Volksschule gab es eine schier unübersichtliche Zahl von reichsländerspezifischen Schultypen und -formen (siehe Schaubild „Der Schulaufbau in Deutschland...um 1919“, S. 17).

Das Schaubild zeigt ein Schulsystem, das laut Preußischer Schulstatistik für fünf (!) Prozent der Schüler*innen, die 1910 in Schulen angemeldet waren, eine Vielzahl von Schultypen bereithielt, zu denen das einfache Volk aber keinen Zugang hatte, weil es das Schulgeld nicht bezahlen konnte. 95 Prozent der jungen Generation besuchten Volksschu-

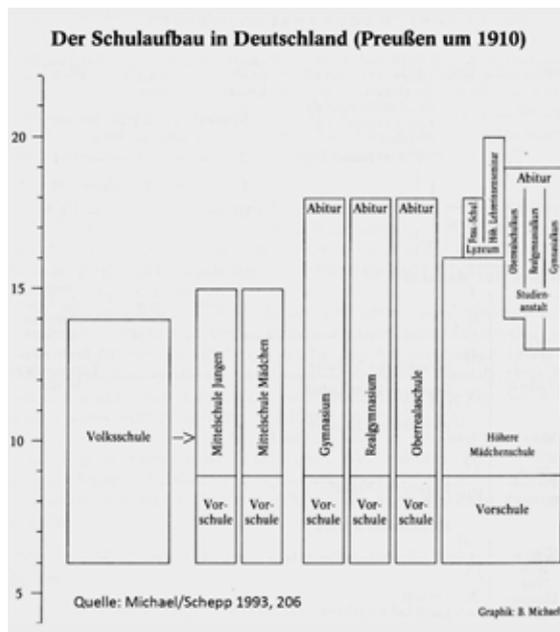
len (vgl. Schulz 1911, S. 20). Nicht im Schaubild und nicht in der Statistik enthalten sind diejenigen Kinder, die in zeittypischer Diktion als „anormal“ galten und nicht mit den „normalen“ Kindern unterrichtet wurden. (Näheres hierzu im Kapitel Begabung und Leistung/Auslese als Organisationsprinzip, S. 83 ff.)

Johannes Tews, pädagogischer Schriftsteller, Generalsekretär der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* und leitender Funktionär des Deutschen Lehrervereins (DLV – Vorläufer der GEW – MD) beschrieb die Schulsituation jener Zeit folgendermaßen:

„Die Kinder besuchen in vielen Gemeinden vom ersten Tage an verschiedene eingerichtete und ungleich bewertete Schulen, das eine die Volksschule, das zweite die Bürgerschule, das dritte die Mittelschule, das vierte die Vorschule einer höheren Lehranstalt. Außerdem kommen noch Privatschulen verschiedener Güte in Betracht und schließlich noch die Trennung der Geschlechter und Bekenntnisse, so daß man in mancher Mittel- und Großstadt bequem ein Dutzend verschiedener Schulen für die Erlernung des Abc unterscheiden kann.“ (Tews 1916, S.13 f.)

Und Heinrich Schulz, sozialdemokratischer Staatssekretär im Reichsministerium des Inneren, wies in seinem *Geleitwort zum Handbuch zur Vorbereitung der Reichsschulkonferenz* mit eindringlichen Worten auf die tiefe soziale Spaltung der Gesellschaft der Vorkriegszeit hin:

„...eine vielgegliederte, entwickelte Kultur ermöglichte einer kleinen Minderzahl ein genießendes



Quelle: Michael Schepp, 1993

Schwelgen in den Wissenschaften und Künsten, die vielen aber standen mit brennender Sehnsucht und wachsendem Zorn draußen vor den Toren.“ (Zentralinstitut 1920, S. VIII)

Die Überwindung der gesellschaftlichen Spaltung und die Vereinheitlichung des Schulwesens waren nach erfolgreicher Revolution und Ausrufung der Republik die wesentlichen Triebfedern für das Handeln der bildungspolitischen Reformkräfte.

Wie wir aus den internationalen Vergleichsuntersuchungen der letzten Jahre wissen, ist es dem deutschen Schulwesen bis heute nicht gelungen, der heranwachsenden Generation gleiche Bildungschancen zu sichern. Im Gegenteil: Statt vorhandene Benachteiligung durch Herkunft oder Behinderung zu kompensieren oder wenigstens zu verringern,

wirkt das traditionelle mehrgliedrige Schulsystem durch Aussonderung und frühe Selektion auch heute noch als Verstärker der Ungerechtigkeit.

Ein Blick auf die Kämpfe der damaligen Zeit soll helfen, die Mechanismen und Machtkonstellationen zu verstehen, die in Deutschland die bildungspolitischen Prozesse beeinflussen.

Politische Machtkämpfe

In den Anfangsjahren der Weimarer Republik entzündeten sich die heftigsten schulpolitischen Auseinandersetzungen an der Frage, welche äußere Organisationsform das Schulwesen haben und wieviel Einfluss den Kirchen weiterhin zugestanden werden sollte.

Heinrich Schulz und die Sozialdemokratie sowie Kommunisten, linke Demokraten und der Deutsche Lehrerverein wollten ein öffentliches, koedukatives, weltliches, sozial ausgleichendes Schulsystem, zu dem organisatorisch auch der dreijährige Kindergarten, eine mindestens sechs- bzw. achtjährige für alle gemeinsame Grundschule und darauf aufbauend berufs- oder wissenschaftsbezogene Schuleinrichtungen zählten. Dieses bildungspolitische Gesamtkonzept wurde als *Einheitsschule* bezeichnet.¹

.....
1 Der Begriff Einheitsschule wurde bereits in der Weimarer Republik je nach bildungspolitischer und pädagogischer Richtung recht unterschiedlich inhaltlich gefüllt (vgl. hierzu Hanisch 1920, S.3; ausführlich im Kapitel Einheitsschule, S. 53 ff.). Heute ist er nur noch für den allgemeinen Schulbereich gebräuchlich.

Noch bevor jedoch die Grundzüge einer solchermaßen grundlegenden Schulreform beschlossen und in der Verfassung verankert werden konnten, zerstritten sich die Revolutionsparteien SPD, USPD und KPD in der Frage, ob sich Deutschland zu einer parlamentarischen Demokratie oder einer Räterepublik entwickeln sollte. In den teilweise blutig ausgetragenen Machtkämpfen um die Jahreswende 1918/19 konnte sich zwar die SPD durchsetzen. Aber die im Januar 1919 unter SPD-Führung stattfindende Wahl zur Nationalversammlung wurde von der KPD und Teilen der USPD boykottiert. Dies führte dazu, dass es keine linke Mehrheit mehr gab.

Um eine Regierung bilden zu können, ging die SPD daraufhin eine Koalition mit der linksliberalen DDP und der katholischen Zentrumsparterie (Vorläuferin von CDU/CSU) ein. Mit ihren Stimmen wurde Friedrich Ebert zum Reichspräsidenten gewählt und eine Regierung unter Reichskanzler Philipp Scheidemann gebildet.

Schulpolitisch zahlte die SPD für diese Koalition einen hohen Preis. Die Vorstellungen von DDP und Zentrum waren mit denen der SPD entweder gar nicht (Zentrum) oder nur teilweise (DDP) zu vereinbaren. Die DDP wollte lediglich die konfessionelle Trennung der Schulen aufheben und christliche oder simultane Schulen als Einheitsschulen einrichten. Das Zentrum wollte gar keine Veränderungen. Ihm kam es darauf an, im bestehenden Schulsystem den Einfluss der Kirchen zu sichern, denen traditionell die Schulaufsicht über die Volksschulen oblag.

Als das Kabinett Scheidemann zurücktrat, weil es zum Versailler Friedensvertrag keine parlamentarische Mehrheit gab, ergriff das Zentrum seine Chance. Es bot an, dem Nachfolge-Kabinett beizutreten, wenn im Verfassungsentwurf die Artikel zum Schulsystem im Sinne der Zentrums-Partei verändert würden.

Der „Weimarer Schulkompromiss“ in der Verfassung

Friedrich Ebert beauftragte daraufhin Heinrich Schulz, Staatssekretär im Reichsinnenministerium und maßgeblicher Bildungsexperte der SPD, mit der Zentrums-Partei die Möglichkeiten eines Kompromisses auszuloten. Ergebnis der Verhandlungen waren die Artikel 142 bis 150 der am 14. August 1919 verkündeten Verfassung (Weimarer Reichsverfassung 1919).

Die heftigste Kritik und Enttäuschung auf Seiten linker Schulreformer riefen die Artikel 146 und 149 hervor. In letzterem wurde der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach garantiert und von der DDP nur deshalb akzeptiert, weil Lehrkräfte nicht zur Erteilung religiösen Unterrichts gezwungen wurden und die Teilnahme der Schüler*innen vom Elternwillen abhängig war.

Zentraler Kompromisspunkt und für die weitere Organisation und Entwicklung des Schulwesens von entscheidender Bedeutung war jedoch Artikel 146. Darin heißt es:

§ „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.

Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Absatz 1 nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes.

Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung ihrer Ausbildung.“ (Weimarer Reichsverfassung, Art. 146)

Insgesamt formulierte Absatz 1 ein meritokratisches, auf dem Leistungsgedanken beruhendes Schulsystem, das in seinen Grundelementen bis heute Bestand hat. Die Zuteilung von Bildungschancen sollte nicht mehr nach Standeszugehörigkeit und Finanzkraft des Elternhauses, sondern

Volksschule
Amendingen,
Jg. 1920/21



nach Berufswunsch sowie individueller Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft jedes Kindes erfolgen. Das ist im Wesentlichen bis heute so geblieben. Geändert haben sich allerdings die Quantitäten. Seit den 60er Jahren hat in Deutschland eine stetige Umverteilung der Schülerschaft von der Volksschule / Hauptschule auf das mittlere und höhere Schulwesen stattgefunden.

Während Absatz 1 rudimentär die Grundzüge des sozialdemokratischen Schulkonzepts skizzierte, war vor allem Absatz 2 des Artikel 146 für die weitere Entwicklung folgenreich. Er legte nämlich *bis zur Verabschiedung eines ergänzenden Reichsgesetzes* fest, dass die Kommunen bei ent-

sprechenden Willensbekundungen der Erziehungsberechtigten fast alles beim Alten lassen konnten. Absatz 2 ermöglichte den Fortbestand der Konfessionsschulen, die Geschlechtertrennung und das ständische vielgliedrige Schulsystem. Die einzige Festlegung war die *für alle gemeinsame Grundschule*, deren Dauer jedoch offengelassen wurde, sowie die vage Aussage, dass Volksschule, mittleres und höheres Schulwesen *organisch auszugestalten* seien – was immer darunter zu verstehen ist. Interpretieren lässt sich allenfalls, dass die verschiedenen Schularten nicht völlig isoliert voneinander existieren sollten. In heutiger Begrifflichkeit firmiert die *organische Ausgestaltung* als *Durchlässigkeit* und *Anschlussfähigkeit*.

Ein ergänzendes Reichsgesetz, das Grundsätze für die *organische Ausgestaltung* des Schulwesens formuliert hätte, kam jedoch nicht zustande. In den politischen Wirren der Anfangsjahre der Weimarer Republik blieb die Kompromissformel „Reichsschulgesetz“ entgegen der Hoffnungen von SPD und DDP ein leeres Versprechen.

Dem Zentrum gelang es vielmehr, in Kombination mit Artikel 174 der Reichsverfassung, auch in Ländern mit linken Mehrheiten, jegliche Gesetzgebung zu verhindern, die Veränderungen im Sinne eines einheitlichen Schulsystems nach den Vorstellungen der SPD gebracht hätten. Artikel 174 in den Übergangs- und Schlussbestimmungen der Verfassung besagte, dass es „bis zum Erlaß des in Art. 146, Abs. 2 vorgesehenen Reichsgesetzes (...) bei der bestehenden Rechtslage (bleibt)“ (Weimarer Reichsverfassung).

Fragt man sich, warum es dem Zentrum trotz seiner zahlenmäßigen parlamentarischen Schwäche gelang, die Einheitsschule sozialdemokratischer Prägung im gesamten Reichsgebiet zu verhindern, rücken drei maßgebliche Faktoren in den Blick:

- die politische Situation war äußerst kompliziert und unübersichtlich,
- die Linke war zerstritten und
- das Zentrum nutzte die Gesetzeslage und die politische Lage äußerst geschickt für die eigenen schulpolitischen Ziele aus.

Hermann Giesecke ist zuzustimmen, wenn er 1965 in dem Beitrag „Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19“ feststellt:

„Die gemeinsame kulturpolitische Energie von Sozialdemokraten, Demokraten und Deutschem Lehrerverein war um 1920 schon gebrochen. Was davon übrig blieb und sich um den kulturpolitischen Torso der Republik rankte, waren unter anderem reformpädagogische Theorien, deren unpolitisches Selbstverständnis viel von politischer Resignation in sich hatte.“ (Giesecke 1965, S.177)

Der „Grundschulkompromiss“ im Reichsgrundschulgesetz



Es gelang zwar nicht, ein „organisch gestaltetes“ öffentliches Schulwesen im Sinne des Artikels 146 Absatz 1 in einem Reichsschulgesetz gesetzgeberisch abzusichern, aber mit dem *Reichsgrundschulgesetz* fand dennoch eine bedeutsame Konkretisierung die notwendige parlamentarische Mehrheit.

Das *Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen (Reichsgrundschulgesetz)* vom 28. April 1920 brachte die Reform-Koalition in einer für parlamentarische Verhältnisse sehr kurzen Zeit noch durch die Nationalversammlung, ehe sie bei den Reichstagswahlen desselben Jahres die Regierungsmehrheit verlor.

Das Grundschulgesetz legte die vierjährige öffentliche Grundschule als Teil der Volksschule sowie die Aufhebung der Vorschulen fest. Damit war für Deutschland erstmals geregelt, dass die vier unteren Jahrgänge der Volksschule „die für alle gemeinsame Grundschule“ sind. Mit Ausnahme

der Kinder mit Behinderungen und Beeinträchtigungen ist ihr Besuch zur Erfüllung der Schulbesuchspflicht auch für diejenigen Kinder verbindlich, die bis dahin statt der Volksschule so genannte Vorschulen besuchten (vgl. Schaubild Schulaufbau in Deutschland S. 17).

Aufhebung der Vorschulen

Bei den Vorschulen handelte es sich um drei- oder vierjährige Vorbereitungsklassen für den Besuch von Gymnasien oder Mittelschulen. Für die Vorschulen war Schulgeld zu entrichten, was natürlich nur den wohlhabenderen Schichten möglich war.

„Da, wo man Vorschulen hat und die höheren Lehranstalten dem Bedarf nicht ganz genügen – und der Bedarf ist ja heute groß, sind die Vorschulen tatsächlich ein Abonnement auf den Besuch der Sexta. Wir haben es in Berlin in manchen Stadtteilen Jahrzehnte hindurch gehabt, daß andere Kinder kaum in die Sexta aufgenommen wurden, weil alle Plätze durch Vorschüler besetzt waren; das heißt, man kauft sich für 360 bis 450 Mark für seinen Sohn einen Platz in der Sexta, aber auf Kosten eines anderen, der vielleicht weit besser für die Ausbildung in einer höheren Schule geeignet ist.“ (Tews 1911, zit. n. Scheibe 1965, S. 145)

Den Vorschulen kam eine bedeutende Rolle zu, um Standesbewusstsein, Standesdünkel und die Aussicht auf gut bezahlte, gehobene gesellschaftliche Positionen bereits im Selbstbild sechsjähriger Kinder aus wohlhabenden Elternhäusern zu verankern. Ihre Aufhebung war deshalb ein notwendiger, wenn auch nicht hinreichender Schritt zur Demo-

kritisierung des Schulwesens und stieß aus diesem Grund auf den entschiedenen Widerstand der gehobenen Stände und der katholischen Kirche, die Trägerin vieler Vorschulen war. Die Aufhebung der Vorschulen wurde als Enteignung der jeweiligen Schulträger gewertet, die folglich Anspruch auf eine Entschädigung hatten. Es dauerte noch zwei Jahrzehnte bis auch die letzte Vorschule geschlossen wurde (vgl. Rademacker 2018).

Nur vier Jahre gemeinsam

Die Festlegung auf eine lediglich *vierjährige* gemeinsame Grundschule war eine weitere Kröte, die die radikaleren Reformkräfte in der Regierung um Schulz schlucken mussten. Der deutsche Lehrerverein wollte eine sechsjährige und die entschiedenen Schulreformer um Paul Oestreich und Fritz Karsen eine achtjährige Grundschule. Einzig Georg Kerschensteiner, Vertreter der Arbeitspädagogik, sprach sich als eher konservativer Schulreformer für vier, ggf. fünf Jahre aus (Reichsministerium 1921, S. 456).

Aber wahrscheinlich war die Einigung auf nur vier Jahre die einzige Möglichkeit, die gemeinsame Grundschule „als Torso der Einheitsschule“ (Braune 2004, S. 176) überhaupt in den politischen Wirren und Schulkämpfen der Anfangsjahre der Weimarer Republik durchzusetzen. Obwohl also von den sehr viel weitergehenden Vorstellungen zur Einheitsschule weit entfernt, ist Braune zuzustimmen, wenn er feststellt:

„In bezug auf die Einheitsschule ist das Grundschulgesetz zwar als ein Torso anzusehen, in seiner Auswirkung allerdings brach es mit den tradierten Grundsätzen der Standesschule und kann in eine Reihe mit den demokratischen Errungenschaften nach der Revolution von 1918, dem allgemeinen, freien und geheimen Wahlrecht, dem Achtstundentag und dem Betriebsrätegesetz, gestellt werden.“ (a.a.O., S. 177)

Gymnasial-Lobby: vier Jahre gemeinsam sind (mehr als) genug

Die Lobbyisten des Gymnasiums akzeptierten auch nach Verabschiedung des Grundschulgesetzes die vierjährige Dauer der Grundschule nicht wirklich. Prof. Dr. Hermann Binder, Präsident der deutschen Schillergesellschaft und Mitglied im Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands, dem Vorläufer des Philologenverbands, schrieb als Berichterstatter für die Reichsschulkonferenz unter dem Thema „Einheitsschule“:

„Die Grundschule ist höchstens vierjährig. Eine weitere Ausdehnung des gemeinsamen Unterrichts ist unbedingt abzulehnen...“

(Reichsministerium 1921, S.81/82).

Und Lyzealdirektor Dr. Voß führte ebenfalls als Berichterstatter zur Grundschule aus:

„Ihre Dauer beträgt vier Jahre, doch ist Gelegenheit zur Verkürzung auf drei Jahre zu schaffen.“

(Reichsministerium 1921, S. 129)

Die Gymnasiallobby beugte sich nur widerwillig dem Gesetz.

Widerstände lassen sich überwinden

Zur politischen Würdigung des Grundschulgesetzes gehört ein weiterer Aspekt zwingend dazu: Es ist die bislang einzige tiefgreifende schulpolitische Strukturreform im 20. Jahrhundert, die von einer parlamentarischen Mehrheit für ganz Deutschland gegen massive konservative Widerstände durchgesetzt worden ist und bis heute Bestand hat. Sie kann als Beleg dafür dienen, dass es nicht notwendig des gesellschaftlichen Konsenses bedarf, um strukturelle Reformen durchzusetzen.

Dass gesamtstaatliches Handeln durchaus in der Lage ist, essentielle Reformen im Bildungsbereich anzustoßen, wurde in jüngster Zeit auch am Beispiel der Bologna-Reformen im Hochschulbereich und der Inklusion deutlich. In beiden Fällen war die Unterzeichnung internationaler Abkommen durch die Bundesregierung der Auslöser für die Einleitung entsprechender Reformen, die durch die Inklusion im Schulbereich längerfristig auch auf eine Veränderung der Schulstruktur hinauslaufen können.

Die Hilfsschulfrage

Das Reichsgrundschulgesetz hatte jedoch auch einen ganz gravierenden Geburtsfehler. Es schaffte keine rechtliche Grundlage für die Hilfs- und Sonderschulen, die bis dahin in variantenreichen Ausprägungen organisatorisch als Teil der Volksschule galten.

Hilfsschulen und -klassen waren für solche Kinder gedacht, die dem „normalen“ Unterricht der Volksschule nicht folgen konnten. Die Kinder

wurden als „schwachsinnig“ etikettiert, galten aber als „schulbildungsfähig“. Hilfsschulen und -klassen waren im Schulsystem der Kaiserzeit Teil der Volksschule. Die übrigen Sonderschulen waren für sinnesgeschädigte und körperlich stark beeinträchtigte Kinder gedacht. Sie waren häufig nicht Teil des öffentlichen Schulsystems, sondern wurden von kirchlichen oder sonstigen privaten Trägern unterhalten.

Das Reichsgrundschulgesetz (1920) regelte in § 5 unmissverständlich, dass es auf Hilfs- und sonstige Sonderschulen keine Anwendung findet.

§ *„Auf den Unterricht und die Erziehung blinder, taubstummer, schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter oder verkrüppelter Kinder sowie auf die dem Unterricht und der Erziehung dieser Kinder bestimmten Anstalten und Schulen finden die Vorschriften dieses Gesetzes keine Anwendung.“*
(RSGS § 5)

Nach Dietze ist zwar bei den parlamentarischen Vorarbeiten diskutiert worden, „inwieweit auch Kinder mit Behinderungen in einer Grundschule unterrichtet werden sollten“ (Dietze 2019, S. 36 f.). Aber die „Nichtregelung“ dieser Frage sei vor allem „der politische(n) Kompromissfindung“ geschuldet gewesen (Dietze 2019, S. 37). Denn eine für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Grundschule sei an sich bereits ein Konfliktfeld mit einflussreichen Teilen der Bevölkerung gewesen, die die gemeinsame Grundschule ablehnten, weil sie

der „sozialen Schichtung des Volkes widerspräche“ (Geisler 2011, S. 355; zit. nach Dietze 2019, S. 37).

Die Exklusion von Kindern mit Behinderungen aus dem öffentlichen Schulsystem hatte politisch weitreichende Folgen. Erinnerung sei an die Euthanasieprogramme der Nationalsozialisten und an die Schwierigkeiten, die es bis heute bereitet, ein inklusives Schulsystem durchzusetzen und im gesellschaftlichen Bewusstsein als Normalität zu verankern.

Schulpolitische Inhalte der Weimarer Verfassung und was aus ihnen geworden ist



Es sollte bei aller Kritik nicht vergessen werden, dass in Artikel 146 der Weimarer Verfassung weitere wichtige Grundsätze zur Schul- und Bildungspolitik formuliert wurden. Zu nennen sind die Öffentlichkeit des Schulwesens, seine „organische“ Gestaltung (Durchlässigkeit zwischen den Schulformen und -stufen sowie eine einheitliche Schulaufsicht und -verwaltung), der Zugang zur Schule unabhängig von der finanziellen und gesellschaftlichen Stellung der Eltern, nur nach „Begabung und Neigung“, sowie die finanzielle Unterstützung für Bedürftige. Vergleichbare Festschreibungen kennt das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland nicht, da nach 1945 die Zuständigkeit für das Schulwesen in die alleinige Zuständigkeit der Länder gelegt wurde. Aussagen zu diesen Fragen finden sich deshalb in den Landesverfassungen.

Föderalismus/Kleinstaaterei

In der Frage, wer für das Schulwesen verantwortlich und zuständig sei, war die Weimarer Verfassung von 1919 weiter, als wir es heute sind. Anders als heute, wo die Zuständigkeit für das Schulwesen ausschließlich bei den Bundesländern liegt, hieß es 1919 in Artikel 143:

§ „Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen. Bei ihrer Einrichtung wirken Reich, Länder und Gemeinden zusammen. Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“

Das Zusammenwirken von Reich (heute Bund), Ländern und Gemeinden im Schulwesen – eigentlich eine Selbstverständlichkeit bei einer gesellschaftlich so elementar bedeutsamen Aufgabe – scheitert im heutigen Deutschland parteiübergreifend am Widerstand der Bundesländer, die um Macht und Einfluss fürchten und nicht begreifen, dass „Zusammenwirken“ nicht „Unterordnen“ heißen muss, wenn auf Reichs- bzw. Bundesebene „Grundsätze“ (Artikel 148 der Reichsverfassung) beschlossen werden, die für eine gewisse Einheitlichkeit der Schulgesetzgebung der Länder sorgen.

Über 80 Prozent der Bevölkerung in Deutschland heute wünschen in schulpolitischen Fragen mehr Kooperation und Koordination zwischen

Bund, Ländern und Kommunen.² Aber die politisch Verantwortlichen in den Bundesländern stellen sich gegenüber diesem überdeutlichen Votum der Bevölkerung blind und taub. Lieber ändern sie fallweise das Grundgesetz, damit zum Beispiel Ganztageseinrichtungen oder die Digitalisierung im Schulbereich wenigstens finanziell durch Bundesmittel unterstützt werden können.

Wie wenig sich in Bezug auf die Auswirkungen von Kleinstaaterei und einem übersteigerten Föderalismus für den Schulbereich geändert hat, macht eine Beschreibung von Johannes Tews über die Situation Anfang des 20. Jahrhunderts – man muss wohl sagen – erschreckend deutlich. Tews schreibt:

„Eine volle Verwirklichung kann die deutsche Einheitsschule nur auf dem Boden des deutschen Gesamtstaates finden. Die bisherige staatliche Zersplitterung war ein starkes Hindernis auch aller sonstigen gemeindeutschen Schul- und Bildungsentwicklung. Jeder Staat, der kleinste nicht ausgenommen, hatte mit einer eigenen Unterrichtsverwaltung auch den Ehrgeiz, eine besondere Unterrichts- und Erziehungswelt herzustellen, in allerhand Nebensachen und Nebendingen; denn in allem Wesentlichen und Wichtigen ging man natürlich denselben Weg, weil eigene und selbständige Gedankenzüge nicht wie Äpfel auf den Bäumen wachsen. Die sonderbarsten Lehr-

.....
2 Vgl. zum Beispiel ifo Bildungsbarometer 2020 – www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-foederalimus.pdf

planschrullen, Besoldungsordnungen für die Lehrer, Schulverwaltungseinrichtungen, Trennungen und Teilungen von Schülern und Schulen boten und bieten sich auf deutschem Boden als Stammes- und landschaftliche Eigenheiten an, als verehrungswürdige Erscheinungen, die unter allen Umständen geschont werden wollen. Daß sich dahinter auch allerhand rückschrittliche Bestrebungen (...) verstecken und staatliche, kirchliche und gesellschaftliche Mächte eine bequeme Betätigung zum Nachteil des Schulwesens finden, wird weniger oft anerkannt.“ (Tews 1919, S. 290)

Wem kommt bei dieser Schilderung nicht automatisch die heutige Situation in Deutschland in den Sinn, wo es laut einer Übersicht der Kultusministerkonferenz (KMK) in den Klassen 5 bis 10 für die drei Bildungsgänge Hauptschule, Realschule, Gymnasium zwanzig (!) unterschiedliche Bezeichnungen für die verschiedenen bundesländerspezifischen Schularten gibt (KMK 2020)?

Wie wenig segensreich sich der so oft beschworene Wettbewerb zwischen den Bundesländern auswirken kann, wird bei der Versorgung der Schulen mit Lehrpersonal deutlich: Im Kampf um die knappe Ressource Lehrkraft werben sich die Bundesländer derzeit gegenseitig die ausgebildeten Lehrkräfte ab und müssen schlussendlich doch auf pädagogisch nicht oder wenig qualifizierte sog. Quer- und Seiteneinsteiger*innen zurückgreifen.

Die Lehrer*innenbildung

Hilfreich für eine gleichmäßige Versorgung aller Landesteile mit Lehrpersonal und damit für die „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet“ (Artikel 72 Grundgesetz) wäre auch, wenn der zweite Absatz von Artikel 143 der Reichsverfassung nach 100 Jahren endlich vollständig zum Tragen käme und die Lehrerbildung „nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten“, einheitlich geregelt würde. Denn dazu gehört nicht nur die wissenschaftliche Ausbildung an Hochschulen und Universitäten, die in einem langwierigen Prozess auch für die nicht gymnasialen Lehrerberufe in den letzten 100 Jahren erkämpft wurde, sondern daraus sollte auch ein einheitliches Besoldungs- und Dienstrecht folgen, auf das die nicht gymnasialen Lehrkräfte im Schulbereich jedoch noch heute warten. Vor allem die vergleichsweise geringe Bezahlung der Lehrkräfte für die Primarstufe hat zur Folge, dass dort erheblicher Personalangel herrscht, der durch den Einsatz von besser bezahlten Lehrkräften – z. B. Lehrkräften mit Gymnasiallehrausbildung – nur marginal verringert werden kann. Denn Abordnungen zur Grundschule stoßen im Gymnasialbereich auf erbitterten Widerstand. So wehrte sich etwa der Bayerische Philologenverband am Weltlehrtage 2019 mit einer weitschweifigen Erklärung über die Einzigartigkeit des Gymnasiallehrerberufes gegen Abordnungen an Grundschulen „um irgendwelche Löcher zu stopfen“ (Bayerischer Philologenverband 2019).

Die derzeit von Seiten der Gewerkschaften erhobene Forderung, Grundschullehrkräfte endlich auch nach Besoldungsstufe A13/E13 zu bezahlen, wird von Seiten des Philologenverbandes hartnäckig bekämpft. In einer Pressemitteilung vom 27.08.2019 positionierte sich die Vorsitzende mit dem Hinweis auf die „jeweiligen Besonderheiten“ der Lehrämter, die nach Meinung des Verbandes die bessere Bezahlung der Gymnasiallehrkräfte zwingend erfordern. In der Mitteilung heißt es: „Wir lehnen ganz klar eine unterschiedslose Einstiegsbesoldung für Gymnasiallehrkräfte und Grundschullehrkräfte ab ... Die Einebnung der Unterschiede der Lehrämter durch ein- und dieselbe Eingangsbesoldung ist keine Wertschätzung ihrer jeweiligen Besonderheiten.“ (Philologenverband 2019)

Das Argumentationsmuster des Philologenverbandes ist 100 Jahre alt. Lyzealdirektor Dr. Voß polemisierte in seinem Bericht bei der Reichsschulkonferenz gegen eine einheitliche Lehrerausbildung ganz ähnlich. Für ihn gibt es „keinen einheitlichen Lehrerstand“, der nur notwendig wäre, wenn es die „Gleichheitsschule“ gäbe. („Gleichheitsschule“ beinhaltet den Vorwurf der Gleichmacherei, der ebenfalls bis heute gegen ein einheitliches Schulsystem bemüht wird.) Da es aber die *Gleichheitsschule* nicht geben werde, folgerte Voß: „Im vielverzweigten Schulorganismus kann es aber auch nur eine überaus differenzierte Lehrer-

schaft mit völlig verschiedener Ausbildung geben, so daß zwischen den einzelnen Lehrergruppen trotz des einenden Bandes der für alle gleichen Erziehungsaufgabe eine Gleichung nicht möglich ist“ (Reichsministerium 1921, S.143).

Das „einende Band der Erziehungsaufgabe“ bemühte auch der Philologenverband im Jahr 2019, wenn in besagter Pressemitteilung die „schwierige Situation“ der Grundschullehrkräfte durchaus zugestanden wird, die aber auf keinen Fall zu einer Besoldungsangleichung führen dürfe. Und wenn die Grundschullehrkräfte doch nach A13 eingestuft würden, dann sei das „nur dann akzeptabel, wenn gleichzeitig eine Höherstufung der Eingangsbesoldung für die Gymnasiallehrkräfte erfolgt!“ (Philologenverband 2019)

Die Headline der Pressemitteilung lässt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Sie lautet: „Wertschätzung aller Lehrkräfte: Ja! Unterschiedslose Eingangsbesoldung: Nein! Deshalb: Wenn A13 für Grundschullehrkräfte, dann A14 für Gymnasiallehrkräfte!“ (a.a.O.)

Es ist bemerkenswert, mit welcher Selbstverständlichkeit ein hierarchisch gegliedertes Schulsystem auch im 21. Jahrhundert noch zur Legitimation nicht nur von höheren und niederen Schulformen, sondern auch von höheren und niederen Lehrkräften herangezogen werden kann.

Schulpflicht

Die Abstinenz des Grundgesetzes in Schulfragen geht so weit, dass selbst grundlegende Eingriffe in die individuellen Freiheits- und Persönlichkeitsrechte wie die Schulpflicht keinen Eingang in das bundesdeutsche Grundgesetz gefunden haben. Dies führt immer wieder zu juristischen Auseinandersetzungen mit Eltern zumeist evangelikaler Glaubensrichtung, die unter Berufung auf das in Artikel 6 grundgesetzlich garantierte Recht der Eltern auf „Pflege und Erziehung“ ihre Kinder dem öffentlichen Schulwesen entziehen. Weshalb die Verletzung der Schulpflicht, obwohl diese nicht im Grundgesetz verankert ist, dennoch mit Strafen belegt werden kann, wird juristisch folgendermaßen begründet: Nach Artikel 7, Abs. 1 Grundgesetz steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Daraus hat das Bundesverfassungsgericht einen umfassenden staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag abgeleitet, der durch die Schulpflicht konkretisiert wird. „In allen Bundesländern (...) ist daher die allgemeine Schulpflicht gesetzlich verankert.“ (Deutscher Bundestag 2016) Aber – dem Föderalismus geschuldet – gibt es bei Beginn und Dauer der Schulpflicht sowie den Sanktionsmöglichkeiten bei Verstößen länderspezifische Unterschiede.

Im Gegensatz zur Enthaltensamkeit des Grundgesetzes legte Artikel 145 der Weimarer Verfassung erstmals verbindlich für alle deutschen Länder die Schulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr fest. Sie wurde erfüllt durch den Besuch der mindestens achtjährigen Volksschule und der anschließenden *Fortbildungsschulen* (heute: berufliche Schulen).

Nach Tenorth (2008) wurde damit zum ersten Mal in der deutschen Geschichte für ganz Deutschland die *Schulpflicht* an die Stelle der *Unterrichtspflicht* gesetzt. Die Unterrichtspflicht bestand in Teilen des Deutschen Reiches bereits seit dem 16. Jahrhundert und konnte auf verschiedene Weise – zum Beispiel durch Hausunterricht, Kloster-, Fürsten- und Lateinschulen – erfüllt werden. Für die niederen Stände kam weder das eine noch das andere in Frage und Volksschulen waren nicht überall flächendeckend vorhanden. Und auch für Volksschulen wurde oft eine Art Schulgeld erhoben, das zur Bezahlung des Lehrers diente und wahlweise in Form von Naturalien geliefert werden konnte. Edelstein/Veith schätzen, dass noch am Ende des 18. Jahrhunderts die Einschulungsquote „in den meisten deutschen Ländern deutlich unter 50 Prozent (lag), da weder eine flächendeckende Unterrichtsversorgung gewährleistet werden konnte, noch die Eltern sonderlich gewillt waren, einen Schulobulus zu entrichten und auf die hauswirtschaftliche Mitarbeit ihrer Kinder zu verzichten“ (Edelstein/Veith 2017, S.2).

Mit der Reichsverfassung von 1919 schuf der Staat erstmals eine gesetzliche Grundlage, die es erlaubte, die Pflicht zum Schulbesuch ggf. auch zwangsweise durchzusetzen und damit auch der in den ärmeren Schichten weit verbreiteten Kinderarbeit einen Riegel vorzuschieben. Umgekehrt war der Staat nunmehr verpflichtet, vor allem auch auf dem Lande für genügend Schulen zu sorgen und finanzielle Hindernisse zu beseitigen. „Der Unterricht und die Lernmittel von Volksschulen und



Goetheschule
Weimar, o. J.

Fortbildungsschulen sind unentgeltlich“, hieß es deshalb kurz und knapp in Artikel 145.

Hermann Rademacker weist in einem Beitrag über Schulabsentismus darauf hin, dass die Einführung der Schulpflicht in der Weimarer Verfassung zudem eine zentrale Funktion auf dem Weg zu einer gemeinsamen Schule für alle Kinder zu erfüllen hatte:

„Die Schulpflicht war das entscheidende Instrument, um die für den Übergang in die Gymnasien privilegierenden Vorschulen³ aufzuheben und damit diese gemeinsame Grundschule durchzusetzen. In dieser Funktion erscheint sie auch heute noch bedeutsam.“ (Rademacker 2018, S. 27-47)

Bezüglich der Schulbesuchspflicht ist nicht auszuschließen, dass die Corona-Pandemie im

Schulterschluss mit der Digitalisierungsoffensive der Bundesregierung den Anstoß für eine Entwicklung gibt, an deren Ende die Schulbesuchspflicht wieder zugunsten einer Unterrichtspflicht aufgegeben wird. Die Kultusministerin von Baden-Württemberg hat – trotz Landesverfassung – bereits die Aussetzung der Schulbesuchspflicht für das Schuljahr 2020/2021 angekündigt und es den Eltern freigestellt, ob sie ihre Kinder zur Schule schicken (siehe *Konzept für Schuljahr 2020/2021* vom 08. Juli 2020). Sollte sich dieser Trend verfestigen, hätte dies unabsehbare negative Folgen für Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

86 Prozent der Lehrkräfte gehen davon aus, dass sich bei Distanz- und Onlineunterricht die soziale Ungleichheit zwischen Schüler*innen aufgrund der unterschiedlichen Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern verstärkt. (Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona Krise 2020, S. 20)

.....
3 Zur Aufhebung der Vorschulen siehe S. 22

Lernmittelfreiheit

Was die Lernmittelfreiheit angeht, hat sich die rechtliche Situation in Deutschland gegenüber der Reichsverfassung deutlich verschlechtert. Lernmittelfreiheit ist ebenfalls nicht im Grundgesetz verankert und nur in zwei Landesverfassungen abgesichert (Baden-Württemberg und Bremen). In den übrigen Bundesländern ist sie durch Gesetze und Verordnungen geregelt. Wobei „Lernmittelfreiheit“ häufig ein irreführender Begriff ist, denn sie existiert in vielen Bundesländern de facto nur noch rudimentär. Zuletzt hat sich das während der Corona-Krise äußerst schmerzhaft bemerkbar gemacht. Laut einer repräsentativen Lehrerbefragung sahen 28 Prozent der Befragten die größte Herausforderung für das Homeschooling in der fehlenden digitalen Ausstattung der Schüler*innen. (Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona Krise 2020, S. 3)

Menschenbild, Bildungsziele und -inhalte des Schulwesens

Im Gegensatz zur Weimarer Verfassung überließen es die Väter und Mütter des westdeutschen Grundgesetzes den Bundesländern, so grundlegende Festlegungen wie Menschenbild und Bildungsziele in den Länderverfassungen zu verankern.

Art. 148 der Weimarer Verfassung schrieb hingegen als Erziehungsziele „sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“ in die Verfassung und als unverzichtbare Unterrichtsinhalte Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht.

Konkrete Unterrichtsfächer sind in Verfassungen sicher entbehrlich, aber auf das Menschenbild sowie auf grundlegende Bildungs- und Erziehungsziele sollte sich ein Staat doch gesamtstaatlich verständigen. Im Unterschied zum westdeutschen Grundgesetz enthielt die Verfassung der DDR von 1949 in Art. 37, Abs. 1 und 2 als Ziele der Bildung die folgenden durchaus aktuellen Formulierungen:

§ „(1) Die Schule erzieht die Jugend im Geiste der Verfassung zu selbständig denkenden, verantwortungsbewusst handelnden Menschen, die fähig und bereit sind, sich in das Leben der Gemeinschaft einzuordnen.

(2) Als Mittlerin der Kultur hat die Schule die Aufgabe, die Jugend im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen“ (Die Verfassung der DDR, 1949).

In den Landesverfassungen des heutigen Deutschlands sind vergleichbare Aussagen zu finden, allerdings mit deutlichen Unterschieden zwischen einzelnen Bundesländern. Während zum Beispiel in der Verfassung des Freistaates Bayern laut Art. 131, Abs. 2 oberste Bildungsziele „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen“ sind (Bayerische Landeszentrale 2015, S. 63), wird in der Verfassung des Landes Brandenburg in Art. 28 „die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer“ an die erste Stelle gesetzt (Verfassung des Landes Brandenburg

1992). Gottesfurcht versus Persönlichkeitsrecht – viel größer können die Gegensätze kaum sein.

Als Kuriosität sei noch angemerkt, dass in Artikel 131, Abs. 4 der Bayerischen Verfassung vorgeschrieben wird, dass die „Mädchen und Buben (...) außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen (sind)“ (a.a.O.).

So sinnvoll solche Kenntnisse sind, und so sehr die Gleichberechtigung der Geschlechter zu begrüßen ist, bleibt doch die Frage, wieso ausgerechnet diesen und nur diesen Kenntnissen Verfassungsrang zukommt und anderen Kenntnissen nicht.

Und was die Gleichberechtigung anlangt: Die „Buben“ wurden erst 1998 ergänzt, nachdem der bayerische Verfassungsgerichtshof bereits 1985 festgestellt hatte, dass die bisherige Formulierung, die sich nur auf die Mädchen bezog, gegen den Gleichheitsgrundsatz verstoße (vgl. Bayerische Landeszentrale 2015, S.63). Diese vermeintliche Kuriosität sagt jedoch wie im Brennglas einiges über die Kämpfe um Gleichberechtigung der Geschlechter und die Überwindung eines konservativ-reaktionären Familien- und Mutterbildes aus. Dass heutzutage schulische Ganztageseinrichtungen eine Selbstverständlichkeit sind und Mütter, die ihre Kinder in Horten betreuen lassen, nicht mehr als „Rabenmütter“ beschimpft werden, ist erst in den 2000er Jahren auch in konservativ regierten Bundesländern durchgesetzt worden. Wichtige

Impulse waren die finanziellen Bundesmittel der Regierung Schröder (IZBB-Programm), die Ergebnisse der PISA-Studien sowie die Erfahrungen der Frauen in der ehemaligen DDR, wo bis zur Vereinigung 1989 die nachmittägliche Betreuung der Schulkinder in Horten selbstverständlich war. Im Westen der Republik wurden seit den Bildungsreformen der 70er Jahre Ganztagschulen vor allem in (ehemals) sozialdemokratisch regierten Bundesländern, die den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats gefolgt waren und Gesamtschulen als Ganztagschulen eingeführt hatten, eingerichtet.

Schulartikel der Weimarer Verfassung in deutschen Verfassungen



Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland

Vollkommen enthaltsam ist das Grundgesetz in Sachen Schule aber doch nicht. Einige Artikel des Weimarer Schulkompromisses wurden fast wortgleich in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen. In ihnen werden Rahmen und Grenzen der Kulturhoheit der Länder festgelegt. Auf diese Artikel soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Staatliche Schulaufsicht

Artikel 144 der Weimarer Verfassung regelte die *Aufsicht des Staates* über das gesamte Schulwesen durch „hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte“. Damit sollte das Monopol der Kirchen gebrochen werden, welche vor allem im

Bereich der Volksschulen die Aufsicht führten – oft vertreten durch den örtlichen Geistlichen.

Doch die Durchsetzung der staatlichen Schulaufsicht gelang in der Weimarer Republik nur höchst unvollkommen. De jure oblag die Schulaufsicht dem Staat, de facto konnten die Kirchen vor allem im Bereich der Volksschulen ihren Einfluss durch konfessionell gebundene Staatsbeamte sichern. (Zum Kampf um die Schulaufsichtsgesetze in der preußischen Landesversammlung vgl. Giesecke 1965, S. 166 ff.)

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland heißt es in Artikel 7 wortgleich mit der Weimarer Verfassung:

 „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“
(Grundgesetz 1949/2019)

Heute ist die staatliche Schulaufsicht bei den öffentlichen Schulen gewährleistet und von direktem kirchlichem Einfluss frei. Allerdings lässt die Aufsicht über die Privatschulen zu wünschen übrig. Sobirgt die oft kritisierte mangelnde Aufsicht bei der Genehmigung neuer privater Ersatzschulen ein erhebliches Konfliktpotenzial, vor allem dann, wenn Ersatzschulen in kirchlicher Trägerschaft die einzigen Schulen am Ort sind.

Religionsunterricht, Privatschulen

Nahezu wortgleich ins Grundgesetz übernommen wurden auch die Formulierungen zum Religionsunterricht, den Privatschulen und zur Aufhebung der Vorschulen (Artikel 147 der Reichsverfassung).

Während die Aufhebung der Vorschulen der Programmatik der Reformparteien entsprach, waren der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach und der Weiterbestand von Privatschulen als Ersatzschulen weitere Konzessionen, die die Reformparteien machen mussten, die eigentlich eine weltliche, öffentliche Schule wollten.

Die Tatsache, dass gerade diese Regelungen ins Grundgesetz aufgenommen wurden, zeigt, wie erfolgreich die Kirchen in ihrem hartnäckigen Kampf um Einfluss auf das Schulwesen bis heute sind. Dieser Kampf hat eine lange Geschichte und wurde auch mit umstrittenen Mitteln geführt, wie zum Beispiel dem Abschluss eines bis heute geltenden Konkordats zwischen dem Vatikan und dem Nazi-Regime, in welchem der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach sowie Neugründung und Fortbestand kirchlicher schulischer Einrichtungen garantiert werden.

Die Regelungen zu Privatschulen und Religionsunterricht im Grundgesetz sind für die gegenwärtige Entwicklung des Schulwesens nicht unproblematisch. Privatschulen begünstigen nachweislich die soziale Spaltung der Schülerschaft.

Nach Weimarer Verfassung und Grundgesetz dürfen Privatschulen als Ersatzschulen für öffentliche Schulen nur genehmigt werden, wenn „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert“ wird. Wissenschaftlich wurde jedoch mehrfach nachgewiesen, dass genau dies geschieht. Privatschulen fördern die soziale Spaltung („die Sonderung“) nach Besitzverhältnissen und Ausbildung der Eltern, da sie Schulgeld erheben und ihre Schülerschaft auswählen dürfen. Insbesondere öffentliche Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden von bildungsnahe und finanzstarken Eltern häufig gemieden.

Spaltpotenzial steckt auch in der Garantie des Religionsunterrichts als ordentlichem Unterrichtsfach. Sie führt in der multikulturellen, multi-religiösen Gesellschaft der heutigen Zeit zu immer neuen Konflikten. Man denke nur an die (mittlerweile wieder zurückgenommene) Kreuzpflicht in bayerischen Klassenzimmern, das Kopftuchverbot für Lehrerinnen oder die Schwierigkeiten, Schüler*innen islamischen Glaubens das gleiche Recht auf einen islamischen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen zu gewährleisten wie Schüler*innen christlichen Glaubens.

Soviel also zu den schulpolitischen Bezügen zwischen der Weimarer Reichsverfassung und dem aktuellen Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Wenn man aber danach fragt, was aus den Aussagen der Weimarer Verfassung gewor-

den ist, muss selbstverständlich auch ein Blick auf die Verfassungen der Nationalsozialistischen Diktatur und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) geworfen werden.

„Verfassungsgesetze“ im NS-Staat

Die Weimarer Verfassung wurde im NS-Staat formal nie aufgehoben, sondern durch so genannte Verfassungsgesetze außer Kraft gesetzt. Durch diese Verfassungsgesetze wurden die Grundrechte und die Gewaltenteilung außer Kraft und der völkische, zentralistische Einparteiensstaat mit dem Führerprinzip an ihre Stelle gesetzt. Für den Schulbereich gab es keine speziellen Verfassungsgesetze, wohl aber gab es Verfassungsgesetze mit Auswirkungen in den Schulbereich, so zum Beispiel das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums, wonach jüdische und/oder politisch missliebige Lehrkräfte (v.a. Kommunisten und Sozialisten) aus dem Schuldienst entlassen wurden.

Die inhaltliche Anpassung an die Ziele des nationalsozialistischen Staates wurde durch Verordnungen und Verfügungen auf den Weg gebracht, so auch das Reichministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Nach Abschnitt 3 der Verordnung oblag ihm lediglich, die durch den Reichskanzler bestimmten Aufgaben umzusetzen (vgl. Michael/Schepp 1993, S. 293). Das Ministerium als untergeordnete Behörde verkörperte Führerprinzip und Zentralismus in Reinkultur. Auf die Besonderheit des Religionsunterrichts und Konkor-

dats wurde bereits an anderer Stelle eingegangen (vgl. S. 32).

In einem Runderlass von 1938 wurde die „Errichtung gesonderter jüdischer Schulen“ im Pflichtschulbereich beschlossen, die von jüdischen Kindern mit mindestens einem Elternteil jüdischen Glaubens zu besuchen waren. In den höheren Schulen galt bereits ab 1933 durch eine Ausführungsverordnung zum *Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen* (Gesetz 1933) eine Quote von maximal 1,5 Prozent „nicht-ari-scher“ Schüler*innen bei Neuzugängen an Ober-schulen/Gymnasien.

Die strategischen Ziele der NS-Zeit galten einem „vereinheitlichten deutschen Schulsystem“ sowie „Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen, die an der nationalsozialistischen Ideologie ausgerichtet waren“ (Schlüter/Zymek 2008, S. 265 f.). Allerdings ist zu betonen, dass *„die...als politisches Ziel propagierte Einheitlichkeit (...) keine Politik zur Einführung der ‚nationalen Einheitsschule‘ (bedeutete), wie sie seit Anfang des 20. Jahrhunderts diskutiert wurde. Einheitlichkeit meinte im Nationalsozialismus weltanschauliche und ‚völkische‘ Einheit und Geschlossenheit im Sinne der NS-Ideologie.“* (Schlüter/Zymek 2008, S. 260)

Veränderungen im Aufbau des Schulsystems wurden 1937/1938 ebenfalls durch Erlasse vollzogen. Nach anfänglichen gescheiterten Koor-

dinierungsversuchen mit den Ländern gelangte das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zu der Auffassung, dass es wegen Meinungsverschiedenheiten mit den Ländern über die weitere Entwicklung besonders der so genannten höheren Schulen auf die Koordination mit den Ländern verzichten und auf dem Verordnungswege die Änderungen durchsetzen sollte. Zudem war das Ministerium nach einer Bestandsaufnahme des Schulwesens in den deutschen Ländern der Überzeugung, dass seine Vorstellungen von einem vereinheitlichten dreigliedrigen Schulsystem aus auf der Grundschule aufbauenden grundständigen Schulformen (Volksschuloberstufe, Mittelschulen, Oberschulen) „wegen der regionalen Strukturvielfalt in den Ländern des deutschen Reichs noch nicht durchsetzbar waren“ (Schlüter/Zymek 2008, S. 264).

Das Ministerium entschied pragmatisch, ordnete die bestehenden länderspezifischen Schulformen und Schultypen nach Kategorien und Funktionalitäten und änderte die Namen. Ab 1936 gab es die grundständigen *Oberschulen für Knaben und die Oberschulen für Mädchen* mit jeweils unterschiedlichen Profilen (Koedukation war nur in Ausnahmefällen erlaubt und Mädchen konnten nur noch wählen zwischen einem sprachlichen und einem hauswirtschaftlichen Zweig). Obwohl die Bezeichnung *Oberschule* auch von den Schulreformern der Weimarer Republik benutzt wurde, bestand ein prinzipieller Unterschied: Im Gegensatz zur NS-Zeit begann die Oberschule in den gestuften Modellen

der Schulreformer nicht ab dem 11., sondern erst ab dem 15. Lebensjahr (Reichsministerium 1921, S. 112 f. und S. 149 ff.).

Neben den grundständigen Oberschulen gab es die Sonderform *Gymnasium* nur für Jungen und *Aufbauschulen* für Jungen oder Mädchen. Die Aufbauschulen begannen erst mit Klasse 7 und sollten Schüler*innen aus Mittelschulen den Übergang zu Oberschulen ermöglichen. Ebenfalls zum Abitur führten die sog. Adolf-Hitler-Schulen und die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (Napola), beides elitäre Internatsschulen, die der Ausbildung des nationalsozialistischen Führungsnachwuchses dienten (vgl. Michael/Schepp 1993, S. 307 ff.).

Ab 1938 wurde auch das mittlere Schulwesen durch Namensgebung – grundständige *Knabenmittelschule* und grundständige *Mädchenmittelschule* – „vereinheitlicht“. Da aber die Schülerzahl auf dem Lande und in den kleineren Städten für die Vielzahl grundständiger Schultypen nicht ausreichte, blieben auch Sonder- und Nebenformen wie Aufbauzüge etc. und „Zubringerschulen“ bestehen. Eine „Sonderform“ gab es allerdings nur in den Großstädten – die altsprachlichen Gymnasien mit Latein und Griechisch ab Klasse 5 (vgl. Schlüter/Zymek 2008, S. 264).

Resümierend lässt sich feststellen, dass sich de facto in der NS-Zeit im *öffentlichen* Schulsystem strukturell kaum etwas geändert hat und dass sogar das altsprachliche Gymnasium auch diese Maß-

nahmen im höheren Schulwesen überstand. Vielmehr wurden die alten, bereits im Kaiserreich und der Weimarer Republik vorhandenen Vorhaben zur Systematisierung des Schulwesens fortgeführt und Vereinheitlichung durch Namensgebung suggeriert. Für die strukturelle Vereinheitlichung des Schulwesens folgenreich – so Schlüter/Zymek – sei vielmehr nur

„...die Eliminierung des ehemals quantitativ und strukturell bedeutenden Privatschulsektors im deutschen Schulwesen während der Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft (gewesen).“ (ebd., S. 265)

In der NS-Zeit waren die tiefgreifenden Veränderungen inhaltlicher Natur und lassen sich mit totalitärer Ideologisierung im Interesse des NS-Staates und seiner Ausrichtung auf die kriegsrische Eroberung der Weltherrschaft beschreiben. Die behauptete Vereinheitlichung vollzog sich vielmehr in den Lehrplänen und Unterrichtsinhalten, die im Sinne der nationalistisch-völkisch-rassistischen Ideologie ausgerichtet wurden. Der rassischen und ideologischen Vereinheitlichung diente zudem die „Gleichschaltungspolitik“, in deren Folge liberale, demokratische und linke Lehrkräfte sowie „nicht-arische Elemente“ in der Schüler- und Lehrerschaft aus den Schulen entfernt wurden.

Michael/Schepp gehen davon aus, dass der mit diesen Veränderungen verbundene *„rigorose Einschnitt in die Entwicklung des höheren Schulwesens (...) nach dem Zusammenbruch*

des NS-Regimes noch lange Zeit nach(wirkte) und (...) nicht unerheblich zu der konservativ-restaurativen Einstellung weiter Kreise beim Wiederaufbau des Schulwesens bei(trug).“ (Michael/Schepp 1993, S. 307)

Allerdings muss hier die Einschränkung gemacht werden, dass dies nur auf die westlichen Bundesländer der BRD zutraf. Da in der sowjetisch besetzten Zone (SBZ) und späteren DDR eine „konservativ-restaurative Einstellung weiter Kreise“ – falls vorhanden – politisch nicht zum Zuge kam, könnte sich auch eine andere Interpretation anbieten: dass nämlich der Hinweis auf das NS-Regime den konservativ-restaurativen Kräften in der BRD als Vorwand diente, um ihre schulpolitischen Vorstellungen durchzusetzen. Und dass die westlichen Alliierten kein gesteigertes Interesse daran hatten, sich in Schulfragen mit einflussreichen konservativen Kreisen zu überwerfen, die sie in der bipolaren Welt des Kalten Kriegs als Verbündete brauchten (vgl. Edelstein/Veith 2017).

Verfassungen der SBZ und der DDR

Dass die Erfahrungen mit der NS-Zeit nicht zwangsläufig zu „konservativ-restaurativen“ Einstellungen führen mussten, zeigen die Verfassungen der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) von 1949 und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) von 1968 und 1974.

In der Forschung besteht Einigkeit, dass die erste Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949 „einen Kompromiss zwischen den Grundsätzen der bürgerlich-demokratischen Reichsverfassung der Weimarer Republik und sozialistischen Verfassungsprinzipien – wie Gewalteneinheit und Wirtschaftsplanung – dar(stellte)“ (vgl. Amos o.J., Zusammenfassung). Für den Bereich der Bildung gilt das beispielhaft. Wie in der Weimarer Verfassung wurden im Unterschied zur BRD-Verfassung in der ersten DDR-Verfassung für wichtige Bildungsfragen Aussagen getroffen (Schulpflicht, Lehr-/Lernmittelfreiheit, Erziehungs- und Bildungsziele). Da die erste DDR-Verfassung noch föderal aufgebaut war und die Zuständigkeit für das Schulwesen – wie in der Weimarer Republik – bei den Ländern lag, wurde der Gesetzgeber in Artikel 36 ermächtigt, zu den „Einrichtungen des öffentlichen Schulwesens“ und der „Durchführung des Schulunterrichtes“ „einheitliche gesetzliche Grundbestimmungen“ zu erlassen.

Diese *einheitlichen gesetzlichen Grundbestimmungen* waren bereits 1946 von der *Zentralverwaltung Volksbildung* (eingesetzt von der sowjetischen Besatzungsmacht) mit *dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* erlassen worden und den Ländern als Grundlage für ihre Gesetzesvorhaben empfohlen und von diesen entsprechend umgesetzt worden. Dieses Gesetz kann

„als Grundlage und Kernstück der Neuordnung und Vereinheitlichung des Schulwesens der SBZ vor Gründung der DDR angesehen werden. Die Schulartikel der ersten Verfassung der DDR (1949) sind wesentlich durch dieses Schulgesetz beeinflusst worden.“ (Michael / Schepp 1993, S. 341)

Als *demokratische Einheitsschule* wird der Begriff Einheitsschule in § 3 der DDR-Verfassung von 1949 eingeführt. Sie soll vom Kindergarten bis zur Berufsschule und Oberschule reichen und hatte strukturell bis zum Ende der DDR mit einigen Modifikationen Bestand. Die wesentlichen Änderungen bezogen sich vor allem auf *Ziele und Inhalte* von Erziehung und Bildung. Während die Schulartikel der Verfassung (1949) und des Schulgesetzes von 1946 noch „weitgehend frei von parteidogmatischen Formeln“ waren und auf „schulreformerische Motive zurückgreifen, die seit der pädagogischen Reformbewegung der 20/30er Jahre auch von nicht-kommunistischen Schulpolitikern vertreten worden (sind)“ (Michael / Schepp 1993, S. 341), ändert sich das Schritt für Schritt ab Mitte der 50er Jahre und fand 1965 im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ einen vorläufigen Abschluss.

Die Verfassung von 1968, in der Präambel ausdrücklich als „sozialistische Verfassung“ bezeichnet, untermauerte auch in den Bildungsartikeln unmissverständlich, dass es um die Stabilisierung

des sozialistischen Staates und die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit geht. (Die Verfassungsänderungen von 1974 betreffen den Bildungsbereich nicht und bleiben deshalb hier außer Betracht.)

Die Verfassung von 1949 proklamierte als Erziehungsziel noch:

„Die Schule erzieht die Jugend im Geiste der Verfassung zu selbständig denkenden, verantwortungsbewußt handelnden Menschen, die fähig und bereit sind, sich in das Leben der Gemeinschaft einzuordnen.“ (Artikel 37, Abs. 1)

1968 ist von *selbständig denkenden, verantwortungsbewusst handelnden Menschen* nicht mehr die Rede. Stattdessen dient die Bildung nun an erster Stelle der Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse. Jetzt heißt es:

„Mit dem einheitlichen sozialistischen Bildungssystem sichert die Deutsche Demokratische Republik allen Bürgern eine den ständig steigenden gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechende hohe Bildung. Sie befähigt die Bürger, die sozialistische Gesellschaft zu gestalten und an der Entwicklung der sozialistischen Demokratie schöpferisch mitzuwirken.“ (Artikel 17, Absatz 2)

In den Verfassungen der DDR wurde aus dem individuellen Menschenrecht auf Bildung (*Allge-*

meine Erklärung der Menschenrechte – 1948), das in der ersten Verfassung der DDR verankert ist (1949 – Artikel 35, Absatz 1), im Verlauf des kalten Krieges ein funktionales Recht im Interesse des sozialistischen Staates. Allerdings – dies sollte bei aller Kritik nicht vergessen werden: Im Grundgesetz der BRD fehlen bislang sowohl das Recht auf Bildung als auch die Kinderrechte.⁴ Nur in sechs Landesverfassungen ist ein uneingeschränktes Recht auf Bildung für jede und jeden verankert und wird nur in zwei dieser Verfassungen mit dem Ziel der Chancengleichheit verknüpft. In fünf Landesverfassungen fehlt ein entsprechendes Recht vollständig und in den verbleibenden Ländern wird das Recht auf Bildung nur eingeschränkt entsprechend der Begabung oder als „Anspruch“ gewährt (vgl. Demmer 2006, S. 4 ff.).

.....
4 Bei Drucklegung war unklar, ob die von der Bundesregierung geplante Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz die notwendige Zweidrittelmehrheit finden würde. Mit den Kinderrechten wäre indirekt auch das Recht auf Bildung im Grundgesetz verankert.

KAPITEL 2

Die Reichsschul- konferenz

– und ihr langer
Schatten



Reformansprüche versus Traditionen



Verfassungen sind bekanntlich das eine – die größeren Schwierigkeiten beginnen mit ihrer Umsetzung. Dem Schweizer Autor Peter F. Keller wird die Bemerkung zugeschrieben: „Die Verfassung eines Landes gibt noch keine Auskunft über dessen Verfassung.“ Auf die Weimarer Republik und ihre Schulpolitik trifft dies in besonderem Maße zu und war den schulpolitischen Akteuren sehr bewusst. Deshalb wurde bereits 1919 mit den Arbeiten für eine Reichsschulkonferenz begonnen. Sie sollte der Vorbereitung eines *Reichsschulgesetzes* gemäß Art. 146, Abs. 2 der Weimarer Reichsverfassung dienen. Ziel war, Klarheit darüber zu gewinnen, welche Bestimmungen der Weimarer Verfassung im Abschnitt Bildung und Schule durch Reichs- oder Ländergesetzgebung geregelt werden mussten. Denn so viel war klar: Ein öffentliches, dem Einfluss der Kirche weitgehend entzogenes, vom Geldbeutel der Eltern unabhängiges „organisch ausgestaltetes“ Schulwesen war in den Ländern mit ihren unterschiedlichen Traditionen nur auf der Basis einer reichsgesetzlichen Grundlage durchzusetzen. Und ein solches Gesetz musste im Reichstag eine Mehrheit und die Zustimmung in den Ländern finden. Entsprechend heterogen war die personelle Zusammensetzung der Konferenz (s. Kasten „Fakten zur Reichsschulkonferenz“). Zwar legten die Redner und die wenigen Rednerinnen alle ein Bekenntnis zur „Einheitsschule“ ab. Aber mit dem ursprünglichen sozialdemokratischen Konzept von Einheitsschule hatten die Vorstellungen auf konservativer Seite nicht viel zu tun. Zähneknir-

Fakten zur Reichsschulkonferenz

Termin: 11.-19. Juni 1920

Ort: Berlin (Reichstag)

Teilnehmer: Insgesamt ca. 650 Personen

Vertreten waren

- die Reichsministerien v.a. des Inneren und des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung
- die 15 Landesregierungen sowie der Freistaat Deutsch-Österreich
- die Gemeindeverwaltungen
- die Vereinigungen von Schulaufsichtsbeamten
- die Berufs- und Standesvertretungen der Lehrerschaft
- Berufs- und Fachschulen
- Privatschulen
- Hochschulen
- Jugendbewegung
- Pädagogische Vereinigungen
- Vereinigungen zur Förderung von Bildungsbestrebungen
- Vereinigungen für körperliche Erziehung und Gesundheitspflege
- Schulpolitische Vereinigungen
- Vereinigungen zur Pflege von Religion und Weltanschauung
- Vereinigungen wirtschaftlichen Charakters
- Sonstige Vereinigungen
- Einzelpersonen
- Berichterstatter

schend akzeptierten die Vertreter der Kirchen und der Philologen bestenfalls die gemeinsame vierjährige Grundschule. Aber auch auf Seiten der Schulreformer gingen die Vorstellungen weit auseinander. Diffuse Vorstellungen und Uneinigkeit auf Seiten der Reformkräfte und massiver Widerstand bei konservativen Parteien, Lehrer- und Elternverbänden verhinderten, dass die gesellschaftliche Umbruchphase nach dem 1. Weltkrieg für eine tiefgreifende Schulreform für ganz Deutschland genutzt werden konnte. Dieses Muster sollte sich nach dem 2. Weltkrieg wiederholen. Dazu an anderer Stelle mehr.

Die verschobene Konferenz

Die Konferenz wurde zu einer Zeit geplant, als die Regierung noch von einer deutlichen sozialdemokratischen Mehrheit gestellt wurde und die Aussicht bestand, für ein „sozialdemokratisches“ Reichsschulgesetz die Mehrheit im Reichstag zu bekommen. Dies änderte sich in den Monaten bis zur Konferenz, deren Beginn infolge der politischen Geschehnisse – Kapp-Putsch, Ruhraufstand und Versailler Vertragsabschluss – vom 7. April auf den 11. Juni 1920 verschoben worden war.

Die Verschiebung hatte jedoch zur Folge, dass die Reichsschulkonferenz in einem politischen Machtvakuum stattfand, denn die vorgezogenen Reichstagswahlen am 6. Juni 1920 hatten veränderte Mehrheitsverhältnisse gebracht. Zwar war die alte, sozialdemokratisch geführte Regierung noch geschäftsführend im Amt, aber sie wurde nur wenige Tage nach dem Ende der Konferenz von einer rechtskonservativen Regierung unter Füh-



rung der Zentrumspartei abgelöst. Die Konferenz fand dementsprechend in einer für die ausrichtende „alte“ Regierung komplizierten Situation statt.

Außer Spesen nichts gewesen? – Die unverbindliche Konferenz

Heinrich Schulz, als Staatssekretär im Reichsinnenministerium Initiator und Organisator der Reichsschulkonferenz, war dies bewusst. In den Tagen vor der Konferenz wurde in den meisten deutschen Tageszeitungen eine Presseerklärung von ihm veröffentlicht, in der er mitteilte, dass die Ergebnisse

Beratungsgegenstände der Reichsschulkonferenz, zu denen Leitsätze und Vorberichte als Beratungsgrundlage vorgelegt wurden:

I Schularten, Schulziele und organisatorische Zusammensetzung zur Einheitsschule mit folgenden Unterpunkten:

Einrichtungen für das vorschulpflichtige Alter als Überleitung zur Schule. Kindergarten. Kinderhort
Dauer der Grundschule

Verzweigung des Schulwesens von der Grundschule aus:

- Die Volksschule
- Das mittlere Schulwesen (Aufbauschule, so genannte Mittelschule, so genannte höhere Schulen, Fortbildungs- und Fachschulen)
- Hochschulen, Volkshochschulen und freies Volksbildungswesen

II Methodische Fragen und Bedeutung einzelner Schulfächer für das gesamte Schulwesen:

Arbeitsunterricht, Werkunterricht, Staatsbürgerkunde, Kunsterziehung, Lern- und Unterrichtsmittel

III Lehrer (Lehrerinnen) (so im Original): Ausbildung, Beteiligung an der Schulleitung und Schulverwaltung

IV Schüler (Schülerinnen) (so im Original): Auslese für die einzelnen Schularten, Berufsberatung, Selbstregierung der Schüler, Schulgemeinde, Schülerausschüsse, Schülervereine, Gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter, Körperliche Erziehung

V Eltern, Elternbeiräte

VI Technische Vereinheitlichung des Schulwesens: Beginn des Schuljahres, einheitliche Regelung der Ferien, einheitliche Benennung der Schulen und Klassen, gegenseitige Anerkennung der Prüfungen und Zeugnisse der Schüler, Reifeprüfung, Reifezeugnis, Berechtigungen, gegenseitige Anerkennung der Lehramtsprüfungen, einheitliche Amtsbezeichnungen der Lehrer

VII Die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens: Zuständigkeiten – Aufgaben und Befugnisse – von Reich, Ländern und Gemeinden hinsichtlich der Schulverwaltung und Schulaufsicht, geldliche Grundlagen des Schulwesens

VIII Die Privatschule in ihrem Verhältnis zum öffentlichen Schulwesen

IX Deutsches Schulwesen im Ausland

(Reichsministerium 1921, Inhaltsübersicht)

der Reichsschulkonferenz natürlich nicht bindend für die Gesetzgebung seien. Sie hätten „lediglich gutachtliche Bedeutung“ (Braune 2003, S.160). Aber die Regierungen würden „das schätzbare Material der Reichsschulkonferenz für ihre Arbeiten in ausgiebigem Maße nutzen“ können (ebd.). Damit bekam die Konferenz einen relativ unverbindlichen Charakter, was zu Beginn der Konferenz im Plenum zu Unruhen führte. Dr. Reinhard Mumm, evangelischer Pastor, Geschäftsführer des kirchlich sozialen Bundes und Mitglied der Nationalversammlung, erklärte, dass man sich nicht an Beschlüsse, die auf der Konferenz möglicherweise gefasst würden, gebunden fühle. Auch stellte er die Zusammensetzung der zu Einzelfragen beratenden Ausschüsse in Frage, weil sie noch von der alten Regierung vorgenommen worden sei (vgl. Reichsministerium 1921, S. 451 f.). Inhaltliche und formale Kontroversen der schulpolitischen gegnerischen Lager durchzogen die gesamte Konferenz.

Zudem war mit der Verabschiedung des Grundschulgesetzes ein wesentlicher Diskussions- und Streitpunkt bereits beschlossene Sache. Alle Auseinandersetzungen und Ausführungen zu dieser Frage hatten folglich „rein akademischen Charakter“, wie Prof. Binder bemerkte, der für den *Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer* (Vorläufer des Philologenverbands) sprach. (Reichsministerium 1921, S.96).

Heinrich Schulz selbst glaubte unter dem Druck der Ereignisse und wechselnder Regierungsmehrheiten selbst auch nicht mehr an eine schnelle



Heinrich Schulz (1872 – 1932), ab 1920 Staatssekretär für Schul- und Bildungsfragen im Reichsinnenministerium, Initiator und Leiter der RSK

Verabschiedung eines Reichsschulgesetzes. Er schrieb im Vorwort des Handbuchs zur Vorbereitung der Konferenz, weitsichtig – und wohl auch resignierend:

„Wir dürfen daher wertvolle Ergebnisse von ihr (der RSK-MD) erwarten. Aber nicht darf sich unsere Hoffnung auf Mehrheitsbeschlüsse einstellen, die etwa der zukünftigen Reichsschulgesetzgebung eine gebundene Marschroute zu geben hätten. Dafür ist das deutsche Schulwesen noch zu sehr in gärender Bewegung. Wohl aber werden die Beratungen der Reichsschulkonferenz und ihre Ergebnisse auf lange Zeit hinaus ein unerschöpfliches und an innerer Bedeutsamkeit unübertreffliches Sammelbecken aller wertvollen pädagogischen Strömungen im neuen Deutschland sein. Die Schulgesetzgebung des Reichs und der Länder wird jahre- und jahrzehntelang auf sie zurückgreifen und Anregung und Unterstützung aus ihr entnehmen.“ (Zentralinstitut 1920, S. XII)

Beratungsgegenstände – immer noch aktuell

Heinrich Schulz' Vorhersage, dass die Diskussionen und Ergebnisse der Reichsschulkonferenz für die Schulgesetzgebung ein wichtiges „unübertreff-

liches Sammelbecken aller wertvollen pädagogischen Strömungen im neuen Deutschland“ sein werden, hat sich eindrucksvoll bestätigt. In den Hotspots der Bildungsreform nach dem Zweiten Weltkrieg erlebten viele Beratungsgegenstände der Reichsschulkonferenz eine Neuauflage.

Deutscher Bildungsrat, Bildungsplanung und die Gesamtschule

Besonders eindrucksvoll und nachhaltig waren die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur Demokratisierung des gesamten Bildungswesens von der Elementarbildung in Kitas bis zur Erwachsenenbildung. Basierend auf den Grundrechten und der Forderung nach Chancengleichheit griffen der *Strukturplan für das Bildungswesen* (1970) sowie der *Bildungsgesamtplan* (1973) das Konzept der stufenförmigen Gliederung des Bildungswesens in gesamtstaatlicher Verantwortung wieder auf. Darin wurde – aufbauend auf der vierjährigen Grundschule – die Einrichtung von Gesamtschulen anstelle der vertikal gegliederten Schularten Volksschule/Hauptschule, Realschule und Gymnasium vorgeschlagen. Nach dem Scheitern des *Bildungsgesamtplans* am Widerstand konservativ regierter Bundesländer und einem neuerlichen Anlauf durch das *Forum Bildung* (2000 – 2002) wurde die Illusion/Hoffnung auf eine gesamtstaatliche Bildungsplanung noch bis 2006 durch die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK) aufrecht gehalten. Mit der Föderalismusreform und dem neuen Art. 91 b GG war eine gesamtstaatliche Bildungsplanung jedoch nicht mehr vereinbar, da seitdem die Länder für den

Schulbereich im Wesentlichen allein verantwortlich sind. Die BLK stellte daher die Arbeiten in der Bildungsplanung im Herbst 2006 ein.⁵

Forum Bildung, Ganztagschulen und Föderalismusreform

Föderalismusreform und Grundgesetzänderung waren eine Folge der Arbeit des Forum Bildung (2000 – 2002), das mit der Empfehlung für den flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen und dem nachfolgenden IZBB-Programm⁶ des Bundes die Bundesländer mit Bundesmitteln unter Druck gesetzt hatte, den Ausbau von Ganztagsangeboten – endlich – in Angriff zu nehmen. Dieser Vorgang machte erneut deutlich, welches Konfliktpotenzial in schulstrukturellen Änderungen selbst dann liegt, wenn der Kern des Streits – die gemeinsame Schule für alle Kinder – gar nicht berührt ist, sondern „nur“ die föderale Selbstbehauptung der Bundesländer und ein konservatives Frauen- und Familienbild, in welchem die Berufstätigkeit von Müttern keinen Platz hatte. Das *Forum Bildung* hatte die Gesamtschulfrage nämlich aus Sorge, an ihr würde das gesamte Vorhaben scheitern, von vornherein außen vor gelassen, obwohl das Thema Chancengleichheit eine wesentliche Rolle spielte. Und so kam der Begriff *Gesamtschule* in der entsprechenden Empfehlung nur einmal (!) im Zusammenhang

.....
5 Die Aufgaben in den Bereichen Wissenschafts- und Forschungsförderung wurden ab 1. Januar 2008 von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) übernommen.

6 Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“

mit Chancengleichheit in der Grundschule vor.⁷ Eine auffällige Enthaltensamkeit, was die Verantwortung der weiterführenden Schulen für die Verwirklichung von Chancengleichheit anlangt,⁸ brachten dem Forum Bildung den Vorwurf ein, Ganztagschulen seien für die Gegner eines einheitlichen integrierten Schulsystems zum Feigenblatt geworden. Allerdings ist zu betonen, dass Ganztagschulen eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit an sich darstellen – gleichgültig welche taktischen Überlegungen ihren forcierten Ausbau beeinflussten.

Ganztägige Schulkonzepte wurden auf der Reichsschulkonferenz nur beiläufig thematisiert. Das Konzept des Arbeitsunterrichts, das in der handwerklichen und sportlichen Betätigung einen zentralen Bildungsanlass und -inhalt sah, ließ es für die entschiedenen Schulreformer zur Zeit der Reichsschulkonferenz als selbstverständlich erscheinen, „daß sich die Schüler bis in den Nachmittag hinein in ihr (der Schule – MD) aufhalten, also auch wenigstens eine Mahlzeit dort einnehmen“ (Reichsministerium 1921, S. 109). Die in verschiedenen Schulversuchen übliche

.....
7 „Die Einrichtung der Grundschule als flächendeckende ‚Gesamtschule‘ und ihre Fundierung durch die Weimarer Verfassung und das Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 1920 gelten bis heute als die bedeutendste bildungspolitische Tat der ersten deutschen Republik.“ (Forum Bildung 2001, S. 31)

8 „Auch weiterführende Schulen und Hochschulen, die in den Vorläufigen Empfehlungen in geringem Maße unmittelbar angesprochen werden, müssen beispielsweise noch stärker zur Verwirklichung von Chancengleichheit beitragen.“ (ebd., S. 2)

internatsmäßige Organisation wurde zwar im Zusammenhang mit der schlechten Versorgung der Landbevölkerung mit höheren Schulen diskutiert, wobei jedoch die Unterbringung der Schüler*innen in *Schulheimen* das eigentliche Motiv war, nicht die ganztägige Schulorganisation (vgl. Reichsministerium 1921, S. 151/156).

Zentrale Fragen der Reichsschulkonferenz – immer noch strittig

Die Einheitsschule – einer der zentralen Beratungsgegenstände der Reichsschulkonferenz – spielte als Sachbegriff nur noch in der unmittelbaren Nachkriegszeit und in der DDR eine Rolle. Selbst die Bezeichnung *Gesamtschule* als „Nachfolgemodell“ in sozialdemokratisch regierten Bundesländern verschwand in Folge der Schulkämpfe in den 80er und 90er Jahren aus den öffentlichen Diskussionen – zumindest was die offizielle Schulpolitik betraf (siehe Forum Bildung).

Gemeinschaftsschulen

in heutiger Bedeutung sind Schulen oder Schulverbände, die Lerngemeinschaften von der Einschulung bis zum Schulabschluss nach Klasse 10 oder 12/13 bilden. Sie leben Vielfalt und verzichten auf äußere Fachleistungsdifferenzierung. Innere Differenzierung, individuelles und gemeinsames Lernen sollen zu guten Lernergebnissen und mehr Chancengleichheit beitragen.

Erst nach der Jahrtausendwende nahm die Diskussion über ein integriertes Schulsystem im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen und den nachgewiesenen sozialen Verwerfungen im traditionellen deutschen Schulsystem wieder an Fahrt auf. In einigen Bundesländern wurde unter der Bezeichnung „Gemeinschaftsschule“ eine weitere Schulart eingeführt, die viel Ähnlichkeit mit dem ursprünglichen Konzept der Einheitsschule hat. Während die mediale Öffentlichkeit den Begriff Einheitsschule mittlerweile neutral verwendet, benutzen die Gegner von Gesamt-/Gemeinschaftsschulen den Begriff „Einheitsschule“ bis heute als Kampfbegriff (vgl. S. 66 ff.).

Dass in Deutschland auch noch 100 Jahre nach der Reichsschulkonferenz deren zentrale Beratungsgegenstände wie zum Beispiel die Schulstruktur, die Dauer des gemeinsamen Lernens und der Föderalismus strittig diskutiert werden und gleiche Bildungschancen immer noch nicht vorhanden sind, hat sich Schulz vermutlich nicht vorstellen können oder wollen. Aber in Deutschland ist das Schulwesen immer noch „in gärender Bewegung“. Der wichtigste Grund dafür ist, dass ein einheitliches, sozial gerechtes Schulsystem bis heute politisch nicht durchgesetzt werden konnte. Denn es gibt immer noch „niedere“ und „höhere“ Schulen und mächtige Interessengruppen, die diesen Zustand aufrechterhalten wollen. Mehr dazu in den folgenden Kapiteln.

Die Überwindung der gesellschaftlichen Spaltung, so Schulz in besagtem Vorwort weiter,

werde auch von der Schule erwartet. Was ihn zu der vermutlich rhetorisch gemeinten Frage brachte: *„Muß es noch nach wie vor getrennte und feindlich zueinander stehende höhere und niedere Schulen geben? Müssen sie nicht vielmehr innerlich und äußerlich zu zweckmäßiger Einheitlichkeit verbunden werden? Und müssen noch ganz verschiedene Schulen in Schwaben und Schleswig-Holstein sein? Ist nicht bei aller Wahrung der kulturellen Besonderheiten des Nordens und Südens eine einheitliche deutsche Schule möglich?“* (Zentralinstitut 1920, S. IX)

Diese Fragen haben die ca. 650 zumeist männlichen Teilnehmer der Reichsschulkonferenz zehn Tage lang kontrovers diskutiert. Vertreten waren Experten aus allen mit Bildungs- und Schulfragen verbundenen Bereichen. Der 1921 erschienene amtliche Bericht *Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen* umfasst mehr als 1000 Seiten und ist in der Tat eine überaus wichtige historische Quelle, wenn man die Entwicklungsgeschichte des Schulwesens in Deutschland verstehen will.

Tiefgreifende Gegensätze und Kontroversen



Heinrich Schulz und die Sozialdemokratie sowie Kommunisten, Demokraten und der Deutsche Lehrerverein (Vereinigung der Volksschullehrer, Vorläufer der GEW) wollten eigentlich ein öffentliches,

koedukatives, weltliches, sozial ausgleichendes Schulsystem, zu dem organisatorisch auch der dreijährige Kindergarten, eine mindestens sechs- bzw. achtjährige für alle gemeinsame Grundschule und darauf aufbauend berufs- oder wissenschaftsbezogene Schuleinrichtungen zählten. In dieser Hinsicht blieb die Konferenz gänzlich ohne Ergebnis. Die Interessen der verschiedenen Akteure aus Kirchen und Gymnasial-Milieu prallten mit denen der Schulreformer unversöhnlich aufeinander.

„Die Konferenz war allerdings geprägt von tiefen weltanschaulichen, pädagogischen und schulpolitischen Gegensätzen.“ (Geisler 2011, S. 368, zit. nach Dietze 2019, S. 39)

Im Zentrum der Auseinandersetzungen standen vor allem

- die Dauer des gemeinsamen Lernens,
- die Schulaufsicht im föderalen Staat,
- der Einfluss der Kirchen, Konfessionsschulen, Religionsunterricht,
- die gymnasiale Bildung,
- das Privatschulwesen.

An der Sorgfalt der Vorbereitung, der Menge der Teilnehmer*innen und der Menge bedruckten Papiers kann es nicht gelegen haben, dass die Konferenz in den zentralen Bereichen ohne greifbares Ergebnis blieb und keine eindeutigen Empfehlungen für ein Reichsschulgesetz brachte.

Kein äußerer Druck zur Verständigung – Traditionalisten im Aufwind

Durch den Schulkompromiss in der Verfassung, den Grundschulkompromiss und durch die veränderten Mehrheitsverhältnisse war – wie Giesecke bemerkte – „die gemeinsame kulturpolitische Energie“ der Reformkräfte „schon gebrochen“ (siehe S. 21). Dies wussten oder ahnten natürlich auch die Traditionalisten, so dass sie bei der Konferenz keinen äußeren Druck verspürten, sich auf die Vorstellungen der Reformkräfte zuzubewegen. Im Gegenteil: Der Kapp-Putsch konnte zwar im Frühjahr 1920 noch niedergeschlagen werden. Aber spätestens die Reichstagswahl machte schlagartig deutlich, dass die politischen Machtverhältnisse bei weitem noch nicht geklärt waren, so dass Konservative und Traditionalisten berechnete Hoffnungen auf eigene Mehrheiten haben konnten.

Wie labil nicht nur die allgemein politischen, sondern auch die schulpolitischen Mehrheiten fortan im Reichstag waren, zeigt der Umstand, dass 1921, 1925 und 1927 reformfeindliche Gesetzentwürfe für ein Reichsschulgesetz in den Reichstag eingebracht wurden. Die Kraft der Reformparteien reichte aus, deren Annahme zu verhindern, nicht jedoch, ein eigenes Reformgesetz durch den Reichstag zu bringen.

Die Hauptveränderung in der Schulstruktur der Weimarer Republik gegenüber dem Kaiserreich bestand also vor allem in der Einführung der verbindlichen gemeinsamen vierjährigen Grundschule und



dem Wegfall der Vorschulen. Da kein Reichsschulgesetz in Sicht war, machten die einzelnen Länder Schulpolitik entsprechend ihrer jeweiligen politischen Mehrheiten. Thüringen erließ als einziges Land ein Einheitsschulgesetz, das von der nächsten Regierung aber in Teilen wieder revidiert wurde. Hamburg unternahm Schritte zu einem zweigliedrigen Schulaufbau. Und in Preußen, dem größten und einflussreichsten Land, konzentrierte man sich in der Folge vor allem auf Fragen der Lehrplangestaltung. Im Gymnasialbereich wurde mit der *Deutschen Oberschule* zudem eine weitere Schulart eingeführt, die zum Abitur führte, bekannt als *Richertsche Gymnasialreform* (siehe Schaubild *Der Schulaufbau in Deutschland (Preußen um 1910)*, S. 17). (Vgl. Michael/Schepp 1993, 245 ff.)

Die Deutsche Oberschule – Beispiel für eine Reform der Trippelschritte

Der *Deutschen Oberschule* waren mehrere Funktionen zugedacht: Sie sollte den altsprachlichen Anteil an den Gymnasien zurückdrängen und eine „innerliche Annäherung an die Volksschule“ bringen. Die Volksschullehrer sollten ihre Ausbildung in dieser Institution erhalten (siehe Michael/Schepp 1993, S. 252). Rudimentär ist hier noch die sozialdemokratische Vorstellung der Einheitsschule enthalten.

Auch bei diesem Vorgang lassen sich Parallelen zur Schulpolitik nach 1945 erkennen: Immer dann, wenn sich Reformkonzepte nicht in Gänze politisch durchsetzen ließen, sollten neue zusätzliche Schulformen zur schrittweisen Verwirklichung führen: Gesamtschulen wurden in den 80er Jahren wie die Gemeinschaftsschulen in den 2010er Jahren nicht als ersetzende, sondern als zusätzliche Schularten eingeführt. In den westlichen Bundesländern sollte in den 2010er Jahren die Zusammenfassung von Haupt- und Realschulen unter mannigfachen Bezeichnungen und Konzepten (z. B. Sekundarschule oder Oberschule) das Elend der Hauptschulen als Restschulen beenden. Die östlichen Bundesländer hatten nach der Vereinigung neben Gymnasien und Förderschulen nur noch Schulformen eingeführt, die Hauptschul- und Realschulbildungsgang zusammenfassen.

Wie nationale und internationale Untersuchungen zeigen, konnte diese Strategie jedoch die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems nicht verringern. So ist der Anteil der sehr

leseschwachen Jugendlichen in den Schulformen jenseits des Gymnasiums nach wie vor um ein Vielfaches höher als an Gymnasien, während spiegelbildlich die Gymnasien einen weit überdurchschnittlich hohen sozioökonomischen/soziokulturellen Status aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2019, S. 308). Wem es ernst damit ist, die soziale Selektivität im deutschen Schulwesen nachhaltig zu verringern, wird nicht umhinkommen, auch das Gymnasium in weitere Strukturmaßnahmen einzubeziehen.

Weniger Schularten durch Koedukation

Nur der Koedukation ist es bis heute gelungen, die Schulformvielfalt im mittleren und ganz besonders im höheren Schulwesen dauerhaft zu verringern und zumindest die Chancengleichheit der Geschlechter nachhaltig zu befördern.

Die Verwirklichung der Koedukation zog sich in den Bundesländern von 1945 bis 1966 hin. Begonnen hatte 1945 die SBZ (spätere DDR), es folgten in den 50er Jahren Berlin, Hamburg, Bremen und Hessen und in den 60er Jahren die übrigen Länder. Baden-Württemberg bildete 1966 das Schlusslicht.

„Schulwirrwarr“, „Schulchaos“ und die Kultusministerkonferenz (KMK)

Die Kritik an der Unübersichtlichkeit und sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens ist bis heute nicht verstummt. Da das Grundgesetz die Zuständigkeiten bis auf die oben beschriebenen Regelungen allein den Ländern zuweist, war nach

dem Ende des zweiten Weltkriegs absehbar, dass sich für ganz Deutschland geltende Veränderungen noch viel schwerer durchsetzen lassen würden als in der Weimarer Republik, deren Verfassung immerhin die Möglichkeit enthielt, in einem Reichsschulgesetz einheitliche Grundsätze für das Schulwesen zu formulieren.

Als Reaktion auf die anhaltende Kritik der Bevölkerung am „Schulwirrwarr“ und „Schulchaos“ in der Nachkriegszeit bemühte und bemüht sich die Konferenz der Kultusminister (KMK) seit ihrer Gründung 1948 um den Nachweis, dass sie zur Gestaltung von „Einheit in der Vielfalt“ in der Lage ist (s. Zur Geschichte der KMK 1998). Einen ersten vorläufigen Abschluss fanden diese Bemühungen 1964 mit dem sog. Hamburger Abkommen (*Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*). Neben organisatorischen Fragen wie Ferienzeiten und Schuljahresbeginn, Dauer der Schulpflicht und Sprachenfolge in Gymnasien und Realschulen einigte man sich auf Bezeichnungen. Schulformen bis zum Abitur sollten die Bezeichnung *Gymnasium* und die Schulformen bis zum mittleren Abschluss sollten die Bezeichnung *Realschule* führen. Zusätze wie „altsprachlich“ oder „neusprachlich“ waren zulässig. Eine Verringerung der Schularten im Gymnasialbereich war mit der Umetikettierung nicht verbunden. Im Gegenteil: Im Bereich der Gymnasien und Realschulen wurde neben der 6- bzw. 9-stufigen „Normalform“ auch eine „Aufbauform“ in das Abkommen aufgenommen (vgl. KMK 1964/1971). Mit dem Sieg der Bezeichnung „Gymnasium“ über

die Bezeichnung „Oberschule“ wurden alle Bemühungen der Schulreformer der Vorkriegszeit, durch die Namensänderung den Unterschied zur ständischen Schulverfassung der Kaiserzeit zu betonen, in Westdeutschland gegenstandslos. In der DDR konnte sich der Begriff „Oberschule“ hingegen etablieren (dazu mehr S. 68 ff.).

Am 25.10. 2020 ist nach 56 Jahren das Hamburger Abkommen durch ein neues Abkommen mit dem sperrigen Titel „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ abgelöst worden. Darin behauptet die KMK, nunmehr „gesamtstaatliche Verantwortung“ zu übernehmen. Bezeichnungen für Schularten in der Sekundarstufe I werden vermieden. Statt sich jedoch auf einheitliche Bezeichnungen zu verständigen, sollen lediglich die Abschlüsse einheitlich bezeichnet werden (Erster Abschluss, Mittlerer Abschluss, Abitur). Aber so einfach ist das denn doch nicht: „Neben der länderübergreifend einheitlichen Abschlussbezeichnung kann auch die länderspezifische Abschlussbezeichnung gleichwertig ausgewiesen werden.“ (KMK 2020c, S. 19) Immerhin verpflichten sich die Bundesländer, „Fragen länderübergreifender Bezeichnungen für die Schularten im Sekundarbereich I mit dem Ziel einer übergreifenden Klärung gemeinsam zu behandeln“. Die derzeit vorhandenen 20 (!) unterschiedlichen Bezeichnungen für Schularten der Sekundarstufe I sind offenbar als Problem erkannt. Auf seine Lösung darf man gespannt sein.

Mittlerweile steht der Name „Gymnasium“ für die begehrteste Schulvariante, um das Abitur zu erlangen und sich damit alle beruflichen Optionen offen zu halten. Vielleicht wäre auch in Deutschland das gemeinsame Lernen in 9 oder 10 Jahren längst durchgesetzt, wenn die entsprechende Schule nicht Einheitsschule, Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule hieße, sondern schlicht und einfach *Gymnasium*.

Technische Vereinheitlichung des Schulwesens

In Teil VI der Reichsschulkonferenz, der das Thema „Technische Vereinheitlichung des Schulwesens“ hatte (siehe Kasten „Beratungsgegenstände der Reichsschulkonferenz“, S. 42) wurden die Fragen, die die Kultusminister schließlich 1964 regelten, bereits – und zwar relativ einvernehmlich – diskutiert. Größter Streitpunkt war, dass die Vertreter der Philologen partout keine einheitliche Bezeichnung für Lehrkräfte wollten im Sinne von „Lehrer für...“. Auch „Studienlehrer“ oder „Oberlehrer“ wurde nicht akzeptiert. Der Verbandsvertreter der Philologen führte dazu lt. Protokoll aus:

„Es bleibe daher nur eine Amtsbezeichnung, die den Philologenstand als akademischen Stand kennzeichne und daher den Bezeichnungen der Juristen und den höheren Bau-, Gewerbe-, Post-, Forstbeamten usw. angepasst sein müsse.“
(Reichsministerium 1921, S. 824)

Der Ausschuss einigte sich auf eine interpretationsoffene Empfehlung, die dem Ansinnen der Philologen Rechnung trug. Ganz offenbar wollten die Philologen nicht als „Lehrer“ bezeichnet wer-

den, sondern als „Räte“, „Oberräte“ usw. Was ebenfalls bis heute Bestand hat.

Im Ausschuss unbestritten war, dass durch ein „Reichsbildungsamt“, geleitet von „einem die Gesamtheit des Bildungswesens überblickenden Fachmann“, eine gut vorbereitete einheitliche Rahmengesetzgebung „die Durchführung des Reichsgedankens“ im Schulwesen zu vollziehen sei (ebd., S.828). Wer wünschte sich angesichts von *Schulchaos* und *Schulwirrwarr* nicht ein *Bundesbildungsamt*, das wenigstens die *technische Vereinheitlichung des Schulwesens* in Bezug auf Schul- und Berufsbezeichnungen, Dauer der Ferienzeiten, Anzahl der Unterrichtsstunden, Sprachenfolge, Lehrpläne und Schulabschlüsse, Dauer der Lehrerausbildung, Unterrichtsverpflichtung und Bezahlung der Lehrkräfte etc. betreiben könnte. Aber das sind wohl schwierige Wünsche, die bis auf Weiteres ein weites Betätigungsfeld für die Kultusministerkonferenz bleiben.

Die Reichsschulkonferenz als Blaupause für Bildungsreformdebatten

Es würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen, alle Themenkomplexe der Reichsschulkonferenz im Zeitverlauf nachzuvollziehen. Die nächsten Kapitel widmen sich ausführlich den Themen *Einheitsschule/Dauer des gemeinsamen Lernens*, *Schülerauslese/Schüleraussonderung*, *Bildungs-gerechtigkeit/Chancengleichheit*.

Hingewiesen werden soll aber darauf, dass sich nicht nur die Themenvielfalt der Weimarer Schulkonferenz in den Hotspots der verschiedenen

Bildungsreformphasen in Deutschland spiegelt. Auch das Verfahren, zu einem nationalen Konsens oder wenigstens zu tragfähigen Kompromissen zwischen den Bundesländern und den verschiedenen (schul-)politischen Lagern zu gelangen, weist gewisse Ähnlichkeiten auf.

Zum Beispiel: Deutscher Bildungsrat in den 70er Jahren oder Forum Bildung 2001. Die Initiative ging jeweils von einer Bundesregierung aus, die aus SPD und einem kleineren Partner bestand (zuerst FDP und später Bündnis 90/Die Grünen). An den Debatten beteiligt waren Vertreter*innen unterschiedlicher Provenienz aus Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft, man bemühte sich um Kompromisse und es wurde sehr viel Papier mit wichtigen Erkenntnissen und sinnvollen Empfehlungen beschrieben. Doch nach Beendigung der Beratungen ging der Streit vor allem auf Länderebene erst richtig los. In den 70er/80er Jahren war es vor allem der Kampf um Gesamtschulen, in den 2000er Jahren der Föderalismusstreit um die Beteiligung des Bundes bei der Einführung von Ganztagschulen. Die Schulstrukturfrage hatte man im Forum Bildung aus Angst vor neuerlichen Schulkämpfen vorsorglich ausgeblendet. Erfolglos, denn als unerledigter Wiedergänger der Schulpolitik in Deutschland kam die Strukturfrage im Zusammenhang mit den internationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA & Co.) ab Mitte der 2000er Jahre dann doch wieder auf die Tagesordnung. Dazu im nächsten Kapitel mehr.

Ende 2019 ist der derzeit letzte Versuch, einen Nationalen Bildungsrat einzusetzen, dies-

mal von einer Koalition aus CDU/CSU und SPD initiiert, gescheitert. Bayern und Baden-Württemberg sind ausgestiegen. Diese beiden Bundesländer haben sich entschieden, den Nachweis zu erbringen, dass die Bundesebene in Schulfragen nicht benötigt wird, sondern dass man im Rahmen der Kultusministerkonferenz in der Lage ist, „gesamtstaatliche Verantwortung“ zu übernehmen. Die übrigen Bundesländer sind dieser Logik gefolgt. Im Oktober 2020 hat die KMK vollmundig und überschwänglich eine *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen* (KMK 2020 d) mitsamt *Politischer Vorhaben* (KMK 2020 e) für die nächsten Jahre beschlossen. (Näheres hierzu in Kapitel 5)

Statt eines nationalen Bildungsrats wurde zugleich in einer Verwaltungsvereinbarung zwischen den Ländern die *Einrichtung einer Ständigen wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz* (KMK 2020 c) beschlossen, die von den Länderparlamenten noch abgesegnet werden muss. Es ist offenkundig, dass die KMK die alleinige Kontrolle über die personelle Zusammensetzung der Kommission und über deren „konkreten Handlungsempfehlungen“ ausüben möchte. Die durch die KMK berufenen Mitglieder sollen ausschließlich aus Wissenschaftler*innen bestehen. Praxis, Interessenverbände und Zivilgesellschaft sollen fallweise durch Hearings und Foren beteiligt werden.

Die Agenda soll einvernehmlich durch KMK und Kommission festgelegt werden und sich vorran-

gig mit der „Sicherung und Entwicklung der Qualität“, der „Verbesserung der Vergleichbarkeit des Bildungswesens“ beschäftigen. Die „Entwicklung mittel- und längerfristiger Strategien zu für die Länder in ihrer Gesamtheit relevanten Bildungsthemen“ wird nicht näher spezifiziert. Auffällig ist, dass Qualität und Vergleichbarkeit (von Abschlüssen) die Schlüsselthemen für die aktuelle Agenda sind. Und dass zentrale Herausforderungen wie Chancengleichheit, Inklusion und Strukturfragen mit keinem Wort erwähnt werden. Sie sollen offenbar – wenn überhaupt – erst „mittel- und langfristig“ bearbeitet werden.

Angesichts des Überschwangs, mit dem die KMK ihre Vorhaben verkündet hat – „Ein historischer Tag für die Bildung in Deutschland“ – stellt sich doch die Frage, ob der KMK bewusst ist, dass sie ab jetzt an ihren Erfolgen und überzeugenden Konzepten gemessen wird. Es stellt sich auch die Frage, ob die „Übernahme gesamtstaatlicher Verantwortung“ für die KMK, einem Gremium ohne Verfassungsrang, nicht doch eine Nummer zu groß ist. Bisher zumindest gab es keine Hinweise, dass die KMK solch anspruchsvollen Aufgaben gewachsen ist.

Die Frage liegt auf der Hand, was es in Deutschland so schwierig macht, zu einem einheitlichen und sozial gerechten Schulsystem zu kommen.

Antworten auf diese Frage werden im nächsten Kapitel gesucht, das die bis heute strittigen Themenfelder im Einzelnen und im Zeitverlauf vertieft in den Blick nimmt.

Goetheschule Weimar 1926 ▶



KAPITEL 3

Einheitsschule und die Dauer des gemeinsamen Lernens

Was ist eigentlich eine „Einheitsschule“?



Um es vorweg zu sagen: Ein einheitliches Verständnis und Konzept von Einheitsschule gibt es nicht. Das ursprüngliche Konzept eines die gesamte Bildungskette von der Kindertagesstätte bis zur Universität umfassenden Schulwesens erfuhr im Laufe der Jahre unter dem Druck unterschiedlicher bildungspolitischer Interessen und praktischer Realisierungsmöglichkeiten vielfältige Modifikationen und Ausgestaltungen bis hin zur völligen Unkenntlichkeit. Der schillernde Begriff „Einheit“ trug wesentlich dazu bei: konnte man darunter doch die Schule der nationalen Einheit und die Abkehr vom Föderalismus ebenso verstehen wie, dass alle Bildungsstufen in einem Schulgebäude untergebracht wären, oder dass ein undifferenziertes Einerlei bei Lehrplänen und Unterrichtsinhalten herrschen sollte. Allen unterschiedlichen Konzepten gemeinsam ist, dass der Begriff „Einheitsschule“ wie insgesamt der Begriff selbst auf die allgemeinbildende Schule eingeeengt wurde. Die Elementarbildung (Kindertagesstätte), berufliche, akademische und Erwachsenenbildung wurden zunehmend als systemisch eigenständige Bildungsbereiche angesehen.

Wilhelm von Humboldts „ideale“ Einheitsschule

Die Idee der Einheitsschule reicht weit in die Bildungs- und Sozialgeschichte Deutschlands zurück. Eine „ideale“ Vorstellung von Einheitsschule entwickelte bereits Wilhelm von Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Dem ständischen Schulwesen stellte er die allgemeine Bildung aller Menschen

und das Modell einer integrierten und säkularisierten Einheitsschule entgegen. Humboldt vertrat die Ansicht, dass die beste Vorbereitung auf das Leben als Bürger und für berufliche Tätigkeiten eine allgemeine Bildung sei, die „gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters“ (Humboldt 1809, S. 218) zur Entfaltung bringe – und nicht Spezialschulen, die frühzeitig bestimmte Fertigkeiten trainieren. Für den Erwerb der so verstandenen allgemeinen Bildung sah Humboldt drei Stadien des Unterrichts vor: Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht, den alle Kinder und Jugendlichen soweit durchlaufen sollten, wie es ihnen individuell möglich ist.

Aus den drei Stadien des Unterrichts leitete Humboldt die Organisationsstruktur der Schulbildung ab, die er 1805 in seiner Kritik an einer frühzeitigen Ausgliederung berufsvorbereitender Bildungsgänge folgendermaßen formulierte: *„So wie es nun bloß diese drei Stadien des Unterrichts giebt, jedes derselben aber unzertrennt ein Ganzes macht, so kann es auch nur drei Gattungen aufeinanderfolgender Anstalten geben, und ihre Grenzen müssen mit den Grenzen dieser Stadien zusammenfallen, nicht dieselben in der Mitte zerschneiden“* (zit. n. Drewek 1997, S. 640 f.).

Humboldt begründete sein Konzept einer allgemeinen Menschenbildung somit stringent mit „der Eigenfunktion des Bildungswesens“ (ebd., S. 641) und nicht mit funktionalen Interessen, z. B. denen der Volkswirtschaft, der nationalen Einheit

oder einer Ideologie. Humboldts Bildungsvorstellungen konnten sich jedoch gegen die restaurativen Kräfte nicht durchsetzen.

Verschiedene Namen und Konzepte beim Allgemeinen deutschen Lehrerverein

Auch die Hoffnungen des Allgemeinen deutschen Lehrervereins, der in den Revolutionsjahren 1848/49 das Konzept einer Einheitsschule und einer einheitlichen Lehrerorganisation entwickelt hatte, zerplatzten mit der gescheiterten Revolution. Der Verein hielt gleichwohl an seinen Zielen fest, änderte jedoch seinen Namen in „Deutscher Lehrerverein“, weil sich fast nur noch Volksschullehrer zu seinen Zielen bekannten. Die Bezeichnung „Einheitsschule“ setzte sich erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Programmatik des Vereins durch. Während des 19. Jahrhunderts war die Bezeichnung „Deutsche Volksschule“ oder „Allgemeine Volksschule“ gebräuchlich. Unter Berufung auf Pestalozzi und Diesterweg sollte sie in Abgrenzung zur Ständeschule eine umfassende Menschenbildung im Sinne des Neuhumanismus (Humboldt) gewährleisten. 1848, bei der Gründungsversammlung des Allgemeinen deutschen Lehrervereins, wurde zur Organisation der Schulbildung ein gestuftes, staatliches, einheitliches, kostenfreies Schulwesen vom Kindergarten bis zur Hochschule beschlossen:

„Die einheitlich vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte, auf gemeinsamer menschlich-volkstümlicher Grundlage beruhende deutsche Volksschule tritt als eine mit den übrigen Staatsanstalten gleichberechtigte und gleicher-

pflichtete in den Gesamtorganismus des Staates ein.“ (Rissmann 1908, S. 71)

In der Schrift „Geschichte des deutschen Lehrervereins“, die Robert Rissmann auf der Grundlage einer Denkschrift zum 25-jährigen Bestehen des Vereins verfasst hatte, schrieb der Autor rückblickend über die Bedeutung der Einheitsschule für die Volksschullehrerschaft:

„Die Konsequenz der Einheitsschule ist der einheitliche Lehrerstand, ein Ideal, das für alle Lehrenden, ganz gleichgültig, auf welcher Stufe des Gesamtschulwesens sie tätig sind, dieselbe Vorbildung, dasselbe Einkommen und dieselbe Stellung innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft erstrebt.“ (ebd., S. 239)

Der Autor machte keinen Hehl daraus, dass für ihn völlig offen ist, wann diese Ziele erreicht werden können, dass man sie jedoch nicht aufgeben dürfe.

„Naturgemäß werden wir unsere Ziele nicht zwischen heute und morgen erreichen. Der Weg, an dessen Ende sie winken, ist lang und mühevoll. (...) Notwendig aber ist, daß wir sie nicht aus den Augen verlieren, daß wir nicht abirren von der Bahn, die ihnen entgegenführt“ (ebd.).

Rissmanns Worte sollten sich als prophetisch erweisen. Denn die Ziele des deutschen Lehrervereins, der Vorgängerorganisation der GEW, werden für die Lehrerschaft an Schulen unterhalb des Gymnasiums bis heute nur teilweise verwirklicht. Gegen die völlige Gleichstellung wehren sich heutzutage

nicht nur die Finanzminister*innen, sondern vor allem auch der Philologenverband, die Landesvertretung der Gymnasiallehrerschaft (vgl. z. B. S. 26 f.).

Mit der Gründung des Deutschen Lehrervereins 1871 wurde die Tradition des Allgemeinen deutschen Lehrervereins fortgesetzt und es setzte eine rege Vereinstätigkeit ein, mit Versammlungen und Beschlussfassungen im Zwei-Jahres-Rhythmus (Rissmann 1908, S. 193 ff.). 1918/1919 – nach dem Ende des 1. Weltkriegs – knüpfte der Deutsche Lehrerverein an seine Vorstellungen und Forderungen der Vorkriegszeit an. Mit einem eigenen Beschluss „Schulforderungen“ (1919) verschaffte er sich in der Nationalversammlung Gehör. Die Forderung nach der Einheitsschule und ihrem „organischen“ Aufbau wurde nunmehr dahingehend spezifiziert, dass die Frage der Differenzierung „nach Anlage und Neigung“ (Michael/Schepp 1993, S. 284) in verschiedene Schularten eine wesentliche Rolle spielte und auf der individuellen Schülerleistung beruhen sollte.

„Da sich die Anteilnahme am Leben und Schaffen des Volkes grundsätzlich nach Befähigung und Neigung entscheiden muß, so kann auch die Zulassung zu den öffentlichen Bildungsanstalten nur nach diesen Grundsätzen erfolgen. (...) Auf der für alle Kinder gemeinsamen Grundschule bauen sich alle anderen Schularten auf. Das Fortbildungs- und Fachschulwesen ist in sich und mit den betreffenden allgemeinen Bildungsanstalten so in Verbindung zu setzen, dass auch auf diesem Wege ein geordneter Aufstieg bis zur Hochschule möglich ist.“ (ebd., S. 284)

Lässt sich diese Formulierung noch dahingehend interpretieren, dass die äußere Differenzierung erst am Ende der achtjährigen Grundschule erfolgen sollte, so wurde in dem Beschluss „Die nationale Einheitsschule“ (1914), dessen Leitsätze von Georg Kerschensteiner verfasst wurden, die Notwendigkeit äußerer Differenzierung im System der Einheitsschule ganz unmissverständlich bereits ab dem 10. Lebensjahr postuliert, da in diesem Alter „eine Trennung der spekulativen von den praktischen Interessen sich deutlicher bemerkbar macht“, wie es in dem Beschluss hieß. Neben dieser äußeren, „sukzessiven“ Differenzierung sei „aber auch eine simultane nötig, die teils durch Begabungsabteilungen, teils durch Versetzungsbeschleunigung, teils durch besondere Schultypen befriedigt werden kann“ (ebd., S. 230 f.).

Heinrich Schulz und das Einheitsschulmodell der Sozialdemokratie

1911, drei Jahre vor Kriegsbeginn, veröffentlichte Heinrich Schulz die Schrift *Die Schulreform der Sozialdemokratie*. Das Schaubild *Organisation der Einheitsschule* (Schulz 1911, S. 61) zeigt die klare Gliederung der ursprünglichen Idee der Einheitsschule: Kindergarten bis zum 7. Lebensjahr, Volksschule (auch *Unterschule* oder *allgemeine Elementarschule* genannt) bis zum 14. Lebensjahr, danach bis zum 18. Lebensjahr die *Mittelschule* (bei Tews *Oberschule*) mit der ersten Differenzierung in eine theoretische und praktische Abteilung (heute: gymnasiale Oberstufe und berufliche Bildung). Ab dem 19. Lebensjahr Hochschule, Universität, Akademie.

Unter dem Eindruck heftiger Kritik in breiten Teilen der Bevölkerung sah sich die Sozialdemokratie mit der Regierungsübernahme ab 1919 nicht nur zu Kompromissen mit den Koalitionspartnern (vgl. Kap. 1 und 2), sondern auch zu erheblichen Korrekturen und Richtigstellungen im Parteiprogramm veranlasst.

1925 verständigte sich die vereinigte Sozialdemokratie mit dem *Heidelberger Programm* auf eine verbindliche bildungspolitische Leitlinie.⁹ Heinrich Schulz erläuterte die Leitlinie. Zur Einheitsschule führte er unter anderem aus:

„Das Wort Einheitsschule ist oft mißverstanden worden, als handle es sich dabei um eine Schule, die die Kinder in ein Prokrustesbett zwingen und alle mit einer gleichartigen Durchschnittsbildung abspesen will. Die Einheitsschule im sozialdemokratischen Sinne sieht in dem gesamten Schulwesen des Staates eine organisatorische Einheit, die aber innerlich auf das mannigfaltigste gegliedert ist und dadurch allen individuellen Begabungen einerseits und allen sozialen Notwendigkeiten andererseits gerecht werden kann.“ (Das Heidelberger Programm Neuausgabe 1947, S. 41 ff., zit. nach Michael/Schepp 1995, S. 269)

Im Unterschied zu dem Organisationsmodell von 1911 war der obligatorische Kindergarten aufgegeben, die Bezeichnungen hatten sich geändert,

.....
 9 Das Heidelberger Programm wurde 1949 neu aufgelegt und behielt bis zur Verabschiedung des „Godesberger Programm“ 1959 Gültigkeit.

| | | | |
|--------------------------------|-----|-----------|---|
| vom 19. Lebensjahre an | | | Hochschule (Universität, technische Hochschule, Akademie) |
| vom 15. bis zum 18. Lebensjahr | 14. | Schuljahr | Mittelschule (theoretische und praktische Abteilung) |
| | 13. | " | |
| | 12. | " | |
| | 11. | " | |
| vom 8. bis zum 14. Lebensjahr | 10. | " | Unterschule (allgemeine Elementarschule) |
| | 9. | " | |
| | 8. | " | |
| | 7. | " | |
| | 6. | " | |
| | 5. | " | |
| vom 4. bis zum 7. Lebensjahr | 4. | " | Kindergarten |
| | 3. | " | |
| | 2. | " | |
| | 1. | " | |

Quelle: Schulz 1911, S. 61

statt von „Unterschule“ war jetzt wie im Reichsgrundschulgesetz von der *Grundschule* die Rede, die „nicht wie heute nur die vier ersten Schuljahre, sondern mindestens sechs Jahre, möglichst aber acht Jahre umfassen soll“ (ebd., S. 270). Differenzierungsmöglichkeiten sollten nicht erst nach dem 14. Lebensjahr möglich sein, sondern auch früher. Dazu Schulz:

„Die für geistige Arbeit besonders begabten Kinder werden entweder (in der achtjährigen Grundschule) besonderen Klassen oder (bei der sechsjährigen Grundschule) besonderen Schulen zugeleitet“ (ebd., S. 270).

Schulz' Erläuterungen spiegeln deutlich die Debatten und Auseinandersetzungen vor, während und nach der Reichsschulkonferenz wider. Der Begriff Einheitsschule war missverständlich

und erläuterungsbedürftig, die Tatsache, dass Kinder unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen haben, ließ die Sozialdemokratie auf äußere Differenzierungsformen einschwenken und ebnete einem Verständnis von Einheitsschule den Weg, wonach auch ein mehrgliedriges Schulsystem als *Einheitsschule* verstanden werden kann, wenn nur die einzelnen Glieder „organisch“ durch Übergangs- und Anschlussmöglichkeiten miteinander verbunden sind. Das hatte Schulz bereits in seiner 1911 erschienenen Schrift *Die Schulreform der Sozialdemokratie* betont:

„Einheitsschule heißt nicht „eine“ Schule oder eine einzige Schulgattung“ (Schulz 1911, S. 47). „Vielmehr sollen alle „Schuleinrichtungen in eine einzige organische Einheit“ zusammengefasst werden.“ (ebd., S. 50)

Das heutige bundesdeutsche Schulsystem wäre nach diesem Verständnis bereits ein Einheitschulsystem.

Vergleicht man mit der Situation im Jahre 2020, so wird zwar das Schulsystem in Deutschland als Stufensystem gedacht, denen auf den jeweiligen Stufen die verschiedenen Schularten zugeordnet werden. Im Unterschied zu 1925 ist jedoch eine bemerkenswerte Änderung eingetreten: Heute ist die Vielfalt des Gymnasiums bereinigt worden, aber die Anzahl der Schularten auf der mittleren Stufe, der Sekundarstufe I, ist erheblich gesteigert worden. Die folgenreichsten Änderungen haben sich jedoch im Berechtigungswesen vollzogen. Einst Hüter des Abiturs und damit als einzige schulische

Institution, die den Zugang zur Universität eröffnete, hat das Gymnasium vielfältige Konkurrenz bekommen. Gymnasiale Oberstufen, die zum Abitur führen, gibt es mittlerweile an Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen und beruflichen Schulen. Und auch ohne Abitur ist mittlerweile ein Studium möglich. Im Schuljahr 2016/2017 wechselten von insgesamt 559.053 Schüler*innen 61,3 Prozent in die gymnasialen Oberstufen an allgemeinbildenden Schulen (51,9% Gymnasien, 8,1% Integrierte Gesamtschulen, 1,3% Sonstige). In die gymnasialen Oberstufen an beruflichen Schulen wechselten 38,7 Prozent. (Bildung in Deutschland 2020, S. 297)

Der Sozialdemokratie ging es also in der Weimarer Republik nicht um Gesamtschulen heutiger Prägung, in denen die Klassen 5 bis 10 und eine gymnasiale Oberstufe in einem einzigen Gebäudekomplex untergebracht sind. Vorgeschlagen wurde vielmehr ein *gestuftes* Schulsystem, das „organisch“ aus aufeinander aufbauenden Schulen bestand. 1911 sollte eine erste Differenzierung erst nach dem 14. Lebensjahr (dem Ende der Volksschule) in eine mehr praktische und eine mehr theoretische Abteilung der sog. Mittelschule erfolgen. Anschließend konnte dann eine Hochschule besucht oder das Berufsleben begonnen werden (s. S. 57, Schaubild *Organisationsmodell Einheitsschule SPD 1911*).

Wie revolutionär dieser Entwurf gewirkt haben muss, wird beim Vergleich mit dem Schulsystem deutlich, welches etwa zur selben Zeit in Deutschland verbreitet war (s. S. 17, Schaubild *Der Schulaufbau um 1910*).

Schulz' revolutionäres Einheitsschulkonzept – heute würde man von einem „Bildungskonzept“ sprechen, da die gesamte Bildungskette vom Kita bis zum außerschulischen Bildungsbereich einbezogen war – stieß auf heftigsten Widerstand bei konservativen Parteien und vor allem bei der katholischen Kirche. Das gesamte konservativ-klerikale Lager wollte keine Veränderungen.

Schulz' Konzept wurde aber auch innerhalb der Linken diskutiert – auch im Grundsätzlichen. Dabei ging es um die Frage, ob das Bildungssystem einen sozialistisch/revolutionären oder einen demokratischen Bildungsauftrag habe. Vor allem aber wurden Fragen der praktischen Umsetzung diskutiert: Sollte der Kindergarten obligatorisch sein, damit zusammenhängend Beginn und Dauer der Schulpflicht? Diskutiert wurde über äußere und innere Differenzierung, über verbindliche und wählbare Unterrichtsinhalte, über die Organisation in festen Lerngruppen oder freien Arbeitsgemeinschaften etc.

Ausführliche Informationen zu den unterschiedlichen Einheitsschulkonzepten finden sich im Handbuch für Reformpädagogik in Deutschland (Keim/Schwerdt 2013).

Die verschiedenen Einheitsschulkonzepte auf der Reichsschulkonferenz



Das Thema „Einheitsschule“ sowie die *Dauer der Grundschule* wurden auf der Reichsschulkonferenz

mit Priorität und im Plenum als *Beratungsgegenstand* /verhandelt. Am Beispiel der pluralen Zusammensetzung der Berichterstatter für diesen Komplex wurden die unterschiedlichen Vorstellungen von *Einheitsschule* sehr deutlich (siehe Kasten).

Berichterstatter Einheitsschule

Prof. Dr. Hermann Binder (Stuttgart, Mitglied im Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands, Vorläufer des Philologenverbands)

Oberlehrer Dr. Fritz Karsen (Berlin-Lichterfelde, Oberstudiendirektor, Reichsbund entschiedener Schulreformer)

Oberstudienrat Dr. Georg Kerschensteiner (München, Oberstudienrat, Universitätsprofessor)

Lyzealdirektor Dr. Ludwig Voß (Köln am Rhein)

Generalsekretär Johannes Tews (Berlin, Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung)

Pseudo-Einheitsschule bei den Traditionalisten

Zwei der Berichterstatter, Binder und Voß, wollten eine „höchstens“ vierjährige Grundschule akzeptieren. Binder begründete dies damit, dass „sonst der Unterricht der Studienanstalten (gemeint sind Gymnasien – MD) mit den ihnen eigentümlichen Fächern und Methoden zum Schaden des Gesamtergebnisses zu spät einsetzen würde“ (Reichsministerium 1921, S. 81 f.).

Die humanistischen Gymnasien sollten keinesfalls angetastet werden und unverändert aus dem Reformprozess hervorgehen. Voß bezog immerhin die „Reformgymnasien“ in seine Überlegungen und Forderungen ein. Die den Lehrstoff und die Lehrmethoden des Gymnasiums glorifizierende Sichtweise, die auch heute noch unter Gymnasiallehrkräften und ihrer Interessenvertretung weit verbreitet ist, behauptete und behauptet sich unabhängig von der Größenordnung der Schülerschaft, die in den Genuss der *eigentümlichen Fächer und Methoden* kommt. Zur Zeit der Reichsschulkonferenz betrug der Schüleranteil an „höheren“ Schulen gerade einmal 7 Prozent der Gesamtschülerzahl (Müller-Benedict 2015, S. 68), heute liegt ihr Anteil bei über 40 Prozent. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 110) In der Zwischenzeit hat sich der gymnasiale Fächerkanon zwar erheblich geändert (Latein und Griechisch gelten nicht mehr als das Non-plus-ultra gymnasialer Bildung) und auch die Lehrmethoden sind „moderner“ geworden. Geblieben ist aber eine gewisse Arroganz, welche den höheren Ständen bzw. dem Bildungsbürgertum wie der höheren Bildung eine nicht zu hinterfragende höchste Bedeutsamkeit für die Gesellschaft und für die Reproduktion der eigenen gesellschaftlichen Stellung beimisst. Damit geblieben ist auch die Überhöhung des Leistungsanspruchs, welcher nur mit Hilfe eines rigiden Ausleseprinzips aufrecht erhalten werden kann und die individuelle Förderung – wenn überhaupt – zur Randerscheinung werden lässt (von einzelnen Ausnahmen abgesehen).

Dennoch behaupteten die Traditionalisten, die Studienanstalten (Gymnasien) seien ein Teil des Einheitsschulsystems. Dafür reichte ihnen, dass „das deutsche Bildungswesen ... in einheitlichem Geiste zu gestalten (ist), aber möglichst reich zu gliedern“ (Reichsministerium 1921, S. 81). Den *einheitlichen Geist* wollte Berichterstatter Binder im Sinne der nationalen Einheit verstanden wissen, um gleichzeitig davor zu warnen, Einheit nicht mit Gleichheit zu verwechseln (ebd., S. 85). Und Berichterstatter Voß frohlockte, dass durch eine *„überaus reiche Bearbeitung ... dem Begriff (der Einheitsschule – MD) das Problematische genommen (ist). Heute ist niemand mehr im Zweifel darüber, daß es sich nicht etwa um eine, um die Schule, die ‚Gleichheitsschule‘ handeln soll und kann“* (ebd., S. 133 – Sperrdruck im Original).



Prof. Dr. Georg Kerschensteiner
(1854 – 1932), Pädagoge,
Begründer der Arbeitspädagogik

Die nationale Einheitsschule bei Kerschensteiner

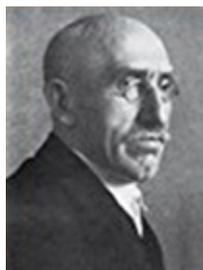
Die unterschiedlichen Auffassungen im DLV konnten bis zur Reichsschulkonferenz nicht beigelegt werden. Zwar sprach Johannes Tews als Generalsekretär und offizieller Berichterstatter des DLV bei der Reichsschulkonferenz, aber auch Kerschensteiner konnte seine Ansichten als unabhängiger

Berichterstatter vertreten. Sein Konzept der *nationalen Einheitsschule* wich von den früheren Einheitsschulkonzepten des Deutschen Lehrervereins ganz erheblich ab. Es war quasi die Blaupause für die Entwicklung zu einem gegliederten Schulsystem wie es noch heute besteht, nach vier Grundschuljahren soll die „Einheit in der Mannigfaltigkeit“ (Michael/Schepp 1993, S. 231) dadurch gewahrt werden, dass der „Übergang von einem Zweige zu einem anderen dementsprechend begabten Schülern ohne allzu große Opfer (wenn nötig durch Übergangsschulen) ermöglicht“ wird (ebd., S. 231).

Im Unterschied zu *Binder* und *Voß* entwickelte *Kerschensteiner* sein Konzept entwicklungspsychologisch und aus dem individuellen Bildungsrecht eines jeden jungen Menschen. Entwicklungspsychologisch sah er das 10. Lebensjahr für den geeigneten ersten Zeitpunkt zur Differenzierung an. Rechtlich betonte er das „*Recht des einzelnen auf Erziehung zur Vollendung der in ihm angelegten Persönlichkeit*“ (Reichsministerium 1921, S. 121).

Johannes Tews und das umstrittene Einheits- schulmodell des Deutschen Lehrervereins

Die Diskussionen im Deutschen Lehrerverein, die auch während des Krieges fortgeführt worden waren, führten zu einem Konzept, das Johannes Tews im Auftrag des DLV rechtzeitig zur Reichsschulkonferenz entwickelt hatte. Die Schrift wurde 1919 unter dem Titel *Ein Volk – Eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheits-*



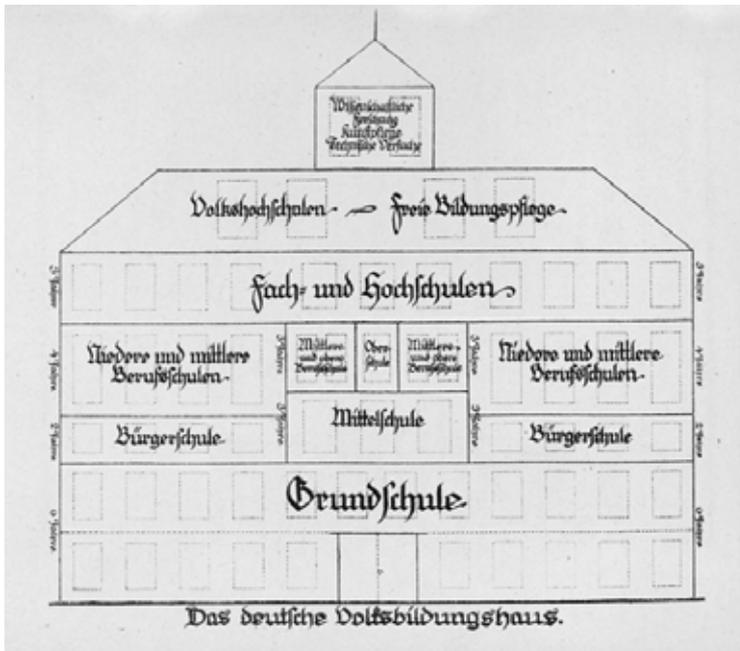
Johannes Tews (1860 – 1937),
Volksschullehrer, Generalsekretär
der Gesellschaft für Volksbildung,
Repräsentant des Deutschen
Lehrervereins

schule veröffentlicht. Es enthält eine bildhafte Darstellung „Das deutsche Volksbildungshaus“ (Tews 1919, S. 91 – s. auch S. 25 f.).

Als Berichterstatter auf der Reichsschulkonferenz erläuterte und verteidigte Tews das Konzept der Einheitsschule, über die es in seiner Schrift heißt: „*Sie ist die Schule für alle, d. h. für jeden nach seiner Eigenart.*“ (ebd., S. 92)

Die Einheitsschule bei Johannes Tews und dem DLV bestand aus einer sechsklassigen Grundschule und darauf aufbauenden weiteren Stufen. In Ausnahmefällen, bei zu weiten Schulwegen, konnten Bürger- und Mittelschulen der Grundschule angegliedert werden. Ansonsten handelte es sich auf den Stufen um jeweils eigenständige Schulen. Außer in der Länge der Grundschule bestand der Unterschied zu *Kerschensteiner* darin, dass die höheren Schulen erst nach dem achten Schuljahr beginnen sollten und gymnasiale und berufliche Bildung gleichrangig sein sollten.

Die bildhafte Darstellung des „deutschen Volksbildungshauses“ gibt keinen Aufschluss darü-



Quelle: Tews 1919

ber, mit welchen Größenordnungen wir es in den einzelnen Schularten zu tun haben: Für die sechsjährige Grundschule zusammen mit der zweijährigen Bürgerschule (die der Oberstufe der achtjährigen Volksschule entspricht) zählte Tews 10.300.000 Schüler*innen, daneben 350.000 Mittelschüler*innen in der dreijährigen Mittelschule und 650.000 in der vierjährigen Oberschule (die den Gymnasien entspricht). (Tews 1919, S. 106)

Neben dem Umstand, dass Tews das gesamte Bildungswesen als „Volksschule“ bezeichnet wissen wollte, führte er einen weiteren unorthodoxen Gedanken ein: Danach waren für ihn alle Schularten, die auf der Grundschule aufbauen, „Sonderschulen“ für unterschiedliche „Begabungen“. Unterschieden wurden „gewerblich und künstlerisch“

von „erkenntnismäßig“ Begabten, die aber „ihrem Range nach gleich“ seien (Reichsministerium 1921, S. 153). Zur Begabungsproblematik siehe Kapitel 4.

Die Gleichwertigkeit der verschiedenen Schularten auf den Schulstufen wollte Tews auch dadurch deutlich machen, dass die Bezeichnung „Gymnasium“ durch „Oberschule“ ersetzt wurde. Auch sollte nicht mehr nur von „höheren Schulen“ für die „vorwiegend erkenntnismäßig Begabten“ gesprochen werden, sondern höhere Schulen sollten auch die Schulen „für die Andersbegabten“ genannt werden (ebd., S. 153).

Den Ausführungen von Tews wurde von Seiten der Verfechter des traditionellen Schulsystems und insbesondere des Gymnasiums aufs heftigste widersprochen. Es wurde prognostiziert, „daß bei allgemeiner Durchführung von Reformvorschlägen in diesem Geist eine Verflachung der Schulbildung des deutschen Nachwuchses eintreten müßte, die eine nicht wieder gutzumachende Schädigung am deutschen Geist der heutigen Generation aufbürden würde“ (ebd., S. 461).

Das Protokoll vermerkte „Zustimmung und Widerspruch“, wie überhaupt die Beiträge von Tews in der Reichsschulkonferenz regelmäßig zu heftigen Kontroversen führten. Der Kampf um die Schule ist bis auf den heutigen Tag immer auch ein Kampf um Worte, um Bezeichnungen.

Unterstützung fanden Tews Ausführungen durch Vertreter des Deutschen Lehrervereins.

Heinrich Wigge, Rektor einer Volksschule in Thüringen, wies in einem leidenschaftlichen Beitrag darauf hin, dass „Herr Tews das Vertrauen von 120000 Lehrern besitzt“ (ebd., S. 479).

Wigge griff die Vertreter des Gymnasiums frontal an. Er warf ihnen vor, nur die Verteidigung ihrer Standesinteressen im Sinn zu haben.

„Wenn man, wie das leider geschehen ist, die Lösung dieser höchsten Kulturaufgaben der Nachkriegszeit den Vertretern einer Standesorganisation anheim gibt, dann kann unmöglich erwartet werden, daß etwas Ersprießliches dabei herauskommt; (...) So überrascht es uns denn auch gar nicht, daß aus dem Bericht des Herrn Professor Binder nichts anderes spricht als das ängstliche Bemühen, die höhere Schule in Form und Inhalt vor dem Hineingezogenwerden in den Erneuerungsprozeß zu bewahren. (...) Seien wir doch einmal ehrlich! Sind denn unsere höhere Schulen nicht reformbedürftig?“ (ebd., S. 477)

Und zudem – so Wigge weiter, habe die gymnasiale Bildung politisch und pädagogisch versagt – wie der verlorene Krieg gezeigt habe. Um dann in seiner durch zahlreiche zustimmende und ablehnende Zwischenrufe unterbrochenen Rede den Gymnasien vorzuwerfen, die „Herrenschaft“ nicht auf die Kenntnis fremder Kulturen – speziell Englands und Amerikas – vorbereitet zu haben, sondern „hochmütige Verblendung und nationales Pharisäertum (...) durch ihren einseitigen Sprachenkultus“ (Latein und Griechisch – MD) gefördert zu haben (ebd., S. 478).

„Einheitsschule“ bei den „Entschiedenem Schulreformern“

Einzig die Einheitsschulkonzepte, die im *Reichsbund entschiedener Schulreformer – einer Abspaltung vom Philologenverband* – entwickelt wurden, entsprachen dem ursprünglichen Konzept von Einheitsschule, die aber allesamt singular blieben wie die bis heute existierende Fritz-Karsen-Schule¹⁰ in Berlin oder Paul Oestreichs „elastische Einheitsschule“.

Die *elastische Einheitsschule* sollte als „Produktionsschule“ und Ganztagschule vom Kindergarten bis zur Universität mit vielfältigen musischen und sportlichen Aktivitäten in den Schulbezirk integriert sein. Sie sollte in Kern- und Kursunterricht unterscheiden und die Lerngruppen nicht nach Jahrgängen organisieren, sondern durch „innere Differenzierung“ nach individuellen Begabungen, Interessen und Neigungen. Oestreichs Konzept wurde als organisatorisches Ganzes im öffentlichen Schulwesen nicht realisiert. Es blieb vereinzelt Privatschulprojekten oder den Landerziehungsheimen vorbehalten. Es blieb aber immer „Blaupause“ für Schulversuche und pädagogische Alternativprojekte aller Art (vgl. Keim/Schwerdt 2013).

In Karsens Organisationsmodell – er nannte sein Konzept „Erlebnisschule“ – sind nach der vierjährigen Grundschule, die mit sieben Jahren beginnt, fünf Jahre vorgesehen, in denen in

.....
10 Homepage der Fritz-Karsen-Schule unter <https://www.fritz-karsen.de/>



Fritz Karsen (1885 – 1951),
Mitbegründer des Bundes
entschiedener Schulreformer,
gründete 1947 in Berlin-
Neukölln die erste Gesamt-
schule als Langformschule.
Die Schule ist nach ihm
benannt.

zwei Gruppen differenziert wird. Für die „normalen Schüler“ findet an fünf Tagen zu je drei Stunden Unterricht mit dem gleichen Pensum statt, für die „intellektuell Begabten“ an drei Tagen. In den übrigen Stunden schließen sich die Schüler*innen nach Interesse und Neigung (vorausgesetzt Eltern und Lehrkräfte sind mit der Wahl einverstanden) zu freien Arbeitsgemeinschaften zusammen. Nach neun Schuljahren erfolgt dann der „Eintritt ins praktische Leben mit gleichzeitiger Fachschulbildung oder in die wissenschaftliche Oberschule“ (Reichsministerium 1921, S. 99 ff.).

Bei Karsen beginnt die gymnasiale Bildung also erst nach dem neunten Schuljahr. Karsen wollte eine Schule, „die so elastisch ist, daß sie möglichst das Leben mit seiner Fülle individueller Menschengestaltungen erreicht“ (a.a.O.).

Er sprach sich mit Nachdruck gegen diejenigen aus, die als Einheitsschule ausgaben, wenn die bestehenden Schulen „durch Brückenbauten künstlich“ verbunden werden (a.a.O.). (Vermutlich war damit auch Kerschensteiner gemeint.) Folgerichtig bestand Karsens Einheitsschule aus einheitlichen Schulstandorten bis zum Abschluss des neunten Schuljahres. Eine Differenzierung in eigenständige Schulhäuser fand erst danach statt:

in wissenschaftliche Oberschulen einerseits und berufsbegleitende Fachschulen andererseits.

Zu den Vorstellungen der Entschiedenener Schulreformer siehe auch Kapitel 4, S. 104 f.

„Einheitsschule“ als Leerformel

Ungeachtet fundamentaler Unterschiede zwischen den Teilnehmer*innen der Reichsschulkonferenz fällt auf, dass sich alle Redner*innen bemühten, ihren Standpunkt mit dem Etikett „Einheitsschule“ zu versehen und die „organische Verbindung“ der Schularten untereinander zu betonen.

Studienrat Dr. Felix Behrend, Berlin-Charlottenburg, etwa beschloss seinen Redebeitrag, in welchem er Tews hart anging und eine neunjährige gymnasiale Bildung für unverzichtbar erklärte, mit den Worten:

„Wir sehen jedenfalls den Segen der Einheitsschule einzig und allein darin, daß alle Schulen möglichst gut, gleichwertig, aber ihrer Eigenart entsprechend, ausgebaut werden.“ (ebd., S. 480)

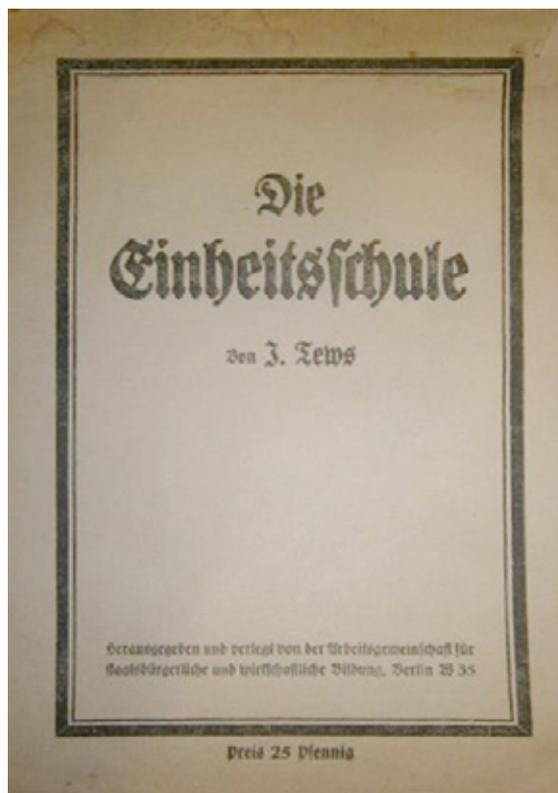
Dieses Statement veranlasste Paul Oestreich vom *Reichsbund entschiedener Schulreformer*, Professor und Studienrat in Berlin-Friedenau, zu der ironischen Bemerkung, dass Behrends Rede eigentlich folgendermaßen hätte schließen müssen: *„Wir sehen den Segen der deutschen Einheitsschule darin, daß sie keine Einheitsschule wird.“ (ebd., S. 480)*

In seiner Schrift von 1920 *Die Reform der höheren Schule im Rahmen der Einheitsschule* charakterisierte Rudolf Hanisch, Professor an der Leibniz-Oberrealschule in Berlin-Charlottenburg, die Situation folgendermaßen:

„Die verschiedenen Entwürfe für die Organisation der Einheitsschule weichen so erheblich voneinander ab, daß ihre Mannigfaltigkeit nur aus einer verschiedenen Auffassung über den Begriff der Einheitsschule erklärt werden kann.“ (Hanisch 1920, S. 3)

Wie recht er hatte, illustriert der amtliche Bericht über die Reichsschulkonferenz mehr als anschaulich. Alle Berichtersteller und Diskutanten – selbst die konservativsten – betonten, dass sie die Entwicklung zur Einheitsschule unterstützen. Nur entsprach keines ihrer vorgestellten Organisationsmodelle in Gänze dem Konzept, das die Sozialdemokratie und der Deutsche Lehrerverein ursprünglich einmal wollten. Allerdings ermöglichte der schillernde Einheitsbegriff ebenso wie die Forderung der Reichsverfassung, das Schulwesen sei „organisch auszugestalten“ (vgl. S. 19) nahezu jede Interpretation. In seinem Kommentar „Die Schule in der Reichsverfassung“ bemerkte Walter Landé 1929 lakonisch:

„Man braucht nur die im Schrifttum vorhandenen Konstruktionen bestehender oder geforderter Einheitsschulsysteme zu vergleichen, um zu erkennen, daß fast jeder Aufbau als organisch erweisbar ist. Als Einheitsschule wird jetzt nicht selten ein Schulaufbau schon dann angesehen, wenn es gelingt, ihn graphisch darzustellen“ (Landé 1929, S. 79, Anm. 192 – zit. n. Drewek 1997, S. 643).



„Einheitsschule“ als politische Herausforderung

Eine einheitliche Definition von Einheitsschule gab und gibt es bis heute nicht. Selbst unter ihren Verfechtern wird sie seit jeher und bis heute in zahlreichen organisatorischen Varianten, mit verschiedenen Begründungen und unter verschiedenen Bezeichnungen diskutiert.

Diejenigen Verfechter der Einheitsschule, die in der Weimarer Zeit ihre Konzepte politisch verwirklichen wollten, sahen sich offenbar gezwungen, Kompromisse zu schließen. Dafür stehen beispielhaft der Deutsche Lehrerverein und die Sozialdemokratie. Sie propagierten Schulmodelle, die

deutlich von dem Versuch geprägt waren, die traditionellen Schularten irgendwie in ein Einheitsschulmodell zu integrieren, und sei es auch nur durch die bildhafte Darstellung. Tews und der DLV suchten darüber hinaus durch veränderte Bezeichnungen den Unterschied zum ständischen Schulsystem deutlich zu machen, was sie zum besonderen Hassobjekt der Traditionalisten geradezu prädestinierte.

Angesichts der unterschiedlichen Konzepte von Einheitsschule auf Seiten der Schulreformer wäre eine sehr durchsetzungsstarke, voll handlungsfähige Regierung vonnöten gewesen, um ein Einheitsschulmodell wie das von Tews oder Karsten verbindlich einzuführen. Aber solche Voraussetzungen waren nicht vorhanden. Wenn sich die Reformkräfte nicht einig sind und zudem über keine praktikablen Transformationskonzepte verfügen, um vom bestehenden System in das jeweils angestrebte zu gelangen, haben es konservative Kräfte leicht, Mehrheiten dafür zu mobilisieren, lieber alles beim Alten zu belassen – zumal wenn die politischen Machtverhältnisse so unübersichtlich sind wie in den ersten Jahren der Weimarer Republik.

Einheitsschule nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs



(Vergebliche) Bemühungen der alliierten Siegermächte

Bei der ersten und einzigen gesamtdeutschen Zusammenkunft der Kultusminister der vier Besatzungszonen im Februar 1948 war der Begriff Ein-

heitsschule noch nicht tabuisiert. Auf der Tagesordnung der Konferenz standen

„... neben solchen sich aus der Not der damaligen Zeit ergebenden Fragen (...) die Gesamtschuldauer bis zum Abitur von 12 oder 13 Jahren, die Gestaltung und Dauer der Grundschule, die Frage der Einheitsschule (heute würde man sagen: der Gesamtschule) und der Lehrpläne sowie die Anerkennung der Reifezeugnisse und anderer Prüfungen – Themen, mit denen sich die Kultusministerkonferenz zum Teil auch heute noch oder wieder befaßt. (...) Besonders die Vertreter der Sowjetzone drängten auf die Verabschiedung einer Resolution, die eine grundlegende Schulreform (u.a. eine sechs- oder achtjährige Grundschule) fordern und fördern sollte.“ (Sekretariat der KMK 1998)

Einen der wenigen Versuche in der damaligen Zeit, den „Neuaufbau der Schule von gesellschaftlicher Seite her mitzubestimmen“, sehen Michael/Schepp (1993, S.350) in einer Entschließung des Allgemeinen deutschen Lehrer- und Lehrerinnenverbands (ADLV – Vorläuferorganisation der GEW), die 1948 in der Vertreterversammlung des Vereins verabschiedet wurde. Darin wird die „differenzierte Einheitsschule“, eine gemeinsame Lehrerbildung „für alle Zweige der differenzierten Schule“ sowie Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit gefordert. Zur differenzierten Schule heißt es: *„Deshalb muß durch den Mittelbau des Schulwesens ein hinreichend breites gemeinsames Kernstück des Schullebens und des Unterrichts hindurchgeführt werden. Andererseits muß dieser Mittelbau so aufgelockert sein, daß er den ver-*

schiedenen Begabungsrichtungen gerecht wird.“
(zit. nach Michael/Schepp 1993, S. 351)

Dass der Beschluss in den Reihen der Kultusminister zur Kenntnis genommen wurde, ist anzunehmen. Doch er konnte die Beratungen im Sinne der Forderungen nach einer grundlegenden Schulreform nicht wesentlich beeinflussen.

Dem Bayerischen Kultusminister Alois Hundhammer als Anführer einer konservativen Ländergruppe, die sich auf der Konferenz in der Minderheit befand, gelang es vielmehr, einen entsprechenden Beschluss mit dem Argument zu verhindern, der Konferenz fehle die Legitimation zu so weitgehenden Aussagen (ebd.).

Dabei hätte man sich durchaus auf eine legitimierende rechtliche Grundlage stützen können. Denn schließlich lag mit der Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats vom 25. Juni 1947 eine Richtlinie für die nachgeordneten Instanzen vor, die sich als Vorbild für eine Resolution hervorragend geeignet hätte. Trotz Unterschieden in Einzelfragen bekundeten die vier Besatzungsmächte darin ihren gemeinsamen Willen für die Demokratisierung des Bildungswesens, für gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle und für ein Gesamtschulsystem.

Zum Thema Schulstruktur heißt es in Nr. 4 der Direktive:
„Alle Schulen für den Zeitraum der Pflichtschulzeit (sechstes bis mindestens zum fünfzehnten Lebensjahre – MD) sollten ein zusammenhängendes Bil-

dungssystem (comprehensive educational system) darstellen. Die Abschnitte der Elementarbildung und der weiterführenden Bildung sollten zwei aufeinanderfolgende Stufen der Unterweisung bilden, nicht zwei Wege oder Abschlüsse der Ausbildung [nebeneinander], die teilweise übereinstimmen.“
(Michael/Schepp 1993, S. 338)

Das Argument von Hundhammer, der Konferenz fehle die Legitimation, eine Resolution für eine grundlegende Schulreform zu verabschieden, entbehrte der sachlichen Grundlage. Mit der Direktive Nr. 54 im Rücken, die bereits seit gut einem halben Jahr veröffentlicht war, hätte es sicher keine Probleme mit den nachgeordneten Behörden des Kontrollrats oder den eigenen Regierungen gegeben. Aber die Strategie der konservativen Kultusminister entsprach einem Muster, das auch bereits beim Weimarer Schulkompromiss zum Einsatz kam: Eine fortschrittliche Schulreform mit juristischen Argumenten zu verhindern.

Fragt man sich, warum die reformwilligen Kräfte nicht mit der Mehrheit ihrer Stimmen eine entsprechende Resolution verabschiedeten, so kommen einige Gründe in Betracht: Die Kultusminister wollten nach der zentralistischen Schulpolitik des Nazi-Regimes ihre neu gewonnenen föderalen Kompetenzen nicht durch Uneinigkeit aufs Spiel setzen. (Das Einstimmigkeitsprinzip in Grundsatzfragen hat in der KMK bis heute Bestand und ist der Garant dafür, dass das Gymnasium bis heute unangetastet und das gesamte Schulwesen konservativ ausgerichtet bleibt.) Ein zweiter Grund lag darin,

dass die Reformkräfte nicht als Büttel der Besatzungsmächte erscheinen wollten, welche in der Bevölkerung mehrheitlich nicht als Befreier wahrgenommen wurden. Und schließlich konnten sich die Reformkräfte auf den Standpunkt zurückziehen, dass sie in ihren Bundesländern die Schulpolitik nach ihren Vorstellungen gestalten konnten. Was in den Ländern Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen mit sechsjährigen, später – außer in Berlin – wieder auf vier Jahre verkürzten Grundschulen und in den Ländern auf dem Gebiet der späteren DDR durch ein Einheitsschulsystem bis Klasse 8 (später bis Klasse 10) auch geschah. Letzteres hatte immerhin bis zur Wiedervereinigung 1990 Bestand.

„Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es durch die Vorgaben der Militärregierungen durchaus Möglichkeiten gab, die Bildungssysteme strukturell anzugleichen und gemeinsam zu reformieren, dazu wären aber entweder mehr Durchsetzungswillen seitens der Militärregierungen oder aber kulturpolitischer Konsens und Bereitschaft zum Kompetenzverlust der Ländervertretungen erforderlich gewesen. Aus der Sicht der Militärregierungen gab es vor allem im wirtschaftlichen Bereich dringendere Probleme zu lösen und auf Seiten der Ländervertretungen gingen die Meinungen über das Bildungswesen selbst innerhalb der Länder so weit auseinander, dass an eine länderübergreifende und tiefgreifende strukturelle Erneuerung des Bildungssystems nicht zu denken war. Warum sollten die Kultusminister daher also bereit sein, die gerade wiedererlangte politische

Handlungsmöglichkeit abzugeben? Schließlich waren sie zudem in der Regel von dem eigenen Standpunkt zum Bildungssystem tief überzeugt. Es blieb daher oft beim Rückgriff auf die während der letzten Jahrzehnte gewachsenen Strukturen.“ (Tröster 2017, S. 53 f.)

Das Schulsystem der DDR

Mit dem Schulsystem der DDR gab es auf deutschem Boden also knapp 50 Jahre lang ein Einheitsschulsystem, das heute – mehr als 30 Jahre später – schon fast wieder in Vergessenheit geraten ist.

Viele Menschen fragen heute: Einheitsschule? War das nicht das, was die DDR hatte? Ein Schulsystem, das längst überwunden ist? Bedeutete das nicht Einheitsbrei und Gleichmacherei? – Denn so oder so ähnlich lauten die Assoziationen, Vorurteile und Kampfbegriffe, mit denen es tun bekam, wer in Westdeutschland ab den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts den Begriff Einheitsschule in der schulpolitischen Debatte ins Spiel brachte. Der galt als Kommunist, ewig gestrig und musste nicht ernst genommen werden. Eine Folge war, dass die Idee der Einheitsschule eine neue Bezeichnung bekam und seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats in den siebziger Jahren als „Gesamt-schule“ in die Schulpolitik zurückkehrte.

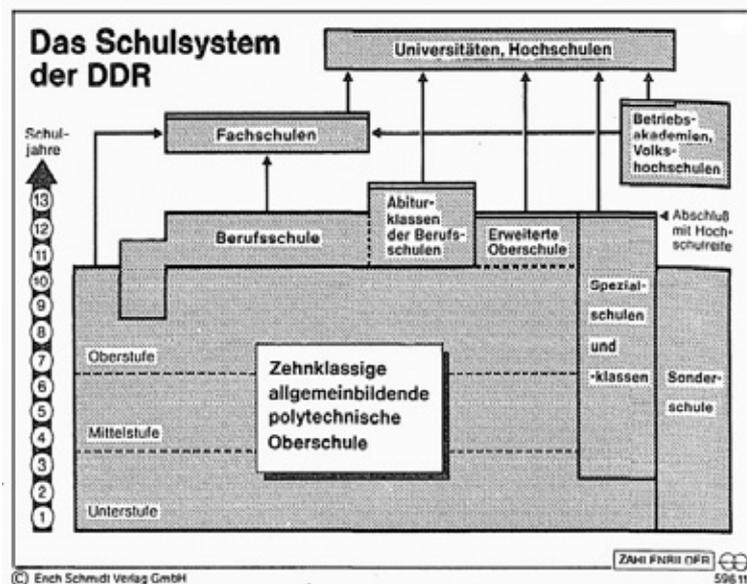
Wenn heute von Einheitsschule gesprochen wird, wird darunter zumeist die Schulstruktur der ehemaligen DDR verstanden (siehe Abb. „Das Schulsystem der DDR“). In der DDR sprach man allerdings nicht von *Einheitsschule*, sondern von der zehnklas-

sigen *Polytechnischen Oberschule (POS)* als Pflichtschule und der zweijährigen nicht obligatorischen *Erweiterten polytechnische Oberschule (EOS)*, die – hochsektiv – zum Abitur führte. Nur ca. 15 Prozent des Altersjahrgangs erreichten die Hochschulreife auf dem direkten Weg in der so genannten Abiturstufe, davon gut acht Prozent in der zweijährigen EOS, vier Prozent in Abiturklassen in Einrichtungen der Berufsausbildung und der Rest in Spezialschulen und -klassen für Schüler*innen mit besonderen Talenten, vorwiegend auf sportlichem und künstlerisch-musischem Gebiet (vgl. Schmidt 1990). Ca. 2–2,5 Prozent eines Altersjahrgangs besuchten Hilfsschulen (heute Förderschulen Lernen) (Baudisch 1993, S. 26; zit. nach Geiling 1999). Es fehlen statistische Angaben, wie hoch der Anteil von Schüler*innen eines Jahrgangs in den übrigen Sonderschulen war.

Einheitsschule ist nicht gleich Einheitsschule

Mit der äußeren Struktur des DDR-Schulsystems vergleichbar sind die Schulmodelle in Skandinavien. Mit dem DDR-Modell ist ihnen gemeinsam, dass die obligatorische Pflichtschule neun oder zehn Jahre dauert und dass sich somit für die allermeisten Schüler*innen der weitere Bildungsweg (Abitur oder berufliche Bildung) erst im Alter von 15 oder 16 Jahren entscheidet.¹¹ Nicht vergleichbar mit dem DDR-System ist vieles, das innerhalb

.....
 11 Drewek beziffert den Anteil der Schüler*innen, die im Schulsystem der DDR ohne mittleren Abschluss blieben, auf knappe 12 Prozent (Drewek 1990, S. 649). Zum Vergleich: In Deutschland waren es 2018 30 Prozent, die keinen mittleren oder höheren Abschluss erreichten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 143).



der Einheitsschule geschieht: welches Menschenbild ihr zugrunde liegt, welche Lern- und Bildungsziele sie verfolgt, wie die Schule intern strukturiert ist, welche Lerninhalte angeboten werden, wie die Lernprozesse organisiert werden, welche Leistungsstandards gelten und wie die Qualität überprüft wird – all dies sind äußerst bedeutsame Elemente von Schule. Bereits zu Zeiten der Reichsschulkonferenz gab es und auch heute gibt es z. B. in den skandinavischen Schulen darauf ganz unterschiedliche Antworten.

Selbst wenn man von einer gemeinsamen obligatorischen Pflichtschulzeit von neun oder zehn Jahren als typischem Charakteristikum von Einheitsschule ausgeht, so können sich je nach gesellschaftlicher Einbettung und innerer Gestaltung eine Vielzahl unterschiedlicher Einheitsschultypen herausbilden. Das zu betonen ist wichtig, um der Vorstellung entgegenzutreten, als wäre eine

Einheitsschule immer eine Schule, in welcher der sozialistische Mensch mit unnachgiebiger Strenge diszipliniert und im gleichschrittigen Unterricht zum Dienst an der sozialistischen Gesellschaft herangezogen wird. Nein, die skandinavischen Schulen zeigen, wie in einem Einheitsschulsystem reich differenziert, kindgerecht, chancengleich und mit guten Leistungsergebnissen schulische Bildung in einer demokratischen Gesellschaft gestaltet werden kann.

„Gleichmacherei“ im hierarchisch gegliederten Schulsystem

Schließlich sollte nicht vergessen werden, dass gleichschrittiger Unterricht auch im früh selektierenden, hierarchisch gegliederten deutschen Schulsystem nach wie vor an der Tagesordnung ist. Denn weshalb sollten sich Lehrkräfte die Mühe mit individueller Förderung und differenzierenden Lernarrangements machen, wenn doch vom Schulsystem selbst behauptet wird, es sei „begabungsgerecht“ gegliedert und habe folglich leistungshomogene Lerngruppen, die mit gleichschrittigem Unterricht zu den angestrebten Lernergebnissen geführt werden könnten? Und Schüler*innen, bei denen dies nicht gelinge, seien eben „falsch“ in der Klasse oder gar an der Schule. Im Bewusstsein und Empfinden vieler Lehrkräfte wimmelt es aus diesem Grund in Deutschland nur so von „falschen“ Schüler*innen. Statt rechtzeitig Unterstützung und Fördermaßnahmen zur Vermeidung von Lernrückständen anzubieten, legt das selektive Schulsystem die Möglichkeit zur Klassenwiederholung bzw. zur Abschulung in eine „niedere“ Schulart nahe, was dann zynischerweise oft auch noch als sinnvolle pädagogi-

sche Maßnahme deklariert wird. Der an Einheitsschulen und Gesamtschulen gerichtete Vorwurf der „Gleichmacherei“ trifft in Wahrheit auf das hierarchisch gegliederte Schulsystem zu.

Kampfbegriff „(sozialistische) Einheitsschule“

Als sich gegen Ende der siebziger Jahre abzeichnete, dass der vom Deutschen Bildungsrat empfohlene Schulversuch „Gesamtschule“ durchaus positiv verlief und zu erwarten war, dass in den mittlerweile mehrheitlich sozialdemokratisch regierten Bundesländern Gesamtschulen flächendeckend als Regelschulen eingeführt würden, fühlten sich (erz-)konservative Politiker*innen und um ihre Privilegien fürchtende Lehrer- und Elternverbände herausgefordert, einen neuen Kampfbegriff zu kreieren, mit dem sich ein veritabler Schulkampf führen ließ: Fortan wurden Gesamtschulen gleich welcher Organisationsform (integriert oder kooperativ/additiv) nur noch als „sozialistische Einheitsschulen“ bezeichnet. Die Gegner von Gesamtschulen appellierten damit an antikommunistische Stimmungen in Westdeutschland. Sie nutzten die fortwährende Systemkonkurrenz zwischen dem „demokratischen Westen“ und dem „kommunistischen Osten“, indem sie sogar behaupteten, die Gesamtschulen sollten als Hebel dienen, um auch in Westdeutschland eine sozialistische Diktatur zu errichten. Der CDU-Politiker Heinrich Köppler, Oppositionsführer in Nordrhein-Westfalen, unterstellte der SPD, mit der Einführung der Gesamtschule wolle sie „eine grundlegende Änderung unserer Gesellschaftsordnung“ (zit. n. Voland, DIE ZEIT, 09.11.1979) erreichen.

Maria Weber, Mitglied der Christlich Demokratischen Arbeitnehmerschaft (CDA) und stellvertretende Bundesvorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), verbat sich 1979 auf dem Bildungskongress des DGB solche Polemiken, indem sie vor allem in Richtung der bayerischen CSU schwerwiegende Vorwürfe erhob, die ein tagelanges Medienecho zur Folge hatten. Sie sagte: *„Das ist Klassenkampf von oben, der sich des dreigliedrigen Schulsystems bedient um auszulesen, um Eliten zu schaffen, um abzuschotten und damit traditionelle Machtstrukturen als mehr oder weniger geschlossene Gesellschaft zu erhalten.“* (Remeke 2010)

Und Claus Voland schrieb in DIE ZEIT vom 9. November 1979:

„Klassenkampf von oben. Die Angst vor der Gesamtschule. Der Streit der Parteien um die neue Schule wird immer hitziger (...) Auf dem bildungspolitischen Kongreß des DGB in Essen verwies Maria Weber darauf, daß kaum ein Bildungspolitiker die Gesamtschule als ‚sozialistische Einheitsschule‘ verteufele. Die Etikettenstempler aber sind für sie ‚verantwortungslose oder oft auch ahnungslose Wahlkämpfer und machthungrige politische Strategen‘.“

Mit den „Etikettenstemplern“ zielte Maria Weber in Richtung des bayerischen Ministerpräsidenten, der anlässlich der Verhandlungen in der KMK über die anstehende Verlängerung des Abkommens über die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und die Einführung der Gesamt-

schule als Regelschule kategorisch erklärt hatte: *„Die Staatsregierung hat nicht die Absicht, der Einführung der Gesamtschule als Regelschule, weder in Bayern noch anderswo, zuzustimmen.“* (zit. nach Voland 1979, ebd.)

Vom Generalsekretär der CSU kam dann auch noch der Vorwurf, an Gesamtschulen werde ein „Billig-Abitur“ abgelegt (Voland 1979). Das Gegenteil war wissenschaftlich erwiesen, da die Abitur-Anforderungen in den gymnasialen Oberstufen von Gesamtschulen und Gymnasien gleich waren.

Die Kulturkämpfer aus CSU und CDU interessierte das alles nicht und sie erreichten, dass die Öffentlichkeit polarisiert und verunsichert war. Gesamtschulen gerieten in den Ruf von Auf-fang-Schulen für „schwierige“ und gescheiterte Schüler*innen, die entweder keine Empfehlung fürs Gymnasium, dem „Königsweg zum Abitur“, bekommen oder die ersten Jahre im Gymnasium nicht überstanden hatten.

Zwar wuchs seit der Anerkennung der Gesamtschulen als Regelschulen ihre Anzahl in einigen SPD-regierten Bundesländern stetig – heute besuchen mehr als 20 Prozent der Schüler*innen in der Sekundarstufe I eine Integrierte Gesamtschule, aber der offensive Kampf für Gesamtschulen verlagerte sich von der landespolitischen auf die kommunale Ebene. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 146) Für die politische Klasse wurde der Name Gesamtschule parteiübergreifend für einige Jahre zum Unwort und damit

wurde auch die Beschimpfung als „sozialistische Einheitsschule“ nicht mehr benötigt. Der Auseinandersetzungen überdrüssig, wollte man an die Zeiten des Schulkampfes nicht mehr erinnert werden.

2007 löschte die SPD sogar die Bezeichnung *Gesamtschule* in ihrem Grundsatzprogramm. Im *Berliner Programm* von 1989 hieß es noch unmissverständlich:

„Sozialdemokratische Bildungspolitik will fördern statt auslesen. ... Die Gesamtschule ist am besten geeignet, unsere bildungspolitischen Ziele umzusetzen.“ (SPD 1989/1998, S. 31)

Im Hamburger Programm von 2007 wird aus der Gesamtschule eine *gemeinsame Schule bis zur zehnten Klasse* und die Parole *fördern statt auslesen* wird aufgegeben. Jetzt heißt es:

„Über Bildungswege und -chancen wird in unserem Bildungssystem zu früh entschieden. Wir werben daher für ein Schulsystem, in dem Kinder so lange wie möglich zusammen und voneinander lernen. Dies ist am besten zu erreichen in einer gemeinsamen Schule bis zur zehnten Klasse.“ (SPD 2007, S. 62)

Bei dieser Formulierung könnte sowohl die Gemeinschaftsschule Klasse 1 bis 10 wie die Gesamtschule ab Klasse 5 gemeint sein. Aber Genaues weiß man nicht.

Die aktuelle Formulierung des Parteitagebschlusses von 2019 lässt gar nicht mehr erkennen, für welche Schulart die SPD steht:

„Wir bekennen uns zu Schulsystemen, die eine möglichst bruchlose, inklusive und gemeinschaftliche Bildung gewährleisten und wollen diese stärken.“ (SPD 2019, S. 4)

Mit dem Bekenntnis gleich zu mehreren „Schulsystemen“ trägt der Beschluss dem Umstand Rechnung, dass in Bundesländern, in denen die SPD Regierungsverantwortung trägt, neben den bestehenden Integrierten Gesamtschulen unterschiedliche Schularten entstanden sind, die zwei oder drei Bildungsgänge beinhalten. Die Gründe für die offene Formulierung sind nachvollziehbar, weil sich die schulpolitischen Verhältnisse in den Bundesländern unterschiedlich darstellen. Dennoch ist es ein gravierender Mangel für eine Partei – und zwar für die Identitätsstiftung nach innen wie für die Erkennbarkeit nach außen, wenn sich ihre schulpolitischen Forderungen nicht mehr mit einem aussagekräftigen Begriff beschreiben lassen. Die These ist sicher nicht von der Hand zu weisen, dass die Wahlerfolge der SPD ab Mitte der 60er Jahre auch damit zusammenhängen, dass ihre schulpolitische Programmatik mit dem 1963 vom West-Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers (SPD) in Abgrenzung zur *sozialistischen Einheitsschule* geprägten Begriff *Gesamtschule* einen damals populären Namen bekommen hatte. Wie wichtig griffige programmatische Bezeichnungen sind, haben die Konservativen offenbar besser verstanden. Ihr Kampf um die Bezeichnung *Gymnasium* hat zu keiner Zeit nachgelassen. Vielleicht wäre es im Sinne historischer Kontinuität besser gewesen, man hätte der sozialistischen Einheitsschule der DDR in Westdeutschland die *demokratische Einheitsschule* gegenübergestellt.

Die Schulstrukturfrage ist nicht totzukriegen

Obwohl sich Wissenschaft und Politik anfangs gegen eine neuerliche Schulstrukturdebatte wehrten, ließ die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse 2001 die Schulstrukturfrage wieder aufleben. Der Umstand, dass dem Schulsystem in Deutschland im internationalen Vergleich sowohl unbefriedigende Leistungsergebnisse als auch eine massive soziale Schieflage bescheinigt worden waren, während Länder mit Gesamtschulsystemen in beiden Disziplinen reüssierten, machte es unmöglich, die öffentliche Debatte über die Schulstruktur auf Dauer zu unterdrücken. Die Debatte wurde getrieben und beeinflusst durch Organisationen der Zivilgesellschaft, zu denen neben Bildungsorganisationen auch Eltern- und Schülerorganisationen sowie Stellungnahmen aus Wirtschaft und Stiftungen gehörten.

Die neuerlichen Bemühungen für längeres gemeinsames Lernen wurden nach der Jahrtausendwende mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten und unter neuen Bezeichnungen geführt: Eine Schule für alle (vgl. z. B. GEW 2006), Gemeinschaftsschule (z. B. in Berlin, Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg). Gesamtschule als Leitbegriff konnte sich in der bundesweiten Debatte bei den Befürwortern des möglichst langen gemeinsamen Lernens nicht etablieren.

Die GEW führte die Tradition des Deutschen Lehrervereins fort und erneuerte 2001 und 2005 mit ihren schulpolitischen Beschlüssen ihre seit den 50er Jahren erhobene Forderung nach einem integrativen Schulsystem und nach Gesamtschulen,

denen sich auch der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) anschloss (GEW 2006, S. 22 ff.). Es bildeten sich zunehmend Initiativen und Bündnisse, die die *Eine Schule für alle* mit den Forderungen zum längeren gemeinsamen Lernen und der Inklusion verknüpften. Das Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“, dem die Aktion Humane Schule (AHS), der Grundschulverband (GSV), die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens (GGG), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), das NRW-Bündnis „Eine Schule für alle“ sowie der Verein „Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion“ (PogA) angehören, meldet sich mit Kongressen, gemeinsamen Erklärungen und einer Schriftenreihe zu Wort. GGG, GSV, GEW oder die AHS, die sich bereits seit der ersten Bildungsreformphase für ihre je eigenen Themen schulpolitisch engagieren oder die relativ junge PogA und das NRW-Bündnis – sie alle sind sich einig in ihrer Forderung nach einer Veränderung des Schulsystems zu einer gemeinsamen Schule über die gesamte Dauer der Pflichtschulzeit.

Der Kampfbegriff Einheitsschule verfängt nicht mehr

In den Schützengräben der Schulkämpfe der 70er und 80er Jahre tummeln sich nach wie vor der Philologenverband (DPHV) und der Realschullehrerverband (VDR) als Lobbyisten des gegliederten, früh selektierenden Schulsystems. Im Jahr 2009 sah sich der Philologenverband veranlasst, aus Angst vor den schulpolitischen Entwicklungen in einigen Bundesländern, einen Leitantrag zur *Schul-*

Stimmen aus der Zivilgesellschaft zur Schulstruktur

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft): „Für die GEW ist die EINE SCHULE FÜR ALLE die richtige Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft und die Probleme des traditionellen Schulwesens.“

GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule): „Ziel ist, dass alle Kinder und Jugendlichen eine gemeinsame SCHULE FÜR ALLE (eine Schule der Inklusion) bis zum Ende ihrer allgemeinen Schulpflicht besuchen und das tradierte gegliederte Schulsystem auch in Deutschland überwunden wird.“

GSV (Grundschulverband): „In der Grundschule ist auf jede Form von Auslese zu verzichten. Die Grundschule muss eine inklusive Schule sein, in der alle Kinder die individuell notwendigen Unterstützungen erhalten. Diese Schule gemeinsamen und individuellen Lernens muss für die gesamte Pflichtschulzeit gelten.“

AHS (Aktion Humane Schule): „Wir fordern eine Schule für alle für die Dauer der gesamten Pflichtschulzeit, die Chancengerechtigkeit umsetzt und die verletzende und diskriminierende Selektion verhindert. Wir sind gegen die Trennung nach Klasse 4.“

NRW-Bündnis (NRW-Bündnis Eine Schule für alle): „In einer Schule für alle sind alle Kinder willkommen. Sie stärkt das Individuum und befähigt zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Sie orientiert sich am humanistischen Menschenbild, an den Grundsätzen einer demokratischen Gesellschaft und den allgemeinen Menschenrechten.“

PogA (Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion): „Wir setzen uns (...) für integrative Kindertagesstätten sowie für ein Schulsystem in Form der Gemeinschaftsschule bis zur 13. Klasse ein und fordern die Verlagerung der personellen und finanziellen Ressourcen aus dem Bereich der Sonderschulen in allgemeine Bildungseinrichtungen.“

LGL (Initiative Länger gemeinsam lernen): „Wenn das gegliederte Schulsystem nach dem Urteil der meisten Bildungsexperten zu sozialen Ungerechtigkeiten führt und den Anforderungen einer modernen Wissensgesellschaft nicht gerecht wird, dann muss es verändert werden. Wir brauchen mutige Reformen statt endloser Korrekturen am falschen System.“

LSV NRW (Landeschüler*innen-Vertretung): „Wir wollen eine Schule, die uns zu kritischen Individuen erzieht, deren höchstes Ziel es ist, Bildung zu vermitteln und die nicht bloß Mittel zur im Kapitalismus notwendigen Selektion ist. Diese Anforderungen erfüllt voll und ganz nur das Modell der Inklusiven Ganztags-Gesamtschule (IGGS). (...) Demnach steht die LSV NRW für eine klare Abgrenzung zum mehrgliedrigen Schulsystem und dessen Abschaffung.“

BER (Bundeselternrat): „Auch wenn ein bundesweit einheitliches Schulsystem mit gemeinsamem Lernen bis zum Ende der Pflichtschulzeit politisch derzeit nicht durchsetzbar ist, muss der Übergang in die weiterführenden Schulen entschärft werden. Er muss später erfolgen und zwar dann, wenn das Kind die notwendige Reife zur Bewältigung des Übergangs entwickelt hat. Der Zwang zur Trennung durch Bewertung und Abwertung, der die Schulsysteme der Bundesländer prägt, schadet der Entwicklung der Kinder.“

struktur zu beschließen. Der Wortlaut lässt es an deutlichen Worten nicht fehlen, man benutzt den Kampfbegriff *Einheitsschule* und stellt auch gleich alle Befürworter integrierter Systeme unter Ideologieverdacht, wobei Ideologen nach konservativem Verständnis nie sie selbst, sondern immer nur diejenigen sind, die Bestehendes in Frage stellen und verändern wollen. Im Beschluss des DPhV heißt es: „Der Deutsche Philologenverband betrachtet mit großer Sorge den Rückfall verschiedener Landesregierungen und Parteien in eine ideologisch motivierte Bildungs- und Schulpolitik, die anstatt die Lehren aus PISA zu ziehen und sich auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität zu konzentrieren, in der schrittweisen Durchsetzung eines integrativen Einheitsschulsystems das Hauptziel sehen.“ (Deutscher Philologenverband 2009b)

Die schrittweise Durchsetzung des *integrativen Einheitsschulsystems* soll sich nach den Vorstellungen der Philologen via sechsjährige Grundschule vollziehen, weshalb auch hier entschiedener Widerstand in Richtung Hamburg angekündigt wurde, wo die Grundschulzeit auf sechs Jahre verlängert werden sollte.

„Der DPhV lehnt alle Bestrebungen ab, die Grundschule zu verlängern und die weiterführenden Schularten, insbesondere das Gymnasium, weiter zu verkürzen.“ (Deutscher Philologenverband 2009b)

Begründet wurde dies mit dem besonderen Profil der „Leitinstitution Gymnasium“ (Deutscher Philologenverband 2009b) im gegliederten Schul-

system. In Abgrenzung von den anderen Schularten heißt es in einem „Leitantrag zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik“ des Verbandes:

„Das Gymnasium ist ein Bildungsangebot für besonders leistungsbereite und motivierte Schülerinnen und Schüler mit dem klaren Ziel einer allgemeinen Studierfähigkeit, verbunden mit einer hohen Individualbildung. (...) Ziel des Gymnasiums ist es, seine Absolventen zu einer besonders aktiven, verantwortungsbewussten Teilnahme am kulturellen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Gesamtleben der Gesellschaft zu befähigen. Dadurch wird der Stand des Wissens und Könnens, die Kultur sowie die Präzisionen der Wissenschaft mit jeder neuen Generation gesichert oder noch gesteigert. (...) Deutschland benötigt für seine weitere wirtschaftliche Prosperität und technisch-wissenschaftliche Entwicklung eine große Zahl schulisch bestens ausgebildeter junger Menschen. Deutschland braucht Verantwortungseliten. Dabei kommt dem Gymnasium (...) eine herausragende Bedeutung zu.“ (Deutscher Philologenverband 2009a)

Deutlicher lässt sich der elitäre Anspruch des Gymnasiums kaum beschreiben, verbunden mit der impliziten Botschaft, dass die Absolvent*innen anderer Schularten nicht zur *Verantwortungselite* taugen und für Deutschlands Zukunft weniger wichtig sind.

2019 sah sich auch der Deutsche Realschullehrerverband (VDR) veranlasst, noch einmal die *Einheitsschule*, *Gleichmacherei*, *Qualitätsabbau*

und den Ideologie-Vorwurf ins Spiel zu bringen. In einer Pressemitteilung des Verbandes wurde behauptet, durch die Gemeinschaftsschule solle das „erfolgreiche System nun durch eine ideologiegeleitete Reform zerstört werden“ (VDR 2019). Die Pressemitteilung erschien, als der Volksantrag „Längeres gemeinsames Lernen in Sachsen“ die notwendigen 40.000 Unterschriften bekommen hatte und absehbar war, dass er im Landtag beraten würde. Die Überschrift der Pressemitteilung, mit welcher der VDR die Aktivitäten in Sachsen auf die nationale Ebene rückte, lautete:

„Wer will die Gemeinschaftsschule als Einheitschule in Sachsen? Deutscher Realschullehrerverband (VDR) unterstützt den Sächsischen Lehrerverband (SLV) im Kampf gegen Gleichmacherei und Qualitätsabbau.“ (VDR 2019)

Ob dem VDR bei der Wahl dieser Überschrift bewusst war, dass die Einheitsschule in der ehemaligen DDR einen recht guten Ruf hatte und dass bei einer Umfrage 2017 knapp zwei Drittel der Bürger in Sachsen die übliche Aufteilung der Kinder nach Klasse 4 ablehnten? Im Netz jedenfalls wurde die Aktion des VDR mit leicht ironischem Unterton kommentiert: „Ein bisschen fühlt man sich in die 70er Jahre mit ihren ideologischen Auseinandersetzungen um die Bildung zurückversetzt.“ (News4teachers 2019)

Vielleicht ist es ein gutes Zeichen, wenn die Öffentlichkeit keine „ideologischen“ Auseinandersetzungen mehr will – was immer darunter verstanden wird. Vielleicht befinden wir uns mittlerweile

an der Schwelle zu einer sachlichen Diskussion um ein funktionales Schulsystem, das dem Wohl der Kinder und den gesellschaftlichen Notwendigkeiten gleichermaßen gerecht wird: Ein Schulwesen – sozial gerecht, demokratisch und leistungsstark.

Der sächsische Landtag jedenfalls beschloss ein Gesetz zur Einführung von Gemeinschaftsschulen, das die Initiatoren des Volksantrags jedoch nicht gänzlich zufrieden stellte. Denn auf Antrag der CDU wurde der Volksantrag in wesentlichen Punkten dahingehend geändert, dass die Errichtung von Gemeinschaftsschulen erheblich erschwert wird. Wie schon 1920 beim Grundschulkompromiss oder 1982 beim KMK-Beschluss zur Anerkennung der Integrierten Gesamtschule als Regelschule folgte die konservative Strategie der Devise: Was sich nicht verhindern lässt, soll wenigstens richtig schwierig sein (vgl. Führ 1982).

Philologen in der Defensive

Mittlerweile schwächeln die Gegner des längeren gemeinsamen Lernens. Seit 2010 im Hamburger Schulkampf die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre per Volksentscheid verhindert und damit das 8- bzw. 9-jährige Gymnasium „gerettet“ wurde, führen die gymnasialen Verbandsvertreter keine neuen Argumente mehr für den Erhalt des traditionellen Schulsystems ins Feld. Die Lobbyisten des gegliederten Schulsystems beschränken sich im Wesentlichen darauf, die Einführung eines neuen Schultyps für unnötig zu halten, weil das vorhandene Schulsystem bereits hervorragend sei, sie kritisieren Disziplinprobleme und beklagen für Gym-



Klasse einer
hessischen
Oberschule
1920er Jahre

nasiallehrer ungewohnte pädagogische Reformkonzepte und damit verbundene Lehrermehrarbeit bei Binnendifferenzierung. Der Philologenverband in Baden-Württemberg forderte sogar die Kultusministerin auf, den Gemeinschaftsschulen das Geld zu kürzen und es zu den Gymnasien und Realschulen umzulenken (DPhV BW 2020). Was dem Verband sogar einbrachte, vom Ministerpräsidenten des Landes persönlich mit den Worten „Unzufriedene Gymnasiallehrer, die ein bisschen rumkritisieren“, abgewatscht zu werden (News4teachers 2020).

Seit einigen Jahren sieht sich der Philologenverband in Schulstrukturfragen gar regelrecht in der Defensive. Ironischerweise ist der Grund

dafür der Erfolg des Gymnasiums als begehrteste Schulart. Denn daraus ergeben sich pädagogische Anforderungen an den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die das traditionelle gymnasiale Selbstverständnis erschüttern.

In einem Positionspapier des DPhV von 2010 heißt es:

„In der Frage der Schulstruktur ist der Deutsche Philologenverband mit dem Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem in mehrfacher Hinsicht in die Defensive geraten.“ (DPhV 2010)

In dem Papier wird völlig zu Recht konstatiert, dass es in den östlichen Bundesländern nur

noch zweigliedrige Systeme gebe, dass die „klassische Dreigliedrigkeit“ nur noch in wenigen Ländern vorhanden sei, dass die Hauptschule kaum noch nachgefragt werde, dass der Übergang nach Klasse 4 allgemein als zu früh angesehen werde und dass es Schulformen im allgemein- und berufsbildenden Bereich gebe, die ebenfalls zur Hochschulreife führten. Um in den aktuellen Debatten weiter mitreden zu können, müsse man das bisherige „starre Festhalten an der Hauptschule“ aufgeben und Positionen einnehmen,

„die zwar grundsätzlich keine Abkehr von unserer bisherigen Linie bedeuten, aber doch in einigen Punkten mehr Flexibilität erkennen lassen und neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen“. (DPhV 2010)

Da vor allem eine Verlängerung der Grundschulzeit bzw. das längere gemeinsame Lernen als die Hauptbedrohung für das klassische Gymnasium angesehen werden, will der Verband der Gymnasiallehrer*innen vor allem den frühen „Übertrittszeitpunkt nach der 4. Klasse“ retten und kommt deshalb zu der auf den ersten Blick erstaunlichen Forderung, es solle „neben dem Gymnasium (...) in allen Bundesländern Bildungsangebote und Bildungswege außerhalb unserer Schulart geben, die bis zum Abitur führen können.“ (DPhV 2010) Damit beschloss der Philologenverband, sein Monopol für die Studienberechtigung – das schon länger nicht mehr bestand – nunmehr auch offiziell aufzugeben.

Bei genauerem Hinsehen wird allerdings deutlich, dass die plötzliche Abkehr von der bis-

herigen Linie des Verbandes nicht selbstlos und besserer Einsicht geschuldet ist. Die organisierten Philologen verbinden nämlich mit der Forderung nach zusätzlichen Bildungswegen neben dem Gymnasium, „die ohne allzu hinderliche Umwege auch zum Abitur führen können“ (DPhV 2010), die Hoffnung, nicht nur die frühe Selektion und die gesamte Dauer der Gymnasialzeit retten zu können, sondern das Gymnasium auch „angesichts des starken Zustroms“ zu entlasten. Um den elitären Charakter des Gymnasiums zu bewahren, erklärt der Philologenverband völlig ohne Scheu:

„Dies (zusätzliche Bildungswege zum Abitur) würde uns nicht zuletzt angesichts des starken Zustroms zum Gymnasium in einigen Bundesländern helfen, unser spezifisch gymnasiales Profil zu erhalten und es nicht aufweichen zu lassen (beispielsweise durch berufsbildende Inhalte, Zurückdrängung des vertieften sprachlichen Unterrichts usw.).“ (DPhV 2010)

Die philologischen Interessenvertreter*innen sind vor allem besorgt, dass sie nicht die „richtigen“ Schüler*innen von den Grundschulen „geliefert“ bekommen. In dem DPhV-Positionspapier *Übergänge kind- und sachgerecht gestalten* von 2019 legt der Verband dar, dass das Gymnasium nicht dem pädagogischen Prinzip der individuellen Förderung folgt und nicht „Kinder dort abholt, wo sie stehen“. Nein, die Gymnasial-Vertreter*innen halten die basale Bildung, die die Grundschule vermittelt, für die Ansprüche des Gymnasiums für nicht ausreichend und suchen deshalb nach Möglichkeiten, „von Anfang an“ nur die für das gymnasii-

ale Selbstverständnis passgenauen Schüler*innen herauszufinden. Im Positionspapier heißt es:
„Die Hauptaufgabe der Grundschule besteht in der Vermittlung basaler Bildung für prinzipiell alle Kinder; das grundständige Gymnasium ist mit seinem Wissenschaftsbezug und seiner von Anfang an auf Studierfähigkeit ausgerichteten Arbeitsweise damit nur teilweise kompatibel. Diesen Grundwiderspruch kann auch ein optimal gestalteter Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule nicht lösen. Es ist daher weder sinnvoll noch vernünftig, unüberlegt möglichst viele Kinder auf das Gymnasium zu schicken. Die Gestaltung des Übergangs soll vielmehr möglichst vielen derjenigen Schüler, für die das Gymnasium zum Zeitpunkt des Übergangs die optimale Schulform darstellt, den Weg dorthin erleichtern.“ (DPhV 2019)

Das Positionspapier legt insgesamt den Eindruck nahe, als sähe der Philologenverband die Lösung seiner Probleme nur noch in einer Rolle rückwärts in die Zeit vor den Bildungsreformen der siebziger Jahre. Dem Verband scheint entgangen zu sein, dass seither mit der Angleichung der Lehrpläne Wissenschaftsbezug Grundlage in allen Schulstufen und Schularten ist und dass individuelle Förderung mittlerweile Verpflichtung in allen Schularten und -stufen ist. Und offenbar ist den Philologen auch entfallen, dass zwecks Abmilderung des frühen Selektionszeitpunktes die Orientierungsstufe in den Klassen 5 und 6 aller Schularten – auch des Gymnasiums – Aufschluss über die „richtige“ Schulform bringen soll.

Der Aufwand, den die Philologen stattdessen betreiben wollen, um die „richtigen“ Schüler*innen zu finden bzw. die vermeintlich „falschen“ von vornherein fernzuhalten, umfasst das ganze Arsenal möglicher Tests und Berichte bis hin zu Probejahr, Probeunterricht und Aufnahmeprüfungen, die den Älteren aus der Zeit vor den Bildungsreformen noch bestens bekannt sein dürften und auch bereits die Reichsschulkonferenz beschäftigten. Die „richtige“ oder gar „gerechte Auslese“ – ein heiß diskutiertes Thema auf der Reichsschulkonferenz – war und ist eine pädagogisch äußerst schwierige bzw. gar nicht zu bewältigende Aufgabe. Denn selbst beim besten Willen und den raffiniertesten Auslesearrangements bleibt immer auch Willkür im Spiel – beabsichtigt oder unbeabsichtigt.

Heller kritisierte bereits in einem Beitrag von 1969 das gymnasiale Selbstverständnis „als pädagogischen Defaitismus der deutschen höheren Schule“ (Heller 1969, S. 388), der den „vorzeitigen Abgang“ und damit das Ausschöpfen vorhandener Begabungsreserven verhindere. Heller schrieb:
„Es scheint, als verzichte das deutsche Gymnasium weithin von vornherein darauf, die ihm anvertrauten Kinder zu erziehen, d. h. zu entwickeln und zu ihren besten Möglichkeiten zu führen. Es nimmt sie hin, wie sie zu ihm kommen, also die einen als angepaßt und seinen Werten entsprechend, die anderen als fremd und fast ein wenig störend. Es füllt sie mit Wissen und sortiert sie nach ihrer Fähigkeit, diesem beinahe mechanischen Prozeß standzuhalten und in

ihm zu bestehen. Wer nicht besteht, gehört nicht dazu; er tut gut daran abzugehen. Ihn sich entfalten zu lassen, zu seinen Möglichkeiten zu bringen, gilt nicht als Aufgabe der Schule. So verzichtet das Gymnasium von vornherein darauf, die zu ihrem Besten zu verändern, die in seine Hand gegeben sind. (...) Die höhere Schule wird von vornherein zu einer seltsam abstrakten Instanz, die Leistungen mißt, aber nicht hervorbringt, die Kinder sortiert, aber nicht verändert. Sie zu erziehen, fängt sie erst gar nicht an.“ (Heller 1969, S. 388)

Pädagogischem „Defaitismus“ kann die materielle Grundlage nur dadurch entzogen werden, indem es von vornherein keine Möglichkeiten gibt, Kinder als fremd oder störend abschieben zu können. Auch deshalb spricht alles für eine Schule, in der der Zeitpunkt der ersten Selektion, die über Zukunftspläne und Lebenschancen entscheidet, erst in einem Alter erfolgt, in welchem die Schüler*innen diese Entscheidung selbst treffen können. Heute ist das im 9. oder 10. Schuljahr. (Siehe dazu auch Kapitel 4)

Enttabuisierung des Begriffs „Einheitsschule“

Alle Einwände, Polemiken und Verunglimpfungen, die im Verlauf der Zeit gegen die Schulen des längeren gemeinsamen Lernens vorgebracht wurden, heißen sie nun Gesamtschule, Gemeinschaftsschule oder Einheitsschule, haben ihre historischen Wurzeln. Anfang des 20. Jahrhunderts beschimpften Konservative die Einheitsschule als „Zwangsschule“, „Gleichheitsschule“ oder „Schule der Verleinerung“, sobald die gemeinsame Schulzeit

die Dauer von höchstens vier Jahren überschreite (Reichsministerium 1921, S. 133).

Doch angesichts der über die Jahrzehnte im Westen der Republik gleichbleibenden verunglimpfenden Kritik an der (sozialistischen) Einheitsschule ließ ein Artikel in der Zeitung WELT vom 24.04.2014 aufhorchen, in dem der Autor Thomas Vitzthum erstaunt vermeldete: „Die ‚Einheitsschule‘ ist kein Schreckgespenst mehr.“ Die Tatsache, dass trotz sinkender Schülerzahlen die Anzahl von Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen und Sekundarschulen – also Schulen des längeren gemeinsamen Lernens – zugenommen hatte und die Schulen des gegliederten Systems zum Teil erhebliche Rückgänge verzeichneten, brachte ihn zu dem Schluss: „Das rot-grüne Modell setzt sich durch.“

Dass die „Einheitsschule“ in der medialen Öffentlichkeit tatsächlich kein *Schreckgespenst* mehr ist, machte auch ein Artikel in der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG vom 23. Dezember 2019 deutlich, der in der Überschrift die Frage stellte „Braucht es doch die Einheitsschule?“ (Kramer 2019)

Hintergrund war, dass sich laut PISA-Studie in den letzten 20 Jahren an der sozialen Schieflage unseres Schulsystems nichts geändert hat. Im Gegenteil, so Bernd Kramer, Autor des besagten Artikels: „Die soziale Herkunft bestimmt weiterhin die Bildungschancen der Kinder, in Deutschland stärker als in anderen Ländern ... Die Unterschiede zwischen Gymnasien und anderen Schulformen haben sich sogar vergrößert. Im Lesen schnit-

ten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten um 120 Punkte besser ab als ihre Altersgenossen an den übrigen Schulformen, bei der Pisa-Runde 2015 lag der Vorsprung noch bei 102 Punkten. Der Anteil der sehr leseschwachen Jugendlichen ist jenseits des Gymnasiums gestiegen, von 21 auf 29 Prozent. An Gymnasien blieb er dagegen mit zwei Prozent verschwindend gering.“

Über die Ursachen für das Auseinanderdriften von Gymnasien und „den anderen Schulformen“ kann derzeit nur spekuliert werden. Viel spricht jedoch dafür, dass Ilka Hoffmann, im GEW-Vorstand für den Schulbereich zuständig, recht hat, wenn sie in besagtem Artikel annimmt, dass sich die Bedingungen der Schulformen jenseits des Gymnasiums in den letzten Jahren weiter verschlechtert haben. Denn diese mussten neue Herausforderungen wie z. B. die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Handicaps sowie die Beschulung von geflüchteten Kindern weitgehend alleine schultern (zahlreiche Statistiken belegen dies eindrucksvoll), während die Gymnasien weiterhin mit ihrer nach Leistung und sozial-kultureller Herkunft ausgelesenen Schülerschaft arbeiten konnten. Dabei erfüllte sich nicht einmal die Erwartung, auf dem Wege der sozial-selektiven Begabtenauslese einen besonders hohen Anteil von Schülerinnen und Schüler auf den höchsten Kompetenzstufen hervorzubringen. Auch hier liegen die Ergebnisse im internationalen Vergleich nur im Mittelfeld (vgl. Reiss et al. 2019; S.61, S. 198, S.227). Man kann sagen: Im oberen Leistungsspektrum lohnt sich der ganze Aufwand

der frühen Selektion nicht, während er im unteren erheblichen Schaden anrichtet.

Gemeinschaftsschulen als aktuelles Transformationskonzept

Gemeinschaftsschulen moderner Lesart sind nicht zu verwechseln mit traditionellen Gemeinschaftsschulen (Simultanschulen), in denen Schüler*innen aller Bekenntnisse gemeinsam lernen und nur im Fach Religion getrennt unterrichtet werden.

Gemeinschaftsschulen im heutigen Verständnis gibt es seit den 2010er Jahren. Es handelt sich dabei um inklusive Ganztagschulen, die sich aus bereits existierenden Schularten durch die Initiative der Schulen selbst entwickeln. Strukturell geht die Gemeinschaftsschule auf das ursprüngliche Konzept der Einheitsschule zurück, indem es die Klassen 1 bis 10, also bis zum Ende der Pflichtschulzeit, umfasst. Gymnasiale Oberstufen können angegliedert sein. Reformpädagogische Konzepte bestimmen den Schulalltag mit innerer Differenzierung, offenem Unterricht, selbstständigem Lernen, individueller Förderung, Feedbackkultur statt Zensurengebung und Kooperation in multiprofessionellen Teams. Damit sind die fortschrittlichsten Konzepte und Ideen, die 1920 auf der Reichsschulkonferenz vorgestellt, bekämpft und diskutiert wurden, im 21. Jahrhundert angekommen.

Das Konzept, Gemeinschaftsschulen aus bestehenden Schulen zu entwickeln, kann ein Transformationskonzept für das traditionelle Schulwesen sein. Damit es dazu kommt, werden Schulen

mit mutigen und kreativen Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern gebraucht, die entschlossen und mit Zuversicht zum Wohle und im Interesse der Kinder und Jugendlichen neue Wege gehen. Gebraucht werden aber auch Landesregierungen und kommunale Schulträger, die das Potenzial der Gemeinschaftsschulen für die Lösung vieler Probleme besonders in ländlichen Regionen und städtischen Randlagen erkennen und die die Schulen mit aufgabengerechter personeller und materieller Ausstattung begleiten.

Die üblichen von konservativer Seite geäußerten Vorbehalte sind unbegründet. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung der Pilotphase der Berliner Gemeinschaftsschulen z. B. ist zu sehr positiven Ergebnissen gekommen. Dort heißt es:

„Die Befunde zeigen zusammengenommen drei Dinge:

- Es ist gelungen, eine das gemeinsame Lernen unterstützende schulische Organisationsstruktur zu entwickeln, die anschlussfähig ist.
- Es ist gelungen, wirkungsvolle Formen der pädagogischen und fachlichen Arbeit in heterogenen Gruppen zu entwickeln, die anschlussfähig sind.
- Es ist gelungen, Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen so zu fördern, dass die in den untersuchten Kompetenzbereichen ermittelten Lernentwicklungen von der sozialen Herkunft weitgehend entkoppelt sind.“

(Senatsverwaltung 2016, Zusammenfassung S. 13)



Begabung und Leistung
– Auslese als
Organisationsprinzip

Schülersauslese – weshalb eigentlich?



Allen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Trotz wird in Deutschland an der frühen Selektion auf der Grundlage umstrittener Begabungs- und Leistungsbegriffe festgehalten. Beim Blick in die Geschichte wird deutlich, dass die Schülersauslese nach Begabung und Leistung in dem Moment bedeutsam wurde, als im Kaiserreich um die Jahrhundertwende das ständische Prinzip der Auslese nach Standeszugehörigkeit und Finanzkraft begann, die gesellschaftliche Akzeptanz zu verlieren. Es wurden neue Auslesekriterien für mittlere und höhere Schulen gebraucht. Seitdem trat das *meritokratische* Prinzip, die Schülersauslese nach erbrachter Schulleistung, zunehmend an die Stelle des *ständischen* Prinzips.

„Gerechte Schülersauslese“ – geht das?

Mit dem meritokratischen Prinzip bekam das Problem der Schülersauslese eine zentrale pädagogische Bedeutung. Die „gerechte Schülersauslese“ wurde auf der Reichsschulkonferenz ausführlich behandelt. Auf der Grundlage von Leitsätzen und Vorberichten bekannter Reformpädagog*innen



Gertrud Bäumer (1873 – 1954),
Frauenrechtlerin, Ministerialrätin
im Reichsinnenministerium

(Alfred Andreesen, Gertrud Bäumer, Carl Götze) sowie einiger Ausführungen von Prof. William Stern als Vertreter der im Entstehen begriffenen und um Akzeptanz kämpfenden wissenschaftlichen Psychologie, diskutierte der Ausschuss für Schülerfragen einen Tag lang über das Ausleseproblem.

Weitgehend Einigkeit bestand darin, dass die Schülersauslese ein schwieriges pädagogisches Problem sei. William Stern, der die *gegliederte Einheitsschule* als gegeben voraussetzte, beschrieb die Schwierigkeiten in seinen Ausführungen so: „Die richtige Zuweisung der Schüler zu den verschiedenen Zweigen der gegliederten Einheitsschule ist eine Aufgabe von größter Wichtigkeit für die künftige berufliche und soziale Gliederung des Volkes und stellt diejenigen, die diese Zuweisung vorzunehmen haben, vor die schwerste Verantwortung.“ (Reichsministerium 1921, S. 784)

Uneins war man in der Frage, wie die Volksschullehrerschaft diese schwierige Aufgabe bewältigen sollte. Zwar war die Mehrzahl der Referenten und Diskutanten der Ansicht, dass man unterschiedliche Begabungen, Befähigungen oder Anlagen (die Begriffe wurden nebeneinander gebraucht) im Alter von 10, 11 oder 12 Jahren (12 Jahre bei den Vertretern der sechsjährigen Grundschule) so gut erkennen könne, dass sie den verschiedenen Schularten zugewiesen werden könnten. Die Kinder wurden aufgeteilt in „erkenntnismäßig“, „praktisch/körperlich“ sowie „technisch/künstlerisch“ Begabte (Reichsministerium 1921, S. 82 ff.). Bezeichnender-

weise „erfand“ man diese „Begabungen“ entsprechend dem beruflichen Bedarf der sich dynamisch entwickelnden Industriegesellschaft. Der im Schulunterricht festgestellte Grad der Begabung sollte dann anhand der gezeigten Schulleistungen darüber entscheiden, welcher Schulart ein Kind zugeführt wurde. Nur die „erkenntnismäßig Begabten“ sollten für eine gymnasiale Schulart in Frage kommen mit dem Abitur als einzig möglichem Berechtigungsnachweis für den Zugang zur Universität. Zur Zeit der Reichsschulkonferenz waren das etwa fünf Prozent der Grundschulkinder.

„Begabungstypen“ und Schulhierarchie

Auch die Schulreformer unterschieden die Schülerschaft nach diesen drei „Begabungstypen“, die sie entsprechenden Schulzweigen oder Schularten zuordneten. Allerdings betonten sie mit Nachdruck, dass damit keine Klassifizierung in „niedere“ oder „höhere“ Schulen verbunden sein sollte. Johannes Tews formulierte es so:

„ Das Erkenntnisvermögen ist nicht das höchste im Menschen, es ist ein gleichwertiges neben allem anderen. Das hat unsere Schule bisher noch nicht gewusst, und es ist notwendig, dass sie es lernt. Lernen wir das nicht, so treiben wir die alte Fremdheit, das alte Meinen von Überlegenheit und Unterlegenheit immer wieder in unser Volk hinein. (...) Der Mann, der mit seinen Händen etwas Ehrliches und Tüchtiges schafft, ist durchaus gleichwertig demjenigen, der sich in der Wissenschaft betätigt. Das muss unsere Jugend in den Schulen lernen, das muss sie schon am ganzen Aufbau unserer Schule erkennen. Eher haben wir keine

Volksschule.“ (Reichsministerium 1921, S. 468; Hervorhebung im Original)

Die Entwicklung hat leider gezeigt, dass dies bislang nicht gelungen ist, weil sich gesellschaftliche Hierarchien im Schulsystem abbilden durften und dürfen. Das Schulwesen ist solange hierarchisch geordnet, wie es Schularten rechtlich möglich ist, Schüler*innen auch gegen ihren Willen einer Schulart zuzuweisen, deren Schulabschluss zu beruflichen Tätigkeiten führt, die gesellschaftlich weniger angesehen und im Durchschnitt mit einem geringeren Einkommen verbunden sind. Erst wenn zwangsweise Abstufungen und Abschlüssen nicht mehr möglich sind und alle Schulen – auch Gymnasien und Realschulen – verpflichtet sind, „ihre“ Kinder zu ihrem Besten zu fördern und zu entwickeln, ist ein wichtiger Schritt zur Enthierarchisierung des Schulwesens getan.

Der Kampf um die „richtigen“ Auslesemethoden

In der Reichsschulkonferenz reichten William Stern die erbrachten Schulleistungen und das Lehrerurteil als Grundlage für die Schülersauslese nicht aus. Er forderte in seinen Thesen:

„Die Auslese muss sich stützen auf eine Kenntnis der kindlichen Individualitäten nach Fähigkeiten, Interessenrichtungen und Willenseigenschaften. Um diese zu gewinnen, müssen alle verfügbaren Hilfsmittel herangezogen werden.“ (ebd.)

Stern ging es darum, das Lehrerurteil durch Testverfahren und standardisierte Beobachtungsbögen „psychologisch zu vertiefen“ (ebd.). (Die

Parallelen zu den Forderungen des Philologenverbands im Jahr 2019 betreffend Schülerselbstauslese sind offenkundig – vgl. S. 79 f.) Sterns Einlassungen blieben nicht unwidersprochen. Der Ausschuss machte einen Unterschied zwischen *Berufsauslese* und *Bildungswegauslese*. Nach intensiver Diskussion einigte man sich darauf, die *Berufsauslese* durch die „Selbstauslese“ (ebd., S. 792) der Schüler*innen vorzubereiten und durch eine Berufsberatung zu flankieren, bei der die Schule und eine entsprechende staatliche Instanz zwecks Erfüllung „der volkswirtschaftlichen Bedürfnisse“ (ebd., S. 793) eng zusammenarbeiten sollten.

Bezüglich der Auslese für die *Bildungswege* der „gegliederten Einheitsschule“ verständigte sich der Ausschuss auf einen allgemein gehaltenen Leitsatz. Darin wurde die obige Formulierung William Sterns weitgehend übernommen, allerdings mit einer nicht unwesentlichen Ergänzung. Im letzten Satz wurden die „verfügbaren Hilfsmittel“ ergänzt in „die verfügbaren Hilfsmittel *der Jugendziehung und Jugendkunde*“ (ebd. – Hervorhebung MD.), womit der Akzent auf die Schülerpersönlichkeit und die Schülerelbstauslese gelegt werden sollte. Stern war mit diesem Leitsatz nicht einverstanden, weshalb er in der Vollversammlung nach Vorstellung der Leitsätze und Götzes Bericht noch eine eigene Erklärung im Namen von mehr als 30 Vertretern der höheren Schul- und Universitätsbildung abgab.

In dieser Erklärung wurden das Prinzip der Schülerelbstauslese stark relativiert und die *Hilfsmittel* spezifiziert. Als „Auslese-Hilfsmittel“ wurden statt-

dessen „Pädagogische Prüfungen des Könnens, des Wissens und des Verständnisses (Aufnahmeprüfungen)“, „psychologische Prüfungen der Anlagen und Fähigkeiten“ sowie „Bekundungen der Eltern über Fähigkeiten und Neigungen“ ausdrücklich erwähnt (ebd., S. 990). Die pädagogische Psychologie um Stern stellte sich damit ausdrücklich gegen die reformpädagogischen Vorstellungen, die die individuelle Schülerpersönlichkeit in den Mittelpunkt stellen wollte: Leistungs- und Prüfschule versus Lern- und Lebensschule – die heutigen Diskussionen um Bildungsstandards, Elternwahlrecht, Sitzenbleiben und zentrale Abschlussprüfungen wirken wie ein nie verstummendes Echo aus früheren Zeiten.

Die „gerechte“ Schülerselbstauslese für die verschiedenen Schularten oder Schulzweige ist immer noch ein ungelöstes Problem und wird es wohl auch bleiben. Nach den Vorstellungen Sterns sollte das Problem mit einer umfassenden Psychologisierung der Kinder und Jugendlichen gelöst werden. Der Ausschuss der Reichsschulkonferenz konnte sich darauf mehrheitlich nicht verständigen. In seinem Bericht erläuterte Götze dazu:

„Wir haben uns im Ausschuss dahin entschieden, daß wir der experimentellen Psychologie Gelegenheit bieten wollen, ihre Forschungen zu vertiefen (...) und vor der Wissenschaft zu rechtfertigen, daß wir aber vermieden sehen wollen, einer so jungen, im Entstehen begriffenen Wissenschaft schon das Recht zu geben, über die Laufbahn von Menschen zu entscheiden, die aus irrationalen Quellen ihre tieferen Triebkräfte entfalten (...).“ (a.a.O., S. 987)

Man darf gespannt sein, ob es der aktuellen Strategie der KMK gelingt, mit einheitlichen Bildungsstandards und deren flächendeckenden Tests dem Ziel der „gerechten“ Schülersauslese näher zu kommen. Fest steht jedenfalls, dass die Schülersauslese nach „Begabung“ im Kindesalter eine hohe Fehleranfälligkeit hat¹² und einen erheblichen organisatorischen Aufwand erfordert. Zudem sind die psychischen Belastungen für Kinder, Eltern und Lehrkräfte erheblich. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) stellte 2004 in einer Broschüre fest: „Die frühe Schulformentscheidung in Deutschland überfordert alle Beteiligten. Deshalb gehört auch die Schulstruktur auf den Prüfstand.“ (Demmer 2004)

Fehler bei der „gerechten“ Schülersauslese sollten vor 100 Jahren genau wie heute durch die *Durchlässigkeit* des Systems korrigiert werden können. Kerschensteiner etwa wies in seinem Referat auf der Reichsschulkonferenz darauf hin, dass *„die durch die Differenzierung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens entstandenen Zweige (...) aber nur dann den Charakter der Einheitschule (wahren), wenn ihre Organisation den Übergang von einem Zweige zu einem anderen dem entsprechend begabten Schüler ohne allzu große Opfer (wenn nötig durch Übergangsschu-*

.....
12 Vgl. Dahlhaus, R. et al. (2020): In der Studie wird gezeigt, dass sehr viele Schüler*innen ohne Gymnasialempfehlung an Gesamtschulen in NRW das Abitur ohne Qualitätsabstriche ablegen.

len) ermöglicht. (Einheit in der Mannigfaltigkeit.)“ (Reichsministerium 1921, S. 116).

Während Kerschensteiner dem fehlplatzierten „begabten Schüler“ den Aufstieg ermöglichen möchte, sorgte sich Binder, der Vertreter der Philologen, vorrangig um die Fehlplatzierten im Gymnasium: *„Erweist sich ein Schüler nach angemessener Probezeit in der Schule, in welche er aufgenommen wurde, als ungeeignet, so muß er die Anstalt verlassen, um eine seiner Begabung und Veranlagung entsprechende Schulart aufzusuchen.“ (Reichsministerium 1921, S. 83)*

Da auch Binder um die „Schwierigkeit der Beurteilung der Begabung“ weiß und um die Möglichkeit der „verschieden schnellen Entwicklung auch im späteren Alter“ (umgangssprachlich wurden diese Schüler „Spätentwickler“ genannt), soll *„ohne großen Zeitverlust ein Übergang in andere Schulgattungen möglich sein“ (ebd.)*. Als hätte er Angst vor so viel eigener Einsicht bekommen, erfolgte jedoch sogleich die Warnung: *„Doch darf der Gesamtaufbau der Schulen sich nicht nach diesen Ausnahmefällen richten.“ (ebd.)*

Die bedarfsgerechte Begabtauslese für Arbeitsmarkt und Staatsraison

Die Selektionsfunktion des Schulwesens wurde in den letzten 100 Jahren mit unterschiedlichen Akzentuierungen für mehrere Felder bedeutsam: für den Arbeitsmarkt, die Volkswirtschaft und die Staatsraison.

Dr. Gertrud Bäumer, Ministerialrätin im Innenministerium und eine der wenigen einflussreichen Frauen in der Reichsschulkonferenz, machte in ihren Leitsätzen zur Schülersauslese jenseits pädagogischer, politischer, ideeller oder idealistischer Begründungen auf den rein ökonomischen Charakter jedweder Schulreform aufmerksam. Gleich im ersten Leitsatz ihres Berichts zum Thema „Begabtenauslese“, stellte sie fest:

„Der eigentliche Sinn aller Neuorganisation des Bildungswesens ist die bessere Verwertung des Kraftkapitals der Nation für die in ihr gegebenen Arbeitsmöglichkeiten.“ (Reichsministerium 1921, S. 288)

Heute würde man von der möglichst passgenauen Bereitstellung von ‚Humankapital‘ für die Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft sprechen. In diesem Zusammenhang sind die Aussagen Wolfgang Lambrechts interessant, der mit Blick auf die Bologna-Reformen im Hochschulbereich darauf hinweist, dass es „bei der Betrachtung von bildungspolitischen Konzepten (...) gewisse systemübergreifende ‚Essentials‘ oder ‚lange Wellen‘ mit wiederkehrenden Argumenten“ gibt (Lambrecht 2007, S. 477). Lambrecht bezieht sich dabei auf die Bildungsreformdiskussionen der 1960er Jahre. Sie sind in der BRD mit Georg Pichts Denkschrift „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und in der DDR mit Hannes Hörnigs Abhandlung „Zu einigen Problemen im Hochschulwesen beim umfassenden Aufbau des Sozialismus in der DDR“ (Hörnig 1965) untrennbar verknüpft.

Wie bei den Bologna-Reformen in den 2000er Jahren für den Euro-Raum ging es auch in den sechziger Jahren um den Zusammenhang von Bildungssystemen und Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaften in BRD und DDR. Und – wie die Ausführungen Gertrud Bäumers zeigen – lassen sich die „langen Wellen“ der Ökonomisierung des Bildungswesens bis in die Anfangsjahre der Weimarer Republik zurückverfolgen und vermutlich auch darüber hinaus.

Doch der engen Verbindung von Bildung und Ökonomie wurde auch zu allen Zeiten widersprochen. In ihrem die Leitsätze erläuternden Bericht relativierte Bäumer selbst den engen Zusammenhang in Bezug auf die Schulbildung:

„Das Wesen ihrer (der Schule – MD) Bildung kann sich nicht in dem Zweck der Berufsauslese erschöpfen (zur Zeit steht dieser Gesichtspunkt viel zu sehr im Vordergrund). Der Mensch ist auf alle Fälle mehr als der Beruf, durch den er der Gesellschaft seinen Tribut entrichtet.“ (Reichsministerium 1921, S. 291)

Dieser Aussage Bäumers hätte in den sechziger Jahren Ralf Dahrendorf sicher zugestimmt. Er stellte das Postulat „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) der „Erschließung von Begabungsreserven“¹³ aus primär ökonomischen Gründen bei Georg Picht (Picht 1964/65) entgegen. In sei-

.....
13 Korrekter müsste es eigentlich *Schuleignungsreserve* heißen, denn darum ging es: Die Anzahl derer zu erhöhen, die in der Lage sind, das vorhandene Schulsystem erfolgreich zu durchlaufen.

ner Streitschrift gleichen Titels focht Dahrendorf für „materiale“ (nicht nur rechtliche) Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit in einer demokratischen Gesellschaft.

Hörnig vereinigte in seiner Schrift beide Sichtweisen auf Bildung, indem er neben der ökonomischen die Selektionsfunktion im Hinblick auf die Staatsraison akzentuierte. Lambrecht schreibt dazu:

„Anders als Pichts Buch enthielt Hörnigs Schrift neben pragmatischen Forderungen jedoch auch ideologische Zielsetzungen. Soplädierte Hörnig dafür, die Ausbildung ‚hochqualifizierter Kader‘ und ihre Erziehung zu ‚sozialistischen, allseitig entwickelten Persönlichkeiten‘ im Sinne der marxistisch-leninistischen Weltanschauung und der ‚sozialistischen Moral‘ müssten als Einheit gesehen werden (S. 22 f.).“ (Lambrecht 2007, S. 474)

Wie die Ausführungen Gertrud Bäumers auf der Reichsschulkonferenz zeigen, wurde der Zusammenhang von Schulwesen und Volkswirtschaft so eng gesehen, dass den Schulen eine deutliche Lenkungs Aufgabe auch bei der individuellen Berufswahl zukam. Ein Recht auf freie Berufswahl (Art. 12 des Grundgesetzes) kannten weder die Weimarer Verfassung noch die Verfassung der DDR von 1968. Während die erste Verfassung der DDR von 1949 in Art. 35 Abs. 1 noch das uneingeschränkte Recht auf freie Berufswahl vorsah, entfiel dieses Recht in der Verfassung von 1968. An seine Stelle trat in Art. 24 Abs. 1 „das Recht auf Arbeit“ sowie „das Recht auf einen Arbeitsplatz und des-

sen freie Wahl *entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen* und der persönlichen Qualifikation“ (Hervorhebung MD).

Das Ziel einer für die Volkswirtschaft bedarfsgerechten und treffsicheren Schülersauslese spielte in der Zeit des Hitlerfaschismus – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle. Absolute Priorität hatte die sich am Bedarf ideologiegefestigter Führungspersönlichkeiten in Militär, Partei und Staat orientierte Schülersauslese (vgl. Michael/Schepp 1993, S. 313 ff. – Errichtung der sog. Adolf-Hitler-Schulen).

In der Zeit des Wiederaufbaus und „Wirtschaftswunders“ Ende der 1950er und 1960er Jahre wurde die volkswirtschaftlich bedarfsgerechte Schülersauslese wieder zu einer starken schulpolitischen Motivation. Da in Westdeutschland der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften rasant stieg, ging es vor allem darum, den Anteil von Abiturient*innen und Akademiker*innen zu steigern. Schlagwörter waren „Sputnik-Schock“, Georg Pichts „Bildungskatastrophe“ und das „Ausschöpfen von Begabungsreserven“.

Volkswirtschaftliche Bedarfe als zeitlich limitierte Treiber von Bildungsreformen

Dass volkswirtschaftliche Bedarfe nur vorübergehende Treiber von Bildungsreformen sind, machten die beiden schweren Wirtschaftskrisen 1973 (erste Ölkrise, Ende des „Wirtschaftswunders“) und 1979/1980 (zweite Ölkrise) in der BRD deutlich. Da die Krisen Kurzarbeit und Arbeitslosigkeit – auch unter Akademiker*innen – zur Folge hatten,

wurde vor allem im konservativen Lager schnell der Ruf nach dem Ende der ungeliebten sozialliberalen Bildungsreformen laut. Es bewahrheitete sich die Warnung von Kurt Heller, „dass in Krisensituationen und Zeiten wirtschaftlicher Regression ... eine einseitig ökonomisch orientierte Bildungspolitik allerdings leicht zum Bumerang werden (könnte)“ (Heller 1969. S. 354).

Während der Kanzlerschaft des CDU-Politikers Helmut Kohl wurde die Arbeitslosigkeit unter Akademiker*innen Mitte der 80er Jahre ein breit diskutiertes öffentliches Thema. Obwohl die Jugendarbeitslosigkeit insgesamt groß war, wurde in den Medien vor allem über die „Akademikerschwemme“ diskutiert. In einem SPIEGEL-Gespräch mit vier Kultusministern verschiedener politischer Couleur lautete die provokante Schlagzeile „Bäcker mit Abitur, Dr. phil. als Taxifahrer?“ (Spiegel-Gespräch 1985). In diesem Gespräch machte Gerhard Mayer-Vorfelder, der rechtskonservative Kultusminister von Baden-Württemberg, keinen Hehl daraus, dass er die Zahl der Akademiker*innen am liebsten durch administrative Maßnahmen senken würde. Für ihn stand fest, *„daß wir schon heute zu viele Akademiker haben und daß wir in Zukunft viel zu viele Akademiker haben werden. Auf Jahre hinaus wird uns in der Bundesrepublik die Tatsache beschäftigen, daß wir überqualifizierte Leute auf nicht adäquate Arbeitsplätze bringen müssen.“* (Spiegel-Gespräch 1985)

Als geeignetes Mittel empfahl er – wie auch einige Jahre später die baden-württembergische

Kultusministerin Annette Schavan – die Revision der reformierten gymnasialen Oberstufe, welche seit 1972 den Schüler*innen größere Wahlmöglichkeiten bei den abiturrelevanten Fächern eingeräumt und ein Kurssystem mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus eingeführt hatte. Nach Ansicht der Konservativen hatte dies einen Leistungsverfall zur Folge, weil nun angeblich jeder „Fußkranke“ und „Plattfußindianer“ (Spiegel-Gespräch 1985) Abitur machen könne. Wenn es um die „Rettung“ von Gymnasium, Leistung und Abitur geht, waren und sind konservative Politiker, Lehrer- und Elterninteressenvertreter*innen in der Wahl der Mittel nicht zimperlich und bei den Argumenten nicht wählerisch. Bis zur angestrebten Revision, bis überall drei oder vier so genannte Hauptfächer wieder Abitur relevant und Klassenunterricht obligatorisch geworden war, dauerte es – nach Bundesländern unterschiedlich – bis Ende der neunziger Jahre.

Das Ziel konservativer Politik, den Zugang zur Universität zu beschränken, wurde damit jedoch nicht erreicht. Der Anteil der Studienberechtigten mit Hochschul- oder Fachhochschulreife an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ist zwischen 1992 und 2018 von 31,0 auf 50,4 Prozent gestiegen (KMK 2020, XXXV; KMK 2002, XVII; eigene Berechnungen).

Mittlerweile ist in großen Teilen der Bevölkerung und auch in der Wirtschaft unbestritten, dass in unseren dynamisch sich verändernden Gesellschaften mit absehbar sehr hohen Anforderungen an die nachkommenden Generationen, deren Bil-

dung und Ausbildung auf dem höchst möglichen Niveau erfolgen muss, ganz unabhängig davon, wie viele Arbeitsplätze und gesellschaftliche Funktionen besetzt werden können. Die Taxifahrerin mit Abitur hat Wahlmöglichkeiten. Sie kann sich entscheiden, ob sie „nur“ Taxi fahren will oder studieren und ihr Einkommen mit Taxi fahren bestreiten will oder ob sie sich selbstständig machen will. Es wäre gut, wenn im deutschen Schulwesen endlich Bildungsoptimismus Einzug hielte. Denn im Gegensatz zu fossilen Brennstoffen kann glücklicherweise niemand vorhersagen, ob und wann „Begabungsreserven“ erschöpft sind.

Schülersause und Begabung als Ideologie

Kein anderes Bundesland hat sich in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg Schulreformen so heftig widersetzt wie Bayern. Zuletzt beim Thema Inklusion. Aktuelle empirische Analysen zur bayerischen Inklusionspolitik lassen Hans Wocken zu dem Schluss kommen, dass es Bayern in der Kontinuität seiner Bildungspolitik verstanden hat, „die Forderung nach Inklusion in ein Mehr an Separation umzulenken“ (Wocken 2020, S. 47). Wocken konstatiert und kritisiert, dass die Förderdiagnostik „weithin als Ressourcenbeschaffungsdiagnostik instrumentalisiert und missbraucht“ (ebd.) wird und Bayern es so schafft, durch die Vermehrung von Schüler*innen mit Förderbedarf Inklusion in allgemeinen Schulen vorweisen zu können, ohne Sonderschulstandorte aufgeben zu müssen. Wocken führt dies auf die Tradition der bayerischen Bildungspolitik zurück:

„Die bayerische Bildungspolitik hat seit der Nachkriegszeit die institutionelle Separierung von begabungsverschiedenen Schulformen zu einem absoluten, unhinterfragbaren Dogma erhoben. (...) Der historisch tief verwurzelte und strukturell verankerte Separatismus der bayerischen Bildungspolitik (Klafki 1976) hat allen inklusiven Lippenbekenntnissen zum Trotz genau jene Ergebnisse produziert, die mit dem System der Separation kompatibel und ihm genehm sind.“ (Wocken 2020, S. 47 f.)

(Einige wissenschaftliche Befunde deuten darauf hin, dass auch andere Bundesländer diese Strategie verfolgen. Siehe S. 90 f.)

Ein früher und typischer bayerischer Vertreter einer dogmatischen naturgesetzlichen Begabungs-ideologie war Alois Hundhammer, erzkonservativer Politiker, der in Bayern die Prügelstrafe wieder einführte und im Landtag vom Sprecher der FDP für seine Kulturpolitik als „verhängnisvoller Geist in Bayern“ (Die Welt, 19.07.1947) scharf angegriffen wurde. Hundhammer lehnte die Forderung der amerikanischen Besatzungsmacht nach Demokratisierung des Schulwesens unter Hinweis auf eine quasi Gott gegebene „Begabungsverteilung“ in der Bevölkerung ab:

„Zwei Tatsachen dürfen freilich in dem berechtigten Ringen um die soziale Gerechtigkeit der Schulverfassung nicht übersehen oder geleugnet werden: Einmal die Tatsache, daß die Begabung für höhere Bildungsziele von der Natur nun einmal nur einem zahlenmäßig begrenzten Personen-

kreis vorbehalten ist; und sodann die weitere Tatsache, daß diese Begabungen sich zwar auf alle Stände und Klassen der Bevölkerung verteilen, nicht aber so, daß sie prozentual völlig gleichmäßig unter den einzelnen sozialen Schichten verteilt sind. Diese biologisch gegebene Ungleichheit kann durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden, auch nicht durch die Änderung unseres sogenannten zweispurigen¹⁴ Schulsystems zugunsten eines Einheitsschulsystems.“ (zit. nach Gieseke 1998, S. 60)

Nicht weniger dogmatisch waren/sind die Positionen des Philologenverbands. In einem Beschluss vom Mai 1957, der sogenannten „Erklärung von Saarbrücken“, wurden 18 Sätze zur Situation der höheren Schule formuliert, „die zur Verteidigung des dreigliedrigen Schulsystems in der noch jungen Bundesrepublik gedacht waren“ (Oelkers 2015, S. 13). Gleich der erste Satz macht deutlich worum es geht: Das traditionelle dreigliedrige Schulwesen gleichsam als natur- wenn nicht sogar gottgegeben gegen die beginnende Kritik in Westdeutschland und die ostdeutsche Alternative zu verteidigen.

„Die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens (Volksschule, Mittelschule, höhere Schule) ist ein gewachsener Organismus, der den geistigen Arbeitsgesetzen unserer Welt und den konstant bleibenden, naturgesetzlichen Gegebenheiten der

.....
14 In Bayern spielten Mittel-/Realschulen zur damaligen Zeit so gut wie keine Rolle. Das allgemeine Schulsystem bestand nur aus Volksschulen und Gymnasien.

Begabungsverteilung entspricht. Sie ist nicht, wie vielfach behauptet wird, das überholte Ergebnis einer aufgelösten sozialen Struktur.“ (Beschlüsse 1957, 152; zit. nach Oelkers 2015, S. 13)

Mit diesem biologischen, mittlerweile gründlich widerlegten „Begabungsargument“ werden auch heute noch von konservativer Seite das traditionelle Schulsystem und die systemwidrige äußere Fachleistungsdifferenzierung in integrierten Schularten begründet. Nur durch die frühe Aufteilung der Schüler*innen nach Begabung sei eine „begabungsgerechte“ Förderung möglich, so das Argument. Dass dies bestenfalls – wenn überhaupt – für Schüler*innen in Gymnasien bzw. gymnasialen Schulzweigen zutrifft, für alle anderen aber nicht, ist wissenschaftlich vielfach untersucht und belegt worden. Die Schüler*innen in Schulen unterhalb der Gymnasien wurden und werden eben nicht „begabungsgerecht“ gefördert, sondern fortwährend benachteiligt. Für sie hat das Forscherteam um Jürgen Baumert schon vor Jahren nachgewiesen, dass

„die Schulstruktur (...) in gegliederten Systemen einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten (hat), die ihre Wirkung unabhängig von und zusätzlich zu den Effekten unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen entfalten“ (Baumert 2009, S. 43).

Auf die Schülerebene heruntergebrochen bedeutet es, dass so genannte statistische Zwillinge, die zu Beginn des fünften Schuljahres über

einen identischen sozioökonomischen Status und gleiche kognitive Grundfähigkeiten verfügen, am Ende der Pflichtschulzeit z. B. in ihrer Mathematikkompetenz durchschnittlich um 49 Testpunkte differieren, wenn sie statt einer Hauptschule ein Gymnasium besuchen (vgl. Baumert et al. 2001, S. 351 ff.). Dies alles lässt die Autoren als redliche Wissenschaftler – obwohl sie keine Schulstrukturdebatte wollten – dennoch zu folgendem Schluss kommen:

„Eine zunehmende schulstrukturelle Differenzierung erhöht intentionswidrig das Risiko, dass an einzelnen Schulen Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die zu einer kumulativen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern führen.“
(Baumert 2006, S. 177)

Die Wissenschaftler widersprechen damit der bis heute aufrechtgehaltenen Behauptung, das selektive Schulwesen fördere „begabungsgerecht“.

Begabungsideologie und Gesamtschule

Der vermeintlich „begabungsgerechten Förderung“ durch das traditionelle Schulsystem ist es auch zuzuschreiben, dass die *Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen* und damit zu ihrer Anerkennung als Regelschulen (KMK 1982) einen hohen Preis hatte: Unter dem Druck konservativ regierter Bundesländer, allen voran Bayerns, dessen Landtag die integrierten Gesamtschulen nicht als Regelschulen anerkennen wollte, schrieb die KMK einen Gesamtschultyp als Regelschule mit äußerer Fachleistungsdifferenzierung in den Haupt-

fächern auf drei Niveaustufen fest. Dies zwang die integrierten Gesamtschulen systemwidrig, das äußerlich differenzierende dreigliedrige Schulwesen nachzuahmen. Die Binnendifferenzierung als ein der Gesamtschule adäquates Unterrichtsprinzip war somit für Schüler*innen in Gesamtschulen erst einmal auf Eis gelegt. Selbst Hauptschulen, die den Mittleren Schulabschluss vergeben können, wurden auf die äußere Fachleistungsdifferenzierung auf drei Niveaustufen verpflichtet.

Den demografischen Problemen in den östlichen Bundesländern trug die KMK im Laufe der Jahre durch Öffnungsklauseln Rechnung, die sich generell auf Schularten beziehen, die zwei oder drei Bildungsgänge in der Sekundarstufe I integrieren. Ihnen wurde Binnendifferenzierung als Alternative zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung ermöglicht, ohne dadurch die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse zu gefährden. Allerdings muss bis heute der Unterricht in den Hauptfächern in „mindestens zwei lehrplanbezogen definierten Anspruchsebenen in Kursen“ erteilt werden. Nur in Ausnahmefällen darf davon abgewichen werden (vgl. KMK 1993/2020, Nr. 3.2.5).

Begabtenauslese auch im Schulsystem der DDR?!

Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Industriationen wird im heutigen Deutschland beharrlich an der Begabtenauslese im Kindesalter festgehalten. Die Möglichkeit, mit der „Wiedervereinigung“ das Einheitsschulsystem der DDR zumindest in den östlichen Bundesländern strukturell beizubehalten, wurde nicht realisiert.

Im Gegensatz zur BRD erfolgte in der DDR während der Pflichtschulzeit (Polytechnische Oberschule – POS) keine Auslese auf unterschiedlich anspruchsvolle Schularten. Allerdings war der Zugang zum Abitur hochselektiv (siehe S. 69). Man konnte das Abitur auf zwei Wegen erreichen: Im Anschluss an die POS durch den Besuch der zweijährigen Erweiterten Oberschule (EOS) oder durch eine Berufsausbildung mit Abitur. Die Zulassung zur EOS war im Wesentlichen von den Schulleistungen abhängig, aber auch der Berufswunsch, die politische Einstellung und – im Laufe der Zeit zunehmend weniger – die soziale Herkunft aus der Arbeiterklasse spielten eine Rolle.

Zwar kann das Schulsystem der DDR in struktureller Hinsicht als beispielhaft für ein Einheitschulsystem gelten. Eine Begabungstheorie bzw. -ideologie spielte offiziell keine Rolle. Allerdings wurden Kinder mit Behinderungen – wie in der BRD – sonderpädagogischen Einrichtungen zugewiesen und „hochbegabte“ junge Menschen konnten Spezialschulen besuchen. Inklusion im umfassenden Sinne war in der DDR ebenso wenig ein Thema wie Binnendifferenzierung oder durch die Schüler*innen wählbare Kurse und Arbeitsgemeinschaften, wie sie etwa im reformpädagogischen Konzept der Produktionsschule des *Bundes entschiedener Schulreformer* auf der Reichsschulkonferenz diskutiert wurden.

Aussondern – separieren – exkludieren



Die extremste Form der äußeren Differenzierung und Schülersauslese ist die Aussonderung junger Menschen aus dem allgemeinen Schulsystem. Auf der Homepage der Kultusministerkonferenz befindet sich ein Schaubild mit dem Titel „Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK 2016), das in Zusammenarbeit mit Eurydice, dem europäischen Bildungsinformationsnetzwerk, für den Informationsaustausch in Europa erstellt wurde. Für den interessierten ausländischen Betrachter muss der Eindruck entstehen, Sonder-/Förderschulen hätten in Deutschland eine völlig nebensächliche Bedeutung. Indem alle sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen mit ihren acht Förderschwerpunkten unter der Bezeichnung „Förderschule“ subsummiert werden, wird das Vorhandensein dieses Parallel-Schulsystems unsichtbar gemacht. Dass der Förderschulbereich ein Parallelsystem zum allgemeinen Schulsystem bildet, verschwindet hinter der Darstellung der KMK. Die Abbildung verdeckt geschickt, wie weit Deutschland von einem *inklusiven* Schulsystem entfernt ist, das mit Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention seit 2009 in Deutschland verbindlicher Auftrag für staatliches Handeln ist.

Bereits vor 100 Jahren hätte es die Möglichkeit gegeben, erste gesetzgeberische Weichen in Richtung eines, auch Menschen mit Behinderungen inkludierenden, nicht aussondernden Schulwesens zu stellen. Dabei hätte sich der Gesetzgeber

auf Modelle beziehen können, die bereits im deutschen Kaiserreich als Alternativen zur Sonderschule diskutiert wurden. Das *Mannheimer Schulsystem* oder die *Berliner Nebenklassen* an Volksschulen waren Konzepte, bei denen versucht wurde, „ein differenziertes Volksschulsystem aufzubauen, in dem begabte Volksschulkinder in Haupt- und Normalklassen, weniger begabte in Förderklassen und Leistungsschwache in Hilfsklassen aufgeteilt werden“ (Dietze 2019, S. 27). Da fast 90 Prozent eines Schülerjahrgangs die Volksschule besuchten, wäre mit dieser Form der äußeren Differenzierung nach heutiger Begrifflichkeit eine fast ersetzende Gesamtschule installiert worden.

Der Hilfsschulverband als Treiber und Profiteur der Aussonderung

Diese Möglichkeit wurde nicht genutzt. Wie bereits weiter vorne berichtet, wurden die Hilfs- und Sonderschulen¹⁵ aus der Gesetzgebung zum Reichsgrundschulgesetz ausgeklammert, um die Kompromissfindung mit der konservativen Zentrumspartei nicht zusätzlich zu erschweren. Diese Entscheidung und die anhaltenden Streitigkeiten um den Schulkompromiss kamen dem Verband der Hilfsschulen Deutschlands (VdHD / „Hilfsschulverband“) für die eigenen Zielsetzungen sehr gelegen. Denn seit seiner Gründung im Wilhelminischen Kaiserreich ver-

.....
15 Es wurde zwischen *Hilfsschulen* und *Sonderschulen* unterschieden: *Hilfsschulen* entsprachen den heutigen Schulen für Lernbehinderte, *Sonderschulen* waren für alle anderen Behinderungsarten zuständig. Für Menschen mit geistiger Behinderung gab es keine Schulen, sie wurden bestenfalls sozialpädagogisch betreut.

folgte der Verband das Ziel, unabhängig von der Volksschule zu werden. Mit der organisatorischen Eigenständigkeit war die Erwartung verknüpft, kleinere Klassen sowie eine eigene Ausbildung verbunden mit besserer Bezahlung erkämpfen zu können.

Wie zufrieden der Hilfsschulverband mit der „Nichtregelung“ im Reichsgrundschulgesetz war, wird in dem Beitrag des Stadtschulrats von Hannover, Julius Grote, bei der Reichsschulkonferenz deutlich. Grote sprach für die „heilpädagogischen Schulen und Anstalten“, zu denen er auch die Hilfsschulen zählte. Gleich zu Beginn seiner Rede äußerte er seine Genugtuung darüber, „hier kein Kampfbjekt behandeln zu müssen“ (Reichsministerium 1921, S. 521). Schließlich seien die heilpädagogischen Schulen auch ein Teil der Einheitsschule, denn so Grote:

„Hier geschieht die erste Aussonderung der Kinder, damit jedes Kind auf den Platz gestellt wird, an dem es am besten erzogen und für das wirtschaftliche Leben brauchbar gemacht werden kann, die erste Aussonderung, damit die normal Begabten einen ruhigen und ungehemmten Fortschritt in der Grundschule und den weiteren Zweigen der Einheitsschule erfahren können. Denn wenn alle diejenigen Kinder, die in den heilpädagogischen Schulen unterrichtet werden oder unterrichtet werden müssten, in der Grundschule verblieben, so würden sie ein Hemmnis bilden, das den Fortschritt ganz erheblich verlangsamten und die Kraft des Lehrers ungebührlich in Anspruch nehmen würde.“ (Reichsministerium 1921, S. 521)

Aus menschenrechtlicher Sicht ist kaum zu ertragen, mit welcher Selbstverständlichkeit die Beschulung der „unnormalen“ Kinder einzig unter Nützlichkeits- und Zweckmäßigkeitsaspekten für das wirtschaftliche Leben der Gesellschaft und das Funktionieren der Normalschule gesehen wurde. Ein originäres Menschenrecht auf Bildung gerade auch für Menschen mit Behinderungen oder Lernschwächen war offenbar nicht im Denkhorizont dieses Verbandsvertreters, der mit dieser Haltung jedoch keineswegs alleine stand. Und auch heute sind das reibungslose Funktionieren der allgemeinen Schulen sowie die Sorge, das Lernen der „normal Begabten“ könnte gebremst und die Lehrkraft überfordert werden, durchaus gebräuchliche Argumente, die gegen inklusiven Unterricht ins Feld geführt werden. Sie werden zwar nicht mehr so unverblümt geäußert wie vor hundert Jahren, aber mehr oder minder deutlich als Argumente gebraucht, wenn es die Forderung nach Inklusion abzuwehren gilt. Zusätzlich werden heutzutage die Interessen des behinderten Kindes angeführt, dem es angeblich nicht zuzumuten sei, gemeinsam mit Gleichaltrigen zu lernen. Es brauche den „Schonraum“ Sonderschule.¹⁶

In einem Streitgespräch, das in DIE ZEIT zur Frage geführt wurde, ob Inklusion auch an Gymnasien stattfinden solle, lehnte der Vorsitzende des konservativen Lehrerverbands und Leiter eines

.....
16 Vgl. hierzu die Dissertation von Brigitte Schumann: „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn 2007

Gymnasiums in Bayern, die *zieldifferente Inklusion*¹⁷ mit folgender Begründung ab:

„Die viel beschworene Heterogenität, die wir übrigens schon lange am Gymnasium haben, hat aber eine klare Leistungsgrenze. Wenn wir diese Grenze nicht mehr ernst nehmen, schlägt sich das auf die Lernerfolge der gesamten Klasse nieder. Man soll ja den jeweiligen Schüler da abholen, wo er steht. Ist der Weg aber zu lang, müssen alle warten und verpassen den Zug.“ (Streitgespräch Inklusion 2019)

Als Schlussfolgerung kommt demnach nur eine *zielgleiche Inklusion* in Frage. Zu einem solchen Ergebnis kann nur jemand kommen, der von innerer Differenzierung und Individueller Förderung entweder noch nichts gehört hat oder sie handwerklich nicht beherrscht und Unterricht im Gleichschritt für die einzig zielführende Unterrichtsform hält.

Doch zurück zur Reichsschulkonferenz: Erstaunlich ist auch die Selbstverständlichkeit, mit der Grote die Hilfsschulen und sonstigen heilpädagogischen Einrichtungen zu Bestandteilen der Einheitsschule deklarierte. Allerdings war es für die damalige Zeit geradezu symptomatisch, dass sich alle Interessengruppen zur Einheitsschule bekannnten – viele aus taktischen Gründen. Weil eine verbindliche Definition fehlte, konnte *Einheitsschule*

.....
17 Unter „zieldifferenter Inklusion“ wird verstanden, dass nicht zu erwarten ist, dass das behinderte Kind die Lernziele der Klasse erreichen kann.

nahezu beliebig inhaltlich gefüllt werden (vgl. dazu auch S. 64 f.). Doch auch dieser Vorgang findet seine Entsprechung in der heutigen Zeit. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK 2011) werden die Förderschulen zu *zeitlich befristeten Bildungsangeboten* erklärt. Ein Endpunkt für die zeitliche Befristung wird jedoch nicht angegeben. Im Beschluss der KMK heißt es: *„Die inklusive Schule ist eine Zielvorstellung, die in einem längerfristigen Prozess zu verwirklichen ist. (...) Förderschulen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten können sowohl Lernorte mit eigenen allgemeinbildenden und berufsbildenden Angeboten als auch Förderzentren mit sonderpädagogischen Angeboten in den anderen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Region sein. (...) Sie sind in diesem Sinne zeitlich befristete Bildungsangebote.“* (KMK 2011, S. 16)

Zugespitzt gesagt bedeutet das: Wie die Hilfsschulen vor 100 Jahren zum Teil eines Einheitschulsystems ernannt wurden, werden heutzutage Förderschulen zum Teil eines inklusiven Schulsystems erklärt. Wobei es ironischerweise damals weder ein Einheits- noch heute ein inklusives Schulsystem gibt.

Bei den Beratungen der Reichsschulkonferenz bat Grote, der Programmatik des Hilfsschulverbandes folgend, zudem darum, dass sich die Konferenz „auch dieser Zweige der Einheitschule in vollem Umfange annehmen und sie als selbst-

ständige (Schreibweise im Original) Anstalten anerkennen möchte“ (Reichsministerium 1921, S. 521). Seiner Bitte wurde entsprochen: der *Ausschuss für Jugendwohlfahrt und Schule* sprach sich für ein *Heilpädagogisches Reichsschulgesetz* aus: *„Für blinde, sehgeschwache, taubstumme, schwerhörige, sprachleidende, schwachbefähigte, krankhaft veranlagte, sittlich gefährdete sowie Krüppelkinder ist in selbständigen Schulen und Fortbildungsschulen unterrichtlich und erzieherisch besonders zu sorgen.“* (Reichsministerium 1921, S. 865)

Der Hilfsschulverband als willfähriger Unterstützer des NS-Regimes

Auf ein eigenständiges Gesetz im Rahmen der Schulgesetzgebung mussten die Verbandsvertreter jedoch noch 18 Jahre lang warten, denn mit der „Nichtregelung“ der Hilfs- und Sonderschulfrage vertagte das Parlament die Möglichkeit, für die Hilfs- und Sonderschulen demokratische und reichsweite Vorgaben zu machen.

Wegen des Fehlens einer reichseinheitlichen gesetzlichen Grundlage erließen die Länder in der Folge eigene Gesetze, wonach die Hilfsschulen bis 1938 rechtlich weiterhin keine eigenständige Schulform, sondern Teil der Volksschule waren (vgl. Dietze 2019, S.39). Dies änderte sich jedoch mit dem Reichschulpflichtgesetz von 1938. Die Hilfsschule (heute Schule mit Förderschwerpunkt Lernen – MD) wurde reichsweit als ein weiterer Sonderschultyp neben den Sonderschulen für Krüppel, für Blinde und für Taubstumme etabliert –

so die zeittypische Terminologie. Damit waren die jahrzehntelang mit Hartnäckigkeit verfolgten Ziele des *Verbands der Hilfsschulen Deutschlands* (Vorläufer des Verbandes deutscher Sonderschulen, seit 2008 Verband Sonderpädagogik e.V.) erreicht. Die Hilfsschule als eigenständige Sonderschulform und Pflichtschule sowie „ihre organisatorische Stellung im Schulwesen war nunmehr reichsweit geregelt“ (Dietze 2019, S.48).

Vorausgegangen war ein weiterer fragwürdiger „Erfolg“ des *Verbands der Hilfsschulen Deutschlands*. Nach anfänglichem Zögern hatte sich das NS-Regime bereits 1935 mit dem *Hilfsschülerlass* zu einem erheblichen Ausbau von Hilfsschulen entschieden. Es war der politischen Führung klar geworden, dass die Hilfsschulen eine bedeutende Rolle für „Rassenhygiene“ und Eugenik spielen sollten, denen das 1933 verabschiedete *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN)* diene. Den Hilfsschulen brachte es den Ruf als „Sterilisationsschulen“ ein (Dietze 2019, S.46). Hilfsschulen wurden zum Sammelbecken für eine Gruppe von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, die bei „angeborenem Schwachsinn“ zur „Volksaufartung“ zu sterilisieren seien (Hofmann-Mildebrath 2004, S.134).

Hofmann-Mildebrath konnte in ihrer Dissertation zeigen, dass rassehygienische Vorstellungen bei führenden Vertretern des Hilfsschulverbandes auch bereits vor 1933 intensiv diskutiert wurden. Ab 1933 brachte sich die Fachschaft der Heilpädagogen und Hilfsschullehrkräfte im Nationalsozialis-

tischen Lehrerbund (NSLB) dann mit Nachdruck als notwendiger Helfer für Sterilisationsentscheidungen ins Spiel.

Zudem wurde im Hilfsschülerlass von 1935 eine Formulierung aufgenommen, die es erlaubte, den Kreis der Kinder, die der Hilfsschule zugeführt werden mussten, auch über die Diagnose des *angeborenen Schwachsinn*s hinaus, erheblich auszuweiten. Fortan war nicht mehr vom „schwachsinnigen“, sondern vom „hilfsschulbedürftigen Volksschulkind“ die Rede (vgl. Dietze 2019, S.46). Diese Sprachregelung wurde auch über die NS-Zeit hinaus als *Sonderschulbedürftigkeit* beibehalten. Sie ermöglichte den Sonderschulen, den Anteil der in Hilfs-/Sonderschulen zu beschulenden Kinder zu beeinflussen, da Sonderpädagog*innen die Begutachtungs- und Testverfahren selbst durchführen, und nicht etwa unabhängige Gutachter*innen (siehe auch S.###). Eberwein (1995) schreibt dazu: „Der Effekt ist eine schwer zu kontrollierende Ausweitung der Zone besonderer Bedürfnisse in Erziehungsverhältnissen und es gibt, außer der Moral, keinen Schutz vor einer negativen diskursiven Ladung dieser Bedürfnisse.“ (ebd., S.472)

Insgesamt muss man wohl davon sprechen, dass der Hilfsschulverband „aktiver Unterstützer und Profiteur der NS-Politik“ war (Schumann 2014) und im Bestreben nach systemischer Eigenständigkeit zum willfährigen Helfer eines zutiefst inhumanen menschenverachtenden Systems wurde. Der Verband profitierte in mehrfacher Hinsicht von seiner Unterstützung des NS-Staats: durch den

zahlenmäßigen Ausbau von eigenständigen Hilfsschulen auch in mittelgroßen Städten und auf dem Land, durch erste Ansätze zu einer eigenständigen, von der Volksschullehrerausbildung unabhängigen Ausbildung, durch weniger Pflichtstunden für Hilfsschullehrkräfte und deutlich kleinere Klassen als im Massenbetrieb der Volksschulen üblich waren (Dietze 2019, S. 50 ff. und Hänsel 2014, Kap. 3 und 4). All dies entsprach den langjährigen Forderungen des Hilfsschulverbandes, der sich insgesamt auch eine bessere Bezahlung als für Volksschullehrkräfte erhoffte.

Sonder-/Hilfsschulen als viertes Glied im System

Zur Strategie des Hilfsschulverbandes gehörte auch, die als bildungsfähig geltenden „angeborenen schwachsinnigen“ Kinder im Interesse ihrer „Brauchbarmachung“ für die Gesellschaft einer systematischen Beschulung zuzuführen und sich von den als „bildungsunfähig geltenden Idioten“ scharf abzugrenzen. Letztere wurden in „Idiotenanstalten“ nur noch sozialpädagogisch betreut. Durch das Bemühen des Hilfsschulverbandes, Ausschließungskriterien zu formulieren, sei die Hilfsschule – so Dagmar Hänsel – „zum Motor für die Entwicklung eines vielgliedrigen Sonderschulsystems“ geworden (Hänsel 2005, S. 105). Heute – im Jahr 2020 – zählt die Kultusministerkonferenz insgesamt acht Förderschwerpunkte, denen entsprechende Sonder-/ Förderschulen zugeordnet sind.

Das vielgliedrige Sonderschulsystem ist zudem eine nahezu zwangsläufige Folge des hierarchisch gegliederten allgemeinen Schulsystems.

Denn die Annahme, „begabungsgerechte Förderung“ lasse sich nur in „leistungshomogenen“ Schularten und entsprechenden Klassenverbänden realisieren, setzt eine tendenziell unendliche Spirale immer neuer Selektionsmechanismen, Etikettierungen und Organisationsmaßnahmen in Gang. Jede „höhere“ benötigt eine „niedere“ Schulart, in die die „Nicht Passenden“ „entsorgt“¹⁸ werden können. Das Sonderschulsystem wurde so zum vierten Glied des traditionellen Schulsystems.

Wie unverblümt, ja geradezu zynisch, dem Sonderschulsystem eine Dienstleistungsfunktion für das allgemeine Schulsystem zugewiesen wurde, zeigt das folgende Zitat aus dem Jahr 1967, in welchem sogar die Expansion des höheren Schulwesens vom Ausbau des Sonderschulwesens abhängig gemacht wird:

„Der Ausbau des Sonderschulwesens ist geradezu eine Bedingung der Möglichkeit für eine sinnvolle Arbeit der Hauptschule. Diesen Sachverhalt übersehen, heißt, auf wohlmeinende Weise manche öffentlichen Gelder an der falschen Stelle investieren... Je weniger Beeinträchtigungen der allgemeinen Erziehungsarbeit durch dauernde und umfängliche sondererzieherische Aufgaben, desto größer die Chance, die Zahl der Übergänge an Gymnasien und Realschule zu steigern. Je mehr

.....
18 Helmut Fend prägte 2004 den Begriff „Entsorgungsmentalität“, die er Lehrkräften als Folge der starken Selektivität des deutschen Schulwesens und der damit einhergehenden Tendenz zur Homogenisierung der Lerngruppen bescheinigte (Fend 2004, S. 23).

Sonderschulen, desto mehr Gymnasiasten.“ (Bach 1967, S. 198, zit. nach Weisser 2007)

Wenn Schüler und Lernsetting nicht zusammenpassen

Die *schwer zu kontrollierende Ausweitung* von Sonderschulbedürftigkeit (Eberwein 1995, S. 472) wiegt umso schwerer, als es keine „objektiven“ Kriterien gibt und zudem auf zukünftige Entwicklungen spekuliert wird. Zur fehlenden Trennschärfe bei der Feststellung von *Sonderschulbedürftigkeit* und der Ausblendung des konkreten Lern-Settings schreibt Raphael Koßmann (2019):

„Der einzige Sachverhalt, den der ‚sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich des Lernens‘ immer korrekt bezeichnet, ist ein bestimmtes Verhältnis zwischen dem jeweiligen Schüler und einem bestimmten Setting: nämlich, dass dieser vor dem Hintergrund von jenem als ‚Schulversager‘ wahrgenommen wird, was mittels des Labels sodann von der Relevanz des konkreten Settings pauschal befreit wird.“ (ebd., S. 272)

Und Hans-W. Gruhle (1950) schreibt in seinem Aufsatz über die „Grenzen der Erziehbarkeit“ zwar durchaus zutreffend:

„Alle Grenzen sind relativ. Wir müssen in jedem Fall zu ergründen versuchen, wo die Ursache des Versagens liegt.“ (Gruhle 1950, S. 3, zit. nach Weisser 2007)

Statt jedoch das Spektrum möglicher Gründe zu beschreiben, zu dem Gruhle als Psychiater bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts geforscht hat, wählt er – mit Bedauern – die „pragmatische“ Lösung:

„Man kann nur feststellen, dass unter den vorhandenen Umständen und Möglichkeiten kein erzieherischer Erfolg erwartet werden kann.“ (ebd.)

Er scheut sich dann auch nicht, „eine Ausschaltung (der nicht „Nicht-Beschulbaren“ – MD) mit Rücksicht auf die anderen Zöglinge“ zu fordern („so leid uns das auch tut“) (ebd.), *„weil eben sonst der Erziehungserfolg auch bei den anderen in Frage gestellt wäre. Was dann weiter mit diesen Ausgeschalteten zu geschehen hat, ist eine besonders schwerwiegende Frage, aber wir sind gezwungen, alle Verseuchungsquellen aus den >>normalen<< Anstalten zu entfernen. In diesem Falle müssen wir tatsächlich den Bankrott erklären“* (ebd.).¹⁹

Es kann und soll nicht bestritten werden, dass es äußere Umstände, pädagogische Bedingungen, Schülerverhalten und -verhältnisse gibt, die selbst gutwillige und pädagogisch versierte Pädagog*innen an die Grenzen ihrer erzieherischen und pädagogischen Möglichkeiten bringen. Aber schwer zu verstehen ist, dass seit mehr als 100 Jahren die Lösung pädagogischer (Einzel-)Probleme vorrangig in der Erfindung neuer Schularten und Anstal-

.....
19 Dass ein hochangesehener Wissenschaftler wie Gruhle, der kein Nazi war, Begriffe wie „Ausschalten“, „Verseuchungsquellen“ ganz selbstverständlich benutzt, wirft ein bezeichnendes Licht auf die menschenverachtende zeittypische Diktion auch noch in den 1950er und 1960er Jahren. Jugendliche, die den Vorstellungen von angepasster Normalität nicht genügten und auch noch renitent waren, wurden gnadenlos in Erziehungsanstalten ausgesondert, die für ihre autoritären und brutalen Methoden bekannt waren.

ten gesucht wird, statt den Einzelfall zu betrachten, entsprechende individuelle Unterstützung und Hilfsmaßnahmen zu organisieren und vor allem die „Nicht Passenden“ an der Bewältigung ihrer Probleme als Subjekte mit eigenen (!) Lösungsideen aktiv zu beteiligen.

Die fortwährende Diskussion um den „richtigen“ Förderort

Die bestmögliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Handicaps wird in Deutschland bis heute strittig diskutiert. Für die ab den 2010er Jahren nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Gang gekommene Entwicklung zur inklusiven Schule wäre es für einen ersten Schritt außerordentlich hilfreich gewesen, wenn Hilfsschulen (heute: Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen) keine eigenständige Schulform geworden und auch nicht dem Sonderschul-, sondern dem allgemeinen Schulsystem zugeordnet worden wären.

Die Diskussion um den „richtigen“ Förderort bestimmt auch die Auseinandersetzungen im Zusammenhang der Inklusion heutzutage. Der Hilfsschullehrerverband, der seit 2008 nach mehrfachen Namensänderungen nunmehr *Verband Sonderpädagogik e.V.* heißt, nimmt in diesen Auseinandersetzungen keine eindeutige Position ein. In seinem derzeit gültigen Grundsatzbeschluss von 2012 bekennt sich der Verband zwar zu einem Paradigmenwechsel: weg von der Interessenvertretung für Sonder- bzw. Förderschulen – hin zum Ziel der inklusiven Schule, „der in einem längerfristigen Prozess zu verwirklichen

ist. Dabei können die vorhandenen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung einschließlich der Sonder-/Förderschulen weitergeführt und einbezogen werden“ (vds 2012, S. 12).

Ein zumindest schrittweiser Abbau von Sonder-/Förderschulen kommt für den Verband offenbar jedoch nicht in Betracht. Verbunden mit der Forderung nach einem Wahlrecht der Eltern ergibt sich als langfristige Perspektive ein teures, Ressourcen und Kreativität bindendes Parallelsystem, unter dem die Schulen des gemeinsamen Lernens vermutlich am stärksten leiden. Die Ähnlichkeit mit der Position der KMK ist offenkundig (siehe S. 97). (Zum politischen Einfluss des vds seit den 60er Jahren siehe auch Schnell 2006).

Konfliktscheue und/oder inklusions skeptische Politiker*innen, ansonsten immer um sparsames Haushalten besorgt, unterstützen die Etablierung eines teuren Parallelsystems. Im historischen Rückblick muss man feststellen, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten vor Verabschiedung des Reichsgrundschulgesetzes, als Hilfsschulen und Hilfsschulklassen noch Teil der Volksschule waren, besser einbezogen waren, als es heute der Fall ist. Heute führen die Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen ein Eigenleben und sind im Hinblick auf Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft extrem selektiv. Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sind die Schulen für armutsgefährdete Kinder mit ausländischen Wurzeln, zum größten Teil Jungen.

Der Forderung von Irmtraut Schnell aus dem Jahr 2006 ist unbedingt zuzustimmen:

„Es ist an der Zeit, dass die Sonderpädagogik ihr Eigenleben aufgibt und ihre Kompetenzen in den Dienst der Allgemeinen Pädagogik stellt. Bleibt zu hoffen, dass die Sonderpädagogik so ihren Beitrag leistet, der inklusiven Schule den Weg zu bereiten.“ (Schnell 2006)

Und – so möchte man ergänzen – möge der vds nicht durch sein Taktieren zur dauerhaften Stabilisierung eines wenig produktiven Parallelsystems beitragen.

Parallelsysteme lohnen sich nicht – in keiner Hinsicht

Dass sich der Aufwand eines Parallelsystems im Hinblick auf Lernen und Leistung lohnt, wird von wissenschaftlicher Seite bezweifelt. So schreibt zum Beispiel Hans Wocken (2005):

„Die vorliegenden Untersuchungsbefunde stellen der Förderschule kein gutes Zeugnis aus, sie lassen berechnete Zweifel aufkommen, ob der Förderschule eine entwicklungsoptimierende Wirkung zugesprochen werden kann. (...) Bestenfalls kann angenommen werden, dass die Langzeit-Förderschüler auf ihrem kognitiven Niveau stehen geblieben sind und die Förderschule nichts mehr ausrichten konnte. Schlimmstenfalls muss befürchtet werden, dass die Förderschule zu dieser Niveaustabilisierung anteilig beigetragen oder sogar eine weitere Niveaubesenkung bewirkt hat.“ (S. 61)

Koßmann (2019) liefert für diese Befunde eine Erklärung aufgrund seiner Untersuchung zum Unterricht in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, wonach zur Vermeidung von (vermeintlicher) Überforderung die Lehrkräfte Bildungsimpulse der Schüler*innen sogar ignorierten. Er schreibt:

„Es kann ohne Übertreibung ebenso von einer grundlegenden Tendenz des hier untersuchten Unterrichts gesprochen werden, Bildungsprozesse generell erst gar nicht aufkommen lassen zu wollen, wie komplementär dazu deutlich die Tendenz beobachtbar ist, aufkommende Bildungsbewegungen zu ignorieren. Letzteres mutete geradezu wie eine missglückte, unabsichtlich verlaufende verhaltenstherapeutische Intervention an, auf Bildungsbewegungen konsequent nicht verstärkend zu reagieren und auf diesem Weg den schülerseitigen Impuls zu löschen.“ (S. 268)

Und Klaus Klemm resümiert in seiner Studie „Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven“:

„Zumindest für den Förderschwerpunkt Lernen, der nahezu die Hälfte aller Förderschülerinnen und -schüler umfasst, muss der separierende Unterricht zu den unwirksamen Maßnahmen des deutschen Schulsystems gezählt werden. Darüber hinaus belegt auch die Tatsache, dass von den Schülerinnen und Schülern der Förderschulen 77,2 Prozent keinen Hauptschulabschluss erreichen, die unzureichende Förderung der Jugendlichen in speziellen Förderschulen.“ (Klemm 2009, S. 7)

Dass sich anspruchsrduzierte schulische Entwicklungsmilieus in stark gegliederten Schulsystemen nachteilig auf die Leistungsentwicklung auswirken, haben Baumert et al. – wie oben bereits ausgeführt – für den allgemeinen Schulbereich nachgewiesen (s. S. 93). Es liegt nahe, dass dies umso mehr auch für Sonder-/Förderschulen gilt, deren behinderungsspezifisch ausgelesene Lerngruppen unter kognitiver und sozialer Anrengungsarmut sowie einem „dreifachen Reduktionismus in didaktischer, methodischer und sozialer Hinsicht“ (Schumann 2016) leiden. Schumann (Bildungsklick vom 04.02.2016) kommt zu dem Schluss, dass der *„Anrengungsreichtum, der von einer heterogenen Gruppe ausgeht, auch nicht durch die Verkleinerung der Lerngruppe und durch spezialisierte Lehrkräfte kompensiert werden kann.“*

Die Behauptung, Sonder-/Förderschulen seien qua System bereits „begabungsgerechte Förderorte“, wird zunehmend zum unbewiesenen, Interessen geleiteten Mythos, fast möchte man sagen, zum „Verkaufsargument“, um an lieb gewordenen Ansichten, Arbeitsumgebungen und Schulstandorten festhalten zu können (vgl. vds 2012).

Bedenkt man zudem, dass das Parallelsystem Sonder-/Förderschule Kosten verursacht, die die erhoffte oder behauptete Wirkung nicht erzielen, ist eigentlich nur die Schlussfolgerung möglich, die Klemm in seiner Studie zieht: *„Die bisher für separierende Förderschulen aufgewendeten Mittel sollten in ein inklusives Schulsystem*

investiert werden, das die Individualität und Vielfalt der Schülerinnen und Schüler wertschätzt und individuelle Förderung in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stellt.“ (Klemm 2009, S. 8)

Selektion, Segregation und Inklusion gleichzeitig?

Die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem verläuft in den Bundesländern uneinheitlich und in den meisten unbefriedigend. Im Bericht „Bildung in Deutschland 2018“ heißt es dazu:

„In nur 4 Ländern werden jedoch schon jetzt mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen als in Förderschulen unterrichtet. Bislang zeichnet sich auch nur in wenigen Ländern ein flächendeckender Trend ab, das Angebot an eigenständigen Förderschulen substanziell zu verringern.“ (Autorengruppe 2019, S. 126)

In Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, und Niedersachsen wurden Förderschulstandorte sogar ausgebaut (ebd. S. 105).

Da die Förderquote zwischen 2000 und 2018 von 5,3 auf 7,1 Prozent gestiegen ist, die Verteilung der Schüler*innen mit Förderbedarf zwischen allgemeinen Schulen (ca. 40%) und Förderschulen (ca. 60%) jedoch in den letzten Jahren relativ konstant geblieben ist (vgl. KMK 2020, S. 8), muss davon ausgegangen werden, dass die Zunahme der Schüler*innen mit Förderbedarf zur Stabilisierung der Sonder-/Förderschulen genutzt wird. Caroline Kramer, Professorin am Lehrstuhl für Humangeographie des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

schreibt in einem Beitrag, in welchem sie die unterschiedliche regionale Verteilung von Schulabgänger*innen ohne Abschluss untersucht:

„Für Kinder in Förderschulen ist die Wahrscheinlichkeit deutlich höher, höchstens einen Hauptschulabschluss zu erreichen oder ohne Schulabschluss entlassen zu werden. Diese Zuteilungen (zu den Förderschulen – MD) sind nicht frei von länderspezifischen und institutionellen Randbedingungen (...). Zudem unterliegen sie zum Teil dem bildungspolitischen oder bildungsplanerischen Ziel, eine bestimmte Schulart auch bei sinkenden Schülerzahlen an einem bestimmten Standort zu erhalten. Dass dadurch in einigen Ländern oder Regionen bei mehr Schülerinnen und Schülern ein Förderbedarf diagnostiziert wird als in anderen Regionen, muss äußerst kritisch beurteilt werden.“ (Kramer 2014)

Kramer kommt in ihrer Analyse für Deutschland zu demselben Schluss wie Wocken in seiner Analyse der Entwicklung in Bayern (vgl. S. 104). Das Parallelsystem Sonder-/Förderschulen ernährt und stabilisiert sich auf Kosten und zu Lasten von jungen Menschen, in deren Lebens- und Berufschancen mit der Etikettierung als „Behinderte“ nachhaltig eingegriffen wird.

Die Verfechter der frühen Selektion und eines vermeintlich begabungsgerecht fördernden gegliederten Schulsystems sind an der Stabilisierung von Sonder-/Förderschulen natürlich stark interessiert. Deshalb kämpfen sie auch dafür, dass bei inklusivem Unterricht – dem sie sich selbst in den Gym-

nasien auf Dauer nicht verweigern können – darauf geachtet wird, dass er „zielgleich“, also gleichschrittlig erfolgen kann und nicht etwa „zielfferent“, die individuelle Situation des zu fördernden Kindes berücksichtigend. Denn sobald für eine breite Mehrheit der Nachweis erbracht werden kann, dass das Lernen in heterogenen Lerngruppen auch für Kinder mit Behinderungen und (temporärem) Unterstützungsbedarf zu gleichen oder besseren Schulleistungen und größerem Lernerfolg führt, würde die gesamte Ideologie des „begabungsgerecht“ gegliederten Schulwesens in sich zusammenfallen.

Um es in der bildhaften Sprache von Hans Wocken zu sagen:

„Zielgleichheit ist der Ast, auf dem das gegliederte Schulsystem sitzt; bricht dieser Ast ab, stürzt auch das System in die Tiefe.“ (Wocken 2014)

Das Konstrukt „Begabung“ in der Kritik



Nachdem nun 100 Jahre lang die „begabungsgerechte Förderung“ des hierarchisch gegliederten Schulsystems behauptet, aber nicht belegt werden konnte, nachdem die Durchlässigkeit des Schulsystems auch heute noch immer vor allem die Richtung von oben nach unten kennt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2019, S. 95) und nachdem die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge mehr Propaganda denn erlebte Realität ist, ist es an der Zeit, die zugrunde liegenden Annahmen erneut grundsätzlich zu problematisieren und sich daran zu erinnern, dass auch die Kritik an diesen Annah-



Klasse 1/2 einer
Grundschule
in Schleswig-
Holstein 2020

men bereits seit 100 Jahren, wenn nicht noch länger, formuliert wird.

Fritz Gansberg, Volksschullehrer und Reformpädagoge aus Bremen, etwa warnte in der Reichsschulkonferenz vor einem „Begabungskultus“ (Reichsministerium 1921, S. 524). Er mahnte: *„Wir können dem Staat doch nicht garantieren, daß wir die wirklich hervorragenden Menschen herausfinden. Wir finden immer nur die braven Lerner, bestenfalls die tüchtigen Intelligenzen. Aber der Intellekt entscheidet noch lange nicht*

über die wirkliche Bewährung im Leben. Die wirklich führenden Geister bilden sich erst heraus, wenn es im Leben hart auf hart geht.“ (ebd.)

Und auch Robert Seidel, Professor für Sozialpädagogik, deutscher Sozialist, der in die Schweiz emigriert war und an der ETH Zürich lehrte, ging mit den Anwesenden und ihrem vermeintlichen Wissen um Begabung hart ins Gericht, als er fragte: *„Wissen Sie denn, was Begabung ist? Wo ist denn die Begabungslehre? Wir haben noch gar keine. Ich würde es nicht wagen, bei einem Zwölfjähri-*

gen zu entscheiden, wofür er denn begabt sei. (...) Ich weiß, Verehrte, ich bin ein Ketzer, aber die Ketzer haben Recht behalten.“ (Reichsministerium 1921, S. 524).

Aber dies waren Einzelstimmen. Die Mehrheit war überzeugt oder behauptete zumindest, sowohl unterschiedliche Arten als auch den Grad einer Begabung frühzeitig erkennen und einer bestimmten Schulart zuordnen zu können. Im Rückblick lässt sich jedoch feststellen, dass das Konstrukt „Begabung“ bis heute vor allem zur Begründung der jeweiligen Schulstruktur gebraucht wird und diese sich wiederum aus dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule ableitet. Doch das Ziel einer allgemeinen Menschenbildung stand und steht in Konkurrenz zur zweckgerichteten Bildung für einen Stand, für die Berufsgruppen des industriellen Zeitalters, für die Volkswirtschaft oder für eine Ideologie. Wer – wie Wilhelm von Humboldt oder Wolfgang Klafki – eine allgemeine Menschenbildung ins Zentrum institutioneller Bildungsbemühungen stellt, braucht kein Begabungskonstrukt, mit welchem Schülersauslese als Organisationsprinzip gerechtfertigt wird.

Die nachhaltigste Kritik am naturgesetzlichen Begabungsbegriff wurde in der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats geübt. Die Auseinandersetzungen gingen um die Frage, ob „Begabung“ nun angeboren oder „erlernt“ sei (vgl. Roth 1968). Im Ergebnis setzten sich die Vertreter eines dynamischen Begabungsbegriffes durch. Begabung wurde nicht mehr als geerbte und ange-

borene Mitgift verstanden, sondern sie werde im Laufe des Lebens durch Schule und Elternhaus erworben. Der griffige Slogan „Man ist nicht begabt, sondern wird begabt“, machte die Runde.

Als Folge des Blick- und Richtungswechsels zum Thema Begabung ließ sich die Unterscheidung in praktisch, künstlerisch-technisch oder theoretisch Begabte in der Erziehungswissenschaft nicht mehr halten. Die Erkenntnis setzte sich durch, dass diese Begabungskategorien ja „geballt“ auch in ein- und derselben Person vorhanden sein könnten und dass es beispielsweise höchst wünschenswert wäre, wenn Chirurgen oder Zahnärzte im Interesse ihrer Patienten praktisch, technisch und theoretisch „begabt“ wären.

Dass eine demokratische Gesellschaft, die sich auf die Menschenrechte gründet und die Persönlichkeitsbildung des Individuums in den Mittelpunkt stellt, immer noch an der Behauptung festhält, unterschiedliche „Begabungen“ in einem früh selektierenden Schulsystem mit „begabungsgerechten“ Schularten bzw. Bildungsgängen „fördern“ zu können, stößt im Ausland auf Verwunderung, wird von der Wissenschaft ad absurdum geführt, aber von der deutschen Öffentlichkeit und auch von vielen Lehrkräften mehrheitlich nicht hinterfragt.

Den Verfechtern des mehrgliedrigen, früh selektierenden Schulsystems dürfte dies gelegen kommen, können sie doch die Begabungsmetapher weiterhin benutzen, um an der Illusion des „begabungsgerecht fördernden Schulsystems“ festzuhalten.

Königsdisziplin „theoretische Begabung“

Möglicherweise als Folge der begrifflichen Erosion der naturgesetzlichen Begabungstheorie in drei unterschiedlichen Kategorien hat sich in jüngster Zeit der Begabungsbegriff verengt. Er wird nun vor allem für „besondere Begabungen.“ und/oder „Hochbegabung“ verwendet. Eine Schrift des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) trägt den Titel „Begabte Kinder finden und fördern“ (BMBF 2015/2017), um sich auf den folgenden 120 Seiten dann aber nur den besonderen und Hochbegabungen zu widmen. Ebenfalls 2015 beschloss die Kultusministerkonferenz eine „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ (KMK 2015). Ziel ist die „Förderung von leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 3). Und es fehlt auch der Hinweis nicht, dass es sich um „begabungsgerechte Förderung“ (ebd.) handeln solle. Im KMK-Beschluss werden *Begabung* und *Leistungsstärke* in eins gesetzt, mit der Folge, dass sich die intellektuelle Begabung gleichsam als Königsdisziplin in den Fokus bildungspolitischer Überlegungen schiebt.

„Entsprechend der Mehrdimensionalität des Leistungsbegriffes geht es neben der vorrangigen Förderung der allgemeinen intellektuellen Begabung auch um die Förderung der musischen, sportlichen und emotionalen Fähigkeiten.“ (ebd.)

Von dieser Sichtweise profitiert das Gymnasium, weil es sozusagen als natürlich gewachsene Bildungsstätte der „intellektuell Begabten“ gilt (ebd.). Und so ist es auch ganz folgerichtig, dass

der Philologenverband in einem Leitantrag beklagt, dass „die Eliteförderung, die Förderung der Leistungsspitze noch unterentwickelt (ist)“ und fordert: *„Das Gymnasium muss deutschlandweit bei der Förderung besonderer Begabungen und zwar durchgängig von Klasse 5 bis zum Abitur nationales und internationales Vorzeigemodell werden.“* (Deutscher Philologenverband 2009 a)

Mit der Fokussierung auf die „theoretisch Begabten“ geht einher, dass die Förderung anderer Talente und Fähigkeiten im Horizont schulischer Bildung nur von nachrangiger Bedeutung ist. Das Erkennen und Fördern von Kindern mit Talenten in Sport, Musik, Kunst/Kultur, (Haus-)Wirtschaft und Handwerk wird vorrangig in die Zuständigkeit des Elternhauses verlagert.

Um gleiche und gerechte Bildungschancen für alle Kinder zu verwirklichen, machten zu Beginn des vorigen Jahrhunderts die reformpädagogischen Strömungen das Individuum und seine vielfältigen Fähigkeiten, Interessen und Talente zum Kern ihrer schulpolitischen Programmatik. Sie forderten eine Einheitsschule als Arbeits- und Erlebnisschule bis zum Ende der obligatorischen Schulpflicht, in der die Schüler*innen viele Möglichkeiten bekommen sollten, selbst zu entscheiden, welche Interessen und Fähigkeiten sie durch die Wahl freier, auch altersunabhängiger Arbeitsgemeinschaften besonders betonen und entwickeln wollten.

Die Reformpädagogen standen wegen ihrer Vorstellungen auch in der Reichsschulkonferenz

stark in der Kritik. Vorgeworfen wurde ihnen in praktischer Hinsicht mangelnder Realismus und konzeptionell, sie huldigten dem Individualismus und schufen eine Schule des Chaos (Reichsministerium 1921, S. 113).

Jürgen Oelkers kommt mehr als 90 Jahre später in seinen Überlegungen zur Bedeutung von Begabung für die praktische Schularbeit zu einem anderen Schluss, der deutliche Bezüge zu den Konzepten der Reformpädagogik aufweist:

„Wenn man ... Schüler fördern will, braucht man ein flexibleres System jenseits einer Verschulung mit Klassen oder Jahrgängen, denen man angehört oder die man zum eigenen Nachteil verlassen muss. Heute regiert ein starres System der Zuteilung und Aussonderung, das nach dem ersten Entscheid kaum korrigierbar ist, ohne wirklich an

die Leistungsentwicklung gebunden zu sein. Flexibilisierung dürfte daher die künftige Schulentwicklung weit mehr bestimmen, als es heute den Anschein hat. (...) Die beiden Theorien der ‚Begabung‘ dürften da kaum weiterhelfen. Zwar gelten besonders gute Schüler/Schülerinnen immer als besonders „begabt“, aber das spiegelt zunächst nur die schulische Leistungshierarchie und die Einstellung auf die Lernanforderungen der Schule wider. Auf der anderen Seite zeigen herausragende Leistungen, dass Talente sich anhand von Herausforderungen und Schwierigkeiten entwickeln. Besonders lernintensiv sind Fehler und Niederlagen, die in Begabungstheorien gar nicht vorkommen. In diesem Sinne sagt die Zuschreibung von ‚Begabung‘ nur etwas über die Wahrnehmung und Sichtweise des Zuschreibenden.“
(Oelkers 2015, S. 17)

KAPITEL 5



Chancengleichheit „Aufstieg durch Bildung“ und die Klassenfrage



Chancengleichheit – ein altes und neues Postulat



Chancengleichheit in historischer Perspektive

Das Verständnis von Chancengleichheit im Bildungswesen hat sich in den letzten 100 Jahren immer stärker ausdifferenziert und ist insgesamt anspruchsvoller geworden. Nach Edelstein/Hopf wurden „historisch frühere ‚Versionen‘ nicht einfach ersetzt, sondern beibehalten und nach und nach ergänzt ... (und) die Ansatzpunkte des Staates (zugunsten größerer Chancengleichheit – MD) zunehmend ‚von außen nach innen‘ verlagert – von einer Veränderung der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems, über die Veränderung der Schulorganisation bis hin zur Förderung dezidiert pädagogischer Maßnahmen für besonders benachteiligte Schülerinnen und Schüler“ (Edelstein/Hopf 2018, S. 3 f.).

Konkret bedeutet das: Im Laufe der letzten 100 Jahre wurden für immer neue Bevölkerungsgruppen gleiche Bildungschancen gefordert: für Mädchen/Frauen, für aufgrund ihrer Konfessionszugehörigkeit benachteiligte Kinder und Jugendliche, für die Kinder der Landbevölkerung, für Kinder und Jugendliche mit ausländischen Wurzeln, aus sozial benachteiligenden Verhältnissen sowie für Kinder und Jugendliche mit Handicaps und Behinderungen, zuletzt auch für männliche Jugendliche.

Ab den 60er Jahren erweiterte sich das Verständnis von Chancengleichheit zudem von einem

nur formal-rechtlichen, das gleiche Zugangsrechte zu allen Bildungseinrichtungen und die Abwesenheit von Diskriminierung beinhaltete, zu einer „materialen“ Chancengleichheit. Mit dem von Ralph Dahrendorf in den 1960er Jahren in die Diskussion gebrachten Begriff ist gemeint, dass die staatlichen Organe aktiv eingreifen und den Schulen/Lehrkräften die Mittel bereitstellen sollen, um durch gezielte individuelle Fördermaßnahmen bestehende Benachteiligungen abzubauen, wenn nicht gar vollständig zu kompensieren.

Das Menschenrecht auf Bildung – Nichtdiskriminierung – Chancengleichheit

Im internationalen Völkerrecht, in den UN-Konventionen für die Rechte des Kindes (KRK – 1992 in Deutschland in Kraft getreten) sowie für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK – 2009 in Deutschland in Kraft getreten) wird das Verständnis von Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung in seiner Bedeutung für den Schul- und Bildungsbereich auf dem aktuellen Stand der internationalen Diskussion beschrieben. In Artikel 24 – dem Bildungsartikel der Behindertenrechtskonvention (BRK)²⁰ – sowie in den offiziellen Erläuterungen

.....
20 Die Ausführungen beziehen sich auf die 3. Aufl. 2018 der so genannten Schattenübersetzung. Zu den Hintergründen dieser Übersetzung siehe http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/BRK_Schattenu%C3%8Cbersetzung_barrierefrei.pdf [21.11.2020] Diese Übersetzung entstand, weil die offizielle deutsche Übersetzung teilweise sinnentstellende Fehler enthält. Österreich hat mittlerweile auf Druck des UN-Fachausschusses in Genf seine Übersetzung im Sinne der Schattenübersetzung korrigiert. Für Deutschland steht dieser Schritt noch aus.

dazu,²¹ sind folgende Aussagen im Zusammenhang mit Chancengleichheit besonders wichtig:

- Das *Recht auf Bildung* wird durch *Nichtdiskriminierung* auf der Basis von *Chancengleichheit* in einem *inklusiven Bildungssystem* verwirklicht (Art. 24 (1) BRK).
- Chancengleichheit wird als *materiale* Chancengleichheit verstanden. Staatliche Instanzen müssen alles dafür tun, dass Menschen mit und ohne Behinderungen *ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung* bringen können und zur *wirksamen Partizipation in einer freien Gesellschaft befähigt werden* (Art. 24 (1) BRK).
- Ein inklusives Schulsystem „ist nicht mit der Unterhaltung von zwei Bildungssystemen vereinbar: einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem/auf Segregation beruhenden Bildungssystem“. Mit dieser Erläuterung widerspricht der UN-Fachausschuss (vgl. Allgemeine Bemerkung Nr.4) der derzeitigen Praxis in Deutschland. In Deutschland werden zwei Schulsysteme parallel unterhalten – ein allgemeines und ein Sonderschulsystem, ohne dass seitens der staatlichen Instanzen die zeitliche Beendigung des Sonderschulsystems beschlossen worden wäre (vgl. auch S. 102 f.). Die derzeitige Praxis in Deutschland steht damit

.....
21 Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat in „Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung“ die Konvention erläutert.

im Widerspruch zum vollen Menschenrecht auf Bildung, zu Nichtdiskriminierung, Inklusion und Chancengleichheit.

Beide Konventionen – KRK und BRK – hat Deutschland unterschrieben. Aber nur die Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat ihren Niederschlag im Grundgesetz gefunden (Artikel 3 (3) GG). Die langjährige und zahlreich erhobene Forderung, die Kinderrechte ebenfalls im Grundgesetz abzusichern, ist immer noch nicht erfolgt, obwohl sie im Koalitionsvertrag der regierenden Koalition vereinbart wurde. Nach langer Blockade durch die CDU/CSU-Fraktion hat die Regierungskoalition Anfang 2021 einen Gesetzesentwurf eingebracht, der noch in der laufenden Legislaturperiode mit Zweidrittelmehrheit verabschiedet werden soll.²²

Reichsschulkonferenz

Chancengleichheit als Begriff kam in der Reichsschulkonferenz nicht vor. Auch *Gerechtigkeit* und *Gleichheit* spielten als eigenständige Themen keine Rolle. Das große Thema der Konferenz war die *Einheit* und die *Einheitsschule* in all ihren Facetten, ob sie nun der *nationalen* Einheit oder der *Volks-gemeinschaft* dienen sollte, oder ob die *organisa-*

.....
22 Wortlaut des Gesetzentwurfes „Die verfassungsmäßigen Rechte der Kinder einschließlich ihres Rechts auf Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten sind zu achten und zu schützen. Das Wohl des Kindes ist angemessen zu berücksichtigen. Der verfassungsrechtliche Anspruch von Kindern auf rechtliches Gehör ist zu wahren. Die Erstverantwortung der Eltern bleibt unberührt.“

torische Einheit mit einer einheitlichen Schulaufsicht betont wurde. *Gleichheit* wurde sogar negativ konnotiert. Ein Vertreter des Philologenstandes wollte *Einheit* zwar als *nationale* Einheit akzeptieren, warnte aber mit Nachdruck vor einer „Überspannung des Einheitsgedankens ... Einheit (darf) nicht mit Gleichheit verwechselt werden“ (Reichsministerium 1921, S.85). Und selbst die Reformkräfte fühlten sich vor allem aus pädagogischen Gründen verpflichtet zu betonen, dass die Einheitsschule „keine Gleichheitsschule“ sei (ebd., S.481), sondern eine „elastische“ (Oestreich) oder eine „differenzierte“ (Kerschensteiner). Für die Reformen stand die Entfaltung aller individuellen kindlichen Anlagen und Fähigkeiten im Zentrum und nicht, wie von konservativer Seite unterstellt, die Gleichheit der Lernhalte und -ergebnisse.

Weshalb spielten Themen wie (Chancen-) Gleichheit und Gerechtigkeit bei der Reichsschulkonferenz als eigene Tagesordnungspunkte keine explizite Rolle? Edelstein/Hopf verweisen darauf, dass „im 19. und frühen 20. Jahrhundert ... ‚Chancengleichheit‘ zunächst nur als Abwesenheit von Diskriminierung beim Zugang zur höheren Bildung verstanden (wurde)“ (Edelstein/Hopf 2018, S.4). Dieser *formal-rechtlichen Chancengleichheit* wurde nach dem Verständnis der Reichsschulkonferenz durch die Weimarer Verfassung im Sinne von Zugangsgleichheit und -gerechtigkeit bereits entsprochen. Denn schließlich sollte es nach dem Willen der Verfassung „als eine Frage der sogenannten sozialen Gerechtigkeit“ (ebd., S.493) keine finanziellen Hürden mehr geben – auch nicht für den

Besuch der höheren Schulen und der Universitäten. Zumindest in dieser – zweifellos wichtigen und grundlegenden – Frage waren sich die Konferenzteilnehmer aller auf der Konferenz vertretenen bildungspolitischen Strömungen einig.

Gleiche Zugangsrechte für Frauen und Mädchen

Einigkeit bestand auch darin, dass Mädchen und Frauen den gleichen Zugang zu Bildung haben sollten. Nicht einig war man sich in der praktischen Durchführung. Sollte die Gleichstellung koedukativ und auf der Basis gleicher Lehrpläne erfolgen – wie es die Schulreformer wollten; oder sollte es nach dem Willen der Gymnasial- und Lyzeal-Lobby bei eigenen Schulen für Mädchen mit Mädchenspezifischen Lehrplänen bleiben? In dieser Frage bestand – auch bei den Frauen selbst – keine Einigkeit. Oberlehrerin von Tiling aus Elberfeld wollte „Gleichwertigkeit“ mit den Bildungswegen der Knaben, nicht jedoch „Gleichartigkeit“ (Reichsministerium 1921, S. 495). Die Unterscheidung ergab sich für die Referentin aus der „Kulturaufgabe der deutschen Frau ... als Erzieherin“ (ebd.). Durch den Unterricht müsse in den Mädchen und jungen Frauen der „mütterliche Sinn geweckt werden“ (ebd.).

Noch entschiedener waren die Forderungen von Direktorin Roscher aus München, die das höhere Mädchenschulwesen in zwei Abteilungen aufteilen wollte: Der Hauptzweig sollte aus so genannte höheren Mädchen- und Frauenschulen bestehen. Deren Aufgabe sollte die „Pflege echt weiblichen und mütterlichen Sinnes“ sein (ebd.)



Haustöchterchens Koch-
schule für Spiel und Leben,
1895/96

schlossen war.²³ Sie widersprach der Forderung ihrer Vorrednerinnen, „für die Mädchenbildung Lehrpläne aufzustellen, in denen die zukünftigen Aufgaben der Frauen als Hausfrau und Mutter im besonderen berücksichtigt werden“ (ebd., S. 517). Im Namen ihres Verbandes erklärte sie:

„Wir wünschen zunächst für Knaben und Mädchen die gleiche geistige Schulung. (...) Das Mädchenschulwesen ist nach den gleichen Grundsätzen zu regeln wie das Knabenschulwesen. Die logische Schulung kann nur ein und dieselbe für beide Geschlechter sein, und gerade sie wird auch für die zukünftige Hausfrau das beste Rüstzeug sein.“ (ebd.)

und der Vorbereitung auf die Rolle als Hausfrau und Mutter sowie auf die „Berufe der Fürsorge, der erzieherischen und der pflegerischen Tätigkeit“ dienen (ebd., S. 486). Daneben sollte ein akademischer Zweig analog den bestehenden Gymnasialtypen für Knaben zur Hochschulberechtigung führen und einer „verhältnismäßig kleinen Auslese vorbehalten bleiben“ (Reichsministerium 1921, S. 485).

Entschieden andere Ansichten vertrat Oberlehrerin Drees aus Hannover, eine Vertreterin des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, dem auch der Verband akademischer Lehrerinnen ange-

Die Verschiedenheit der Geschlechter, die die Referentin nicht leugnete, komme „dadurch zum Ausdruck, daß eben die Mädchen den ihnen gebotenen Stoff ihrer weiblichen Natur nach anders aufnehmen und verarbeiten als die Knaben“ (ebd.).

.....
23 Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein (ADLV) war die von Helene Lange 1890 gegründete Dachorganisation für die verschiedenen Erziehungsberufe, gleichgültig ob akademisch oder seminarisch (Volksschule) ausgebildet. Der Verein löste sich 1933 selbst auf, um der Gleichschaltung im nationalsozialistischen Lehrerbund zu entgehen. Nach dem Krieg gründete sich der Allgemeine deutsche Lehrerinnen- und Lehrerverein (ADLLV) in der britischen Besatzungszone neu und ging 1948 in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) auf.

Die unterschiedlichen Konzepte der Mädchen- und Frauenbildung im höheren Schulwesen haben auch nach dem Ende des zweiten Weltkrieges noch lange Zeit nebeneinander bestanden. Nachdem sich während der NS-Zeit die Mütterideologie auch bildungspolitisch durchgesetzt hatte (vgl. S. 34 f.), konnte sich Koedukation als Normalfall im höheren Schulwesen erst in einem zwei Jahrzehnte dauernden Prozess in ganz Deutschland durchsetzen (vgl. S. 49).

Im Schulbereich ist Chancengleichheit für Mädchen mittlerweile verwirklicht. In Bezug auf Leitungs- und Entscheidungsfunktionen in Politik, Wirtschaft und auch im Bildungsbereich sind Frauen hingegen auch heute noch benachteiligt – ein Problem, auf das die Rednerinnen bei der Reichsschulkonferenz bereits aufmerksam machten. So erhob die Vertreterin des ADLV die Forderung, es müsse „die Zahl der weiblichen Ordinariate auf der Oberstufe, die Zahl der weiblichen Schulleiterinnen, die Zahl der Referentinnen in der Schulverwaltung vermehrt werden“ (ebd., 517).

Zudem wurde moniert, dass auf der Reichsschulkonferenz „der Mädchenbildung kein eigener Platz eingeräumt worden ist, wiewohl das doch im Interesse des gesamten deutschen Volkes recht notwendig gewesen wäre“ (Reichsministerium 1921, S.485).

Es fällt auf, dass in der Reichsschulkonferenz Fragen der Mädchenbildung und Frauengleichstellung nur für das höhere Schulwesen thematisiert

wurden. Die Erklärung ist vermutlich einfach: In Volksschulen waren gleiche Lehrpläne und Koedukation nahezu selbstverständlich und eigene Volksschulen für Mädchen eine absolute Ausnahme. Die Geschlechtertrennung wurde in den übervollen Volksschulklassen²⁴ durch eine getrennte Sitzordnung vollzogen. Mädchenspezifische Lerninhalte in den Volksschulen wurden in den Fächern Hauswirtschaft und Nadelarbeit/Handarbeit vermittelt.

Gleiche Bildungschancen für den ländlichen Raum

Auf gravierende Mängel in formal-rechtlicher Hinsicht wiesen zwei Vertreter*innen des „höheren Schulwesens der kleinen Städte und des flachen Landes“ hin (Reichsministerium 1921, S. 488). Sie beklagten, dass die vielen unterschiedlichen höheren Schularten, die sich an den Bedürfnissen der „Großstadtkultur“ orientierten, zu einer „Entrechtung“ der Landbevölkerung führten. In einem flammenden Appell forderte Schulrektor Vorholt aus Heinsberg (Rhld.) die Zusammenlegung der verschiedenen höheren Schularten in der Unter- und Mittelstufe mit den Worten:

„Besinnen wir uns doch auf die Lebensnotwendigkeiten auch des Landes und der kleinen Städte und entrichten wir nicht die Millionen von Schulkindern und entrichten wir nicht die hundert-

.....
24 Der Richtwert für eine Lehrerstelle in der Volksschule lag bis 1922 bei 80, danach bei 60 Schüler*innen. Die Richtwerte für höhere Knabenschulen betragen 50 (Unterstufe), 40 (Mittelstufe), 30 (Oberstufe), für höhere Mädchenschulen 40, für Mittelschulen galt die Richtzahl 50 und für Sonder-/Hilfsschulen 20 bis 30. (vgl. Schwartz 1930).

tausende von Familienvätern und Familienmüttern auf dem flachen Lande, denen unsere jetzige Schulorganisation einfach die Möglichkeit abschneidet, ihre Kinder in höhere Lebensstellungen zu bringen.“ (ebd., S. 488)

Und Direktorin Rother aus Ziegenhals pflichtete ihm bei, „um denselben Notschrei zu erheben für die weibliche Jugend der kleinen und Mittelstädte“ (ebd., S. 491). Sie forderte eine Gleichstellung der auf dem Lande weit verbreiteten höheren Mädchenschulen mit den Lyzeen.

Beide Redner*innen demonstrierten – vermutlich ungewollt – die Dysfunktionalität eines nach Konfessionen, Geschlechtern und Bildungskonzepten überaus „reich gegliederten“ höheren Schulwesens, das damals wie heute in dünn besiedelten Räumen nicht realisiert werden kann. Für die Probleme der Kleinstadt- und Landbevölkerung wurden jedoch bestenfalls Zwischenlösungen gefunden, da die „große“ Lösung, die achtklassige Volksschule als Kern der Einheitsschule, auf der weitere Schularten aufbauen, politisch nicht durchsetzbar war.

Von den Berichterstattern zum Themenblock *Einheitsschule* thematisierte einzig Johannes Tews die Problematik des ländlichen Raumes. Ihm war klar, dass „*der völlig einheitliche Auf- und Ausbau der deutschen Volksschule (gemeint war bei Tews damit das gesamte Bildungswesen – MD) nur bei vollständiger Durchführung der Anstaltserziehung unter starker Einschränkung bzw. vollständiger*

Aufhebung der häuslichen Erziehung möglich sein (würde)“ (Reichsministerium 1921, S. 150).

Da dies aus seiner Sicht nicht in Frage kam, schlug Tews mit dem für ihn typischen Pragmatismus vor, dass „für kleinere, benachbart gelegene Wohnplätze gemeinsame Grundschulen eingerichtet (werden)“ (ebd., S. 150). Deren Standorte sollten „den Gebieten der Verkehrsanstalten (Post und Eisenbahn) entsprechen“, damit „sie von den beteiligten Kindern leicht erreicht werden können“ (ebd., S. 150).

Ähnlich pragmatisch waren auch seine Vorschläge für die Hilfs-, Bürger- und Mittelschüler*innen. Sie sollten in „kleineren, abgelegenen Orten“ in der Grundschule (die dann auf acht bzw. neun Klassen erweitert wurde) unterrichtet werden, im Falle der Mittelschüler*innen ggf. in besonderen Stunden (ebd., S. 150). Die Strukturmaßnahmen der Landschulreform in den 1950er und 1960er Jahren kommen mit den verschiedenen Gesamtschul- und Gemeinschaftsschulkonzepten diesen Vorschlägen von Tews recht nahe. (Nähere Ausführungen zum Schulmodell von Tews siehe S. 61 f.)

Generell forderte Tews, alle Schulen bis zu den Hochschulen „so auf das Staatsgebiet zu verteilen, daß sie von möglichst vielen Schülern ohne große Kosten und Zeitverluste erreicht werden können“ (ebd., S. 150). Die Forderung, auch den ländlichen Raum mit gut erreichbaren Hochschulen zu versorgen, wurde ein halbes Jahrhundert später z. B. in Nordrhein-Westfalen mit der forcierten Errichtung von Gesamthochschulen erfüllt.

Eine besondere Lanze brach Tews für die Grundschullehrkräfte, an deren „Unterrichts- und Erziehungskunst“ wegen der heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppen und des Lehrens „in allen Gegenständen des Schulunterrichts“ (ebd., S. 152) große Anforderungen gestellt würden.

„Die Lehrer der Grundschule sind darum den Fachlehrern gleich zu bewerten und ihnen beruflich und wirtschaftlich völlig gleichzustellen.“ (ebd., S. 152 – Sperrdruck im Original)

Landschulreform

Es sollte noch einige Jahrzehnte dauern, bis die Probleme der Kleinstädte und des ländlichen Raumes zu einem breit diskutierten schulpolitischen Thema wurden. Die *Landschulreform* erfasste ab Mitte der 1950er Jahre nach und nach die bundesdeutschen Flächenstaaten. Allerdings bezog sie sich nicht auf Realschulen und Gymnasien, deren Zahl bereits seit den frühen fünfziger Jahren bis Mitte der sechziger Jahre entsprechend dem erhöhten Bedarf erheblich gestiegen war, so dass sich die „Entrechtung“ der Landbevölkerung wegen fehlender mittlerer und höherer Schulen nicht mehr so dramatisch wie in der Weimarer Republik darstellte.²⁵

Die *Landschulreform* bezog sich auf die Volksschulen. Bezüglich der ländlichen Volksschulen rückte nämlich zunehmend die krasse Benachteiligung der

Landbevölkerung durch die sehr kleinen Volksschulen, die so genannten Zwergschulen, in den Fokus. Bei diesen Schulen handelte es sich um Bekenntnisvolkschulen mit teilweise nur ein oder zwei Klassen für alle acht Jahrgänge. Von Friedeburg berichtet, dass in „mehr als 8000 Landgemeinden ... 1961 kein einziger Jugendlicher im Alter von sechzehn bis neunzehn Jahren eine weiterführende Schule (besuchte)“ (von Friedeburg 1989, S. 355). Um dem Übel abzuhelpfen, wurden die Konfessionsschulen in (christliche) Simultanschulen transformiert und wenig klassige Volksschulen in Schulverbänden oder Mittelpunktschulen zusammengeführt, damit diese – wie städtische Volksschulen – aufsteigende Jahrgangsklassen bilden konnten.

Damit wurden die Voraussetzungen für die Aufteilung der Volksschulen in eigenständige Grundschulen und Hauptschulen geschaffen. Letztere sollten sich als weiterführende Schulen der „praktisch Begabten“ neben Realschulen und Gymnasien behaupten. Die „Hebung der Volksschule“, die nach Meinung von Hauptlehrer Rohde aus Ramsbeck „bei der ... Schulreform unter allen Umständen ... herauskommen“ sollte (Reichsministerium 1921, S. 490), ist zwar in den 1960er und 1970er Jahren durch verschiedene Maßnahmen versucht worden. Genützt hat es bekanntlich nichts, die „Hebung“ misslang und konnte das langsame Sterben der Hauptschulen nicht aufhalten. Die Illusion von der Notwendigkeit des begabungsgerecht gegliederten Schulwesens wurde auf dem Rücken von Schüler*innen und Lehrkräften bis zum bitteren Ende aufrechterhalten, ohne dass die Bil-

.....
25 Zwischen 1952 und 1965 stieg die Zahl der Volksschulen von 28.998 auf 30.048, der Realschulen von 693 auf 1.630 und der Gymnasien von 1.527 auf 1.926 (siehe Franzmann 2006).

dungschancen der Schülerschaft der Hauptschulen verbessert worden wären (vgl. S. 48).

Abschließend noch dies: Ein vollständiges Schulangebot und gleiche Chancen im ländlichen Raum mit zumutbaren Schulwegen ist auch heute mancherorts wieder zur politischen Herausforderung geworden und wird auf Dauer nur mit Gemeinschaftsschulen gewährleistet werden können, die alle Schulabschlüsse bis zur Hochschulreife ermöglichen (vgl. hierzu auch S. 73 und S. 81 f.).

„Materiale“ Chancengleichheit und kompensatorische Erziehung

Dass es mit der formal-rechtlichen Zugangsgleichheit nicht getan sein würde, um allen Kindern eine gute Schulbildung zu ermöglichen, sondern dass es einer „materialen Chancengleichheit“ bedürfe (siehe S. 110), war zwar dem ein oder anderen auf der Reichsschulkonferenz bewusst, wurde aber als zentrales Problem noch nicht thematisiert. Paul Oestreich war da eine Ausnahme: Ersah die „Proletarierkinder, die von Hause aus diese guten Manieren und dieses gute Sprechen nicht mitbringen“ (Reichsministerium 1921, S. 481), im Nachteil gegenüber Kindern aus den höheren Schichten. Die „obligatorische Bevorschulung ... etwa eine Art Mischung von Fröbel und Montessori“ sollte dafür sorgen, dass das proletarische „Kind so vorbereitet wird, dass es nachher geschulte Sinne und einen offenen Verstand mitbringe“ (ebd., S. 481). Damit klingen bei Oestreich bereits alle Elemente der *kompensatorischen Erziehung* an, die ausgehend von den USA ab Mitte der sechziger Jahre auch in der Bundesrepub-

lik zu einer kompensatorischen Förderwelle führten: kompensatorische Früherziehung durch die Schulung kognitiver Fähigkeiten und des Sprach-/Sprechvermögens für Arbeiterkinder und Kinder mit Migrationsgeschichte in Kindergärten und Vorschulklassen sollten Benachteiligung „von Anfang an“ verhindern (vgl. Schmidt/Smidt 2014).

Die eingesetzten Programme wurden schon bald aus verschiedenen Gründen heftig kritisiert: Vor allem ihr hoher Mitteleinsatz wurde wegen nicht eindeutig nachgewiesener Wirksamkeit in Frage gestellt. Konzeptionell wurden der defizitorientierte Ansatz und die „Mittelschichtorientierung“ der Förderprogramme kritisiert; die Lebenswelt der geförderten Kinder (Armutsverhältnisse, Migrationshintergrund) werde ausgeblendet, die Kinder würden etikettiert und stigmatisiert und ihrer Herkunftsfamilie entfremdet. Vermisst wurden zudem „kritisch-emanzipatorische Ziele für Arbeiterkinder wie Selbstbestimmung und das Hinterfragen von strukturell bedingten sozialen Missständen“ (ebd., S. 135).

Heute wissen wir, dass eine kompensatorische Elementarbildung allein nicht ausreicht, um herkunftsbedingte Nachteile auszugleichen, sondern dass es eines Maßnahmenbündels während des gesamten Bildungsweges bedarf. Im *Strukturplan für das Bildungswesen* (1970/1972) wurde bereits vor 50 Jahren entsprechend argumentiert: „Die Verbesserung der Bildungschancen erfordert strukturelle und curriculare Anpassungen und im ländlichen Bereich häufig besondere finanzielle Aufwendungen.“ (ebd., S. 30)

Dennoch wurden 2001 nach Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse und der Erkenntnis, dass in Deutschland im internationalen Vergleich Chancengleichheit nach wie vor mit am schlechtesten verwirklicht wird, fast reflexartig und überhastet additive Sprachförderkonzepte im Elementarbereich aufgelegt, erneut in der Hoffnung, damit Chancenungleichheit ein für alle Mal wirksam zu verringern. Evaluationsstudien zu diesen Maßnahmen zeigen jedoch „konsistent keine oder lediglich geringe positive Effekte“ (Schmidt/Smidt 2014, S. 140). Es wird Zeit, dass grundsätzliche Einsichten und Forderungen des deutschen Bildungsrats wieder zur Kenntnis genommen und in Praxis umgesetzt werden. Die Verbesserung der Bildungschancen bedarf eines umfassenden Gesamtkonzepts, das die Lebenswelt benachteiligter Kinder einbezieht (curriculare Anpassung), das notwendige finanzielle Aufwendungen nicht scheut und Chancenungleichheit verstärkende Strukturen (frühe Selektion und Segregation) abbaut (strukturelle Anpassung).

Bundesrepublik Deutschland und die gleichen Bildungschancen



Deutscher Bildungsrat: Zentraler Bezugspunkt Chancengleichheit

Für den Deutschen Bildungsrat zählte die Verwirklichung von Chancengleichheit zu den grundlegenden bildungspolitischen Zielen, die durch den Abbau von bestehenden Ungleichheiten und durch ein differenziertes Bildungsangebot erreicht werden sollten, durch das „die Lernenden ihren

Lerninteressen und Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert werden“ (Deutscher Bildungsrat 1970/72, S. 30).

Der Deutsche Bildungsrat legte seinem *Strukturplan für das Bildungswesen* (ebd.) ein Verständnis von Chancengleichheit zugrunde, das bis heute Gültigkeit beanspruchen kann und das in der damaligen Zeit parteiübergreifend Zustimmung fand und erst später zwischen die parteipolitischen Fronten geriet.

„Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, daß er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen. Der Strukturplan will deshalb darauf hinwirken, daß bestehende Ungleichheiten so weit wie möglich abgebaut werden. (...) Die Chancengleichheit soll nicht durch eine Nivellierung der Anforderungen angestrebt werden. (...) Die Verbesserung der Bildungschancen wird vorwiegend unter dem Gesichtspunkt gesehen, daß Benachteiligungen aufgrund regionaler, sozialer und individueller Voraussetzungen aufgehoben werden müssen.“ (Deutscher Bildungsrat 1970/72, S. 30)

Erst die Beratungen und Publikationen des Deutschen Bildungsrats bewirkten, dass die (Un-)Gleichheit von Bildungschancen in der Öffentlichkeit ausgiebig diskutiert wurde. Die Auffassung wurde mehrheitsfähig, dass man der „deutschen Bildungskatastrophe“ (Georg Picht) und dem „Bildungsnotstand“ nur durch das „Ausschöpfen von

Begabungsreserven“ etwas entgegengesetzt könne (siehe S. 88 f.). Dass *Begabungsreserven* vorhanden waren, davon konnte ausgegangen werden, denn wie sonst ließe sich erklären, dass in einer Bildungsnation wie Deutschland sehr viel weniger junge Menschen eine Studienberechtigung erhielten als im Ausland? In OECD-Statistiken von 1960 und 1963 befand sich „die BRD im internationalen Vergleich hinsichtlich der relativen Abiturientenzahl am unteren Skalenende“ (Heller 1969, S. 376). Der *Bildungsnotstand* wurde – im Vergleich zum Ausland und gemessen am Bedarf der Wirtschaft – vor allem in zu wenigen Absolventen mit mittlerem Abschluss, Abitur und Hochschuldiplom gesehen. 1960 erhielten 5,6 Prozent des Altersjahrgangs ein *Reifezeugnis*, das zur Aufnahme eines Studiums berechtigte. Bis 1968 stieg der Anteil auf 9,6 Prozent (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 323). Gegenüber 20 Prozent Abiturient*innen in der UdSSR und 25 Prozent in den USA wurden die deutschen Zahlen als alarmierend empfunden.

Berechnungen von 1967 über die mögliche Größenordnung der Bildungsreserve bewegten sich im Bereich einer Verdoppelung höherer Schulabschlüsse.²⁶ Sie wurden im Laufe der Jahre bei weitem übertroffen. 2018 lag die Quote der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung

.....
26 Heller berechnete 1967 in aufwändigen Verfahren, dass es sich bei der *Bildungsreserve für das Gymnasium* um 4 bis 5 Prozent (höchstens 10 Prozent incl. bedingter Eignung) handeln könnte und um 10 bis 11 Prozent (höchstens 17 Prozent incl. bedingter Eignung) bei der *Realschule*. Diese Reserven, so die Annahme, sollten oder könnten sich in den nächsten Jahren durch verschiedene Maßnahmen aktivieren lassen.

in Deutschland bei 50,6 Prozent. Diese erhebliche Steigerung ist auf vier Faktoren zurückzuführen: die Gleichberechtigung der Geschlechter im Schulbereich (mittlerweile haben die Mädchen die Jungen bei den Schulabschlüssen sogar leicht überholt), der Schulnetzaufbau auf dem Land („Landschulreform“ – siehe S. 116 f.), die Überwindung der Konfessionsschulen im Volksschulbereich sowie zusätzliche Möglichkeiten, außerhalb des Gymnasiums eine Studienberechtigung zu erlangen – mit einem Anteil von mehr als einem Drittel vor allem in den berufsbildenden Schulen (siehe S. 90).

Das katholische Arbeitermädchen vom Lande

Das *katholische Arbeitermädchen vom Lande* galt nach dem 2. Weltkrieg als Inkarnation der Bildungsbenachteiligung. Von dieser statistischen Kunstfigur ist die herkunftsbedingte Benachteiligung aus der Arbeiterschicht übrig geblieben. Herkunftsbedingte Benachteiligung ist bislang nur ansatzweise, nicht jedoch systematisch in den Blick genommen worden. Sie betrifft beide Geschlechter. Heutzutage vereinigt die Kunstfigur des muslimischen Jungen mit ausländischen Wurzeln aus der Arbeiterschicht in den Armutsvierteln der Großstädte alle Benachteiligungsmerkmale in sich: Überproportional ohne jeglichen Schulabschluss, überproportionale Überweisung zu Sonder-/Förderschulen, unterproportional mittlerer Schulabschluss oder Studienberechtigung. Auch Mädchen mit ausländischen Wurzeln aus der Arbeiterschicht sind im Vergleich mit ihren deutschstämmigen Geschlechtsgenossinnen im Nachteil, allerdings nicht so stark wie die Jungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2017).

Sozial-kulturelle Benachteiligung geht häufig einher mit der Wohnsituation in (groß-)städtischen Armutsquartieren und den dort befindlichen Schulen. In den letzten Jahren hat dieser Aspekt vermehrt Aufmerksamkeit erhalten. Statt alle Schulen nach dem gleichen Schlüssel mit finanziellen Mitteln und Personal zu versorgen, wird nach der Devise „Ungleiches wird ungleich behandelt“ mit Hilfe von Sozialindikatoren die Personal- und Mittelzuweisung gesteuert. Danach erhalten Schulen mit besonderen Schwierigkeiten in sozial belasteten Stadtteilen (z. B. durch hohe Arbeitslosigkeit, niedriges Einkommens- und Bildungsniveau, hoher Migrationsanteil) eine erhöhte Personal- und Mittelzuweisung.

Diese institutionelle Strategie lässt sich als eine Weiterentwicklung bzw. Ergänzung der *kompensatorischen Bildung* beschreiben, indem nicht – wie in der Ära Brandt – das benachteiligte einzelne Kind durch spezielle Fördermaßnahmen in den Blick genommen wird, sondern Wohnumfeld und Lernumgebung werden als Auslöser und Verstärker ungleicher Bildungschancen identifiziert. Allerdings kann diese Strategie die dem benachteiligten Individuum geltende Förderung nicht ersetzen. Und das betrifft nicht nur Lernende mit Handicaps und Behinderungen, sondern auch Kinder mit ausländischen Wurzeln, aus Armutsverhältnissen und bildungsfernen Familien. Eine systematische Politik des Chancenausgleichs sollte deshalb den individuellen und den institutionellen Ansatz in Relation zueinander setzen und miteinander verknüpfen. In diesem Zusammenhang wäre es auch sinnvoll,

die Erfahrungen und wissenschaftlichen Ergebnisse zur kompensatorischen Erziehung aufzuarbeiten, die als Folge massiver Kritik in den 1980er und 1990er Jahren – zu Unrecht – aus der wissenschaftlichen Fachdiskussion verschwunden ist und erst in den letzten Jahren wieder verstärkt aufgenommen wurde (siehe dazu S. 66 ff.).

Grundgesetz – „gleichwertige Lebensverhältnisse“ – (keine) Chancengleichheit

Obwohl Artikel 72, Abs. 2 Grundgesetz als Leitvorstellung *gleichwertige Lebensverhältnisse* im gesamten Bundesgebiet formuliert, wird die ungleiche Chancenverteilung zwischen den Bundesländern nicht als Verstoß gegen das Gebot der Chancengleichheit betrachtet, geschweige denn etwas dagegen unternommen. Keine Berücksichtigung finden bisher die erheblichen Unterschiede bei der Finanzierung der Schulen, der Schüler-Lehrer-Relation, den Klassenstärken bis hin zu den Lehrplänen. Ein Beispiel dafür, dass die Unterschiede zwischen den Bundesländern einzelne Schüler*innen auch individuell betreffen können, ist die Zuschreibung eines Förderbedarfs. Für die große Bandbreite des Schüler*innen-Anteils mit Förderbedarf etwa zwischen Rheinland-Pfalz (4,9%)²⁷ und Mecklenburg-Vorpommern (10,5%) ist bisher

.....
27 Der Wert in der Klammer ist die *Förderquote*. Als Förderquoten werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen und der in allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an der Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen einschließlich Förderschulen) bezeichnet. (KMK 2020a, XIV)

noch keine plausible Erklärung gefunden worden, außer dem Umstand, dass die Bundesländer frei sind, unterschiedliche Vorstellungen und Prozeduren zur Feststellung des Förderbedarfs zu praktizieren. Die Zuschreibung, förderbedürftig zu sein, stigmatisiert jedoch und beeinträchtigt nachhaltig die Lebenschancen junger Menschen. Insofern bietet die föderale Ordnung die rechtliche Legitimation für den fortwährenden Verstoß gegen das Ziel der Chancengleichheit, ohne dass das Problem bislang öffentlich diskutiert würde. Zwar finden die jährlich stattfindenden wettbewerblichen Bildungs- und Leistungsvergleiche²⁸ zwischen den Bundesländern regelmäßig den Weg in die Medien. Sie werden jedoch nicht zum Anlass genommen, um bestehende Ungleichheiten zum Besseren zu verändern. Im Gegenteil: Bundesländer mit schwierigen Bedingungen und schlechten Resultaten werden angeprangert und zum Gespött in Comedy-Sendungen.

Megathema Chancengleichheit und sozial-kulturelle Benachteiligung

Seit den 60er Jahren beherrscht die nicht verwirklichte Chancengleichheit die bildungspolitischen Diskussionen. Chancengleichheit ist zum Megathema geworden, „die sich offenbar immer wieder als neue Aufgabe stellt; nur die Zielgruppen wechseln.“ (Oelkers 2015, S. 14). Chancengleichheit wirkt als Katalysator, an dem sich bildungspolitische Maßnahmen messen lassen müssen. Dies sieht auch die offizielle Bildungsberichterstattung

so, ohne jedoch befugt zu sein, mögliche Lösungswege aufzuzeigen. Im Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ heißt es:

„Die Frage der sozialen Selektivität bleibt nach wie vor aktuell. Seit längerer Zeit ist dieser Befund unbestritten, hinreichend belegt und bleibt als eine der dringlichsten Herausforderungen bestehen. Dass es dem Bildungssystem in Deutschland trotz beträchtlicher Bemühungen in Bildungspraxis und Bildungspolitik auch bei erkennbaren Fortschritten noch nicht gelungen ist, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachhaltig aufzubrechen, verweist erneut auf den besonderen Handlungsbedarf, der es erforderlich macht, Lösungsansätze über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg zu konzipieren.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2017, S. 14)

Spätestens seit den 60er Jahren konnte zumindest in Westdeutschland niemand mehr ernsthaft bestreiten, dass die Verteilung ungleicher Bildungschancen ein ernsthaftes gesellschaftliches Problem ist. Doch nennenswerte Verbesserungen in Bezug auf sozial-kulturelle Benachteiligung sind bisher nicht erreicht worden, obwohl es an Mahnungen seitens der Wissenschaft und wohlfeilen Beteuerungen seitens der politisch Verantwortlichen nicht fehlt. Wenn die Autoren der letzten IGLU-Studie lakonisch melden „Deutschland ist es in den vergangenen 15 Jahren im Bereich der Grundschule nicht gelungen, den Anspruch auf Chancengleichheit im Bildungssystem zu realisie-

.....
28 IQB-Bildungstrend auf der Basis der Bildungsstandards der Länder; INSM-Bildungsmonitor

ren“ (Autorengruppe 2017, S. 21), ist ein resignativer Unterton zu vernehmen.

KMK verabschiedet sich von Chancengleichheit

Bereits kapituliert hat offenbar die Kultusministerkonferenz. Ihre jüngsten Beschlüsse *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen* (KMK 2020 d) und die dazu gehörenden „Politischen Vorhaben“ (KMK 2020 e) benutzen einmal in proklamatorischer Absicht den Begriff „Chancengerechtigkeit“ und streifen ansonsten das Thema Chancengleichheit nur am Rande (siehe dazu auch S. 124 ff.). Als eine „zentrale bildungspolitische Frage“ wird jedoch weder Chancengleichheit noch Chancengerechtigkeit eingeschätzt. Denn bei den vereinbarten „politischen Vorhaben“ der KMK sucht man Projekte vergebens, mit deren Hilfe die andauernde Verletzung von Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes²⁹ verringert und Chancengleichheit verbessert werden könnte.

In den KMK-Beschlüssen kommt Gleichheit nur noch im Zusammenhang mit Leistungsvergleichen und der Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen vor. Mit der Konzentration

.....

²⁹ „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Art. 3 (3) GG)

auf Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Digitalisierung verfehlt die KMK jedoch ihren großspurig verkündeten Anspruch, „gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ zu übernehmen (ebd., S.1). Denn wenn es Bereiche gibt, in denen gesamtstaatliche Verantwortung dringend erforderlich ist, dann ist es die Verringerung der ungleichen Bildungschancen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es kann nicht um totale Gleichheit gehen. Menschen sind verschieden und die Verhältnisse, in denen sie leben, sind es auch. Aber das Grundgesetz (Diskriminierungsverbot nach Artikel 3 (3) GG in Verbindung mit dem Sozialstaatsgebot in Artikel 20 (1) GG) verlangt mit Nachdruck von staatlichen Organen, sich um so viel Chancengleichheit wie irgend möglich zu bemühen.

Die Abstinenz der KMK in Sachen Chancengleichheit ist umso befremdlicher, als selbst die offizielle Bildungsberichterstattung auf „den besonderen Handlungsbedarf (verweist), der es erforderlich macht, Lösungsansätze über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg zu konzipieren“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2017, S. 14). Siehe auch S. 121 f.

Der Umstand, dass in den jüngsten KMK-Beschlüssen das Thema Chancengleichheit keine Rolle spielt, dürfte dem Harmoniebedürfnis in der Kultusministerkonferenz zuzuschreiben sein. Die KMK muss wegen anhaltender öffentlicher Kritik beweisen, dass sie zu Entscheidungen und Handlungen im gesamtstaatlichen Interesse in der



Inklusive Klasse
der Uckermark-
Grundschule
Berlin, um 1990

Lage ist. Und da passt Chancengleichheit nicht so gut ins Konzept. Denn sie gilt Konservativen seit der zunehmenden Polarisierung zwischen CDU/CSU und SPD/FDP während der sozialliberalen Regierungszeit Mitte der 70er Jahre als sozialdemokratisches Vorhaben, das zu bekämpfen war. Vor allem auch deshalb, weil Chancengleichheit mit der Kritik an der Schulstruktur und dem Projekt „Gesamtschule“ verknüpft wurde (vgl. Klemm/Rolff 2015). „Die Rede vom ‚Gleichheitsmythos‘ und ‚sozialistischer Gleichmacherei‘ kam auf.“ (ebd., S. 271) Der eigentlich positiv besetzte Grundwertebegriff *Gleichheit* erhielt eine negative

Konnotation. Den Konservativen kam es darauf an, mit dieser Taktik die Strahlkraft der Bildungsreformen zu erschüttern. Sie hatten mit dem Angriff auf die Theorie der natürlichen Begabung durch den Deutschen Bildungsrat bereits eine erhebliche Niederlage hinnehmen müssen, vor allem auch deshalb, weil damit die theoretische Grundlage für die Zuteilung von Begabungen zu Schularten entfiel. Mit der bereits während der Reichsschulkonferenz geübten Praxis, Gleichheit zu diskreditieren, wurde neben der „sozialistischen Einheitsschule“ nun auch Chancengleichheit zur Zielscheibe konservativer Polemik.

Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit

Der Forderung nach mehr *Chancengleichheit* wurde von konservativer Seite der Begriff *Chancengerechtigkeit* entgegengesetzt. Damit sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass nicht jeder die gleichen Lebenschancen haben kann, sondern nur seine je eigene Chance. Die Assoziationen zum ständischen „Jedem das Seine“ und „Schuster, bleib bei deinen Leisten“ liegen nahe. Klemm/Rolff haben den andauernden Kampf um Begriffe mit dem Hinweis aufzulösen versucht, dass es sich bei der Forderung nach mehr Chancengleichheit um ein gesellschaftspolitisches Konzept handele, „das Ungleichheit abbauen und Bildung vermehren will“ und bei dem das Maß an ungerechtfertigter Chancenungleichheit empirisch belegt werden kann. Chancengerechtigkeit hingegen „sei ein zivilgesellschaftliches Projekt, das mit Ungleichheit fair umgehen und Bildung anforderungsgemäß verteilen will“ (Klemm/Rolff 2015, S. 287), ihm fehle aber der Maßstab, mit dem sich Gerechtigkeit messen lasse. Ihr Fazit:

„Wer von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem spricht, ohne sich mit den empirischen Befunden auseinandergesetzt zu haben, überspringt die Wirklichkeit: Ohne Chancengleichheit kann es keine Chancengerechtigkeit geben.“ (ebd., S. 288)

Und die empirischen Befunde sind immer noch alarmierend. In der letzten IGLU-Studie heißt es über den Wechsel aus der Grundschule zu einer weiterführenden Schule:

„Während Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Kompetenz, die 19 Punkte unter-

*halb des deutschen Mittelwertes liegt, gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von (Fach-)Arbeitern eine Kompetenz, die 53 Punkte oberhalb des deutschen Mittelwertes liegt. Die Differenz zwischen diesen beiden EGP-Klassen beträgt mit 72 Punkten somit etwa anderthalb Lernjahre.“*³⁰ (Autorengruppe 2017, S. 246)

Kinder aus der Arbeiterschicht müssen wahre „Überflieger“ sein, um am Ende der Grundschulzeit von ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer eine Gymnasial-Empfehlung zu bekommen, während Kindern aus der Oberschicht sogar unterdurchschnittliche Leistungen reichen. Dieses auf den ersten Blick skandalöse und ungerechte Verhalten seitens der Lehrkräfte lässt sich plausibel erklären: Die Lehrkräfte wollen Kindern aus der Arbeiterschicht Frustrationserfahrungen ersparen, weil sie davon ausgehen (müssen), dass einerseits Arbeiterkinder im gymnasialen Milieu „fremdeln“ und dass zudem das Elternhaus bei Schwierigkeiten weder mit bezahlter Nachhilfe noch mit konsequenter Hausaufgabenbetreuung unterstützend eingreifen kann. Beides setzen Gymnasien jedoch in der Regel voraus. Auch dieser Vorgang macht deutlich, wie massiv sich die frühe Selektion sozial benach-

.....
30 Die sieben EGP-Klassen sind nach den Sozialwissenschaftlern Erikson, Goldthorpe und Portocarero benannt. Sie beruhen auf der Klassifikation der Berufe durch die Internationale Arbeitsorganisation. Zur Oberen Dienstklasse (Klasse 1) zählen etwa hohe Leitungsfunktionen in Wirtschaft und Verwaltung. Zur Klasse 6 werden Angelernte und Facharbeiter gezählt.

teiligend auswirkt. Jürgen Oelkers stellt dazu lakonisch fest:

„In den deutschen Gymnasien versammeln sich nicht nur die „Begabteren“, sondern diejenigen, die die Auslese- und Bewertungsprozesse überstanden haben.“ (Oelkers 2015, S. 15)

Da die KMK die Verbesserung der Chancengleichheit bzw. die Verringerung der Chancenungleichheit offenbar für die nächsten Jahre nicht auf ihrer Agenda hat, werden sich die Zivilgesellschaft und unabhängige Wissenschaftler*innen mit Nachdruck in den bildungspolitischen Diskurs einmischen müssen. Die Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen ist sicher ein nachvollziehbarer Wunsch von Eltern und Bildungsabnehmern in Wirtschaft und Gesellschaft. Für die nachhaltige Entwicklung und den sozialen Zusammenhalt einer optimal gebildeten Gesellschaft sind Chancengleichheit und ein inklusives Schulsystem jedoch von weitaus größerer Bedeutung.

„Aufstieg durch Bildung“ – ein leeres Versprechen?



In einem jüngst erschienenen Essay hat Christoph Butterwegge vom Mythos „Aufstieg durch Bildung“ gesprochen (Butterwegge 2020). Darin kritisiert er, dass „Bildung zu einer Ideologie geworden (ist), die Strukturen der materiellen Ungleichheit ... doppelt legitimiert“ (ebd.). Armut erscheine einerseits als individuelles Versagen als Folge von Bildungsdefiziten. Gleichzeitig werde durch populäre Begriffe

wie „Chancengleichheit“ oder „Chancengerechtigkeit“ die Illusion erzeugt, „dass Bildungsanstrengungen jedem einen sozialen Aufstieg ermöglichen“ (ebd.). Butterwegge leugnet nicht, dass es durchaus individuelle Beispiele gibt, die sich durch Bildungsanstrengungen aus Armut befreien und gesellschaftlich aufsteigen konnten. Genauso gebe es jedoch auch Beispiele für hochgebildete Menschen, die sozial abgestiegen seien und in Armut lebten. Butterwegges Fazit:

„Als sozialer Gleichmacher versagt die Bildung ebenso wie als Mittel gegen die Armut. Dies gilt für Deutschland aufgrund seines mehrgliedrigen Sekundarschulwesens noch mehr als für andere entwickelte Industriestaaten. Wären alle Kinder und Jugendlichen, nicht bloß die mit einem familiären Migrationshintergrund, besser gebildet, was ihnen sehr zu wünschen ist, würden sie womöglich nur auf einem höheren Bildungsniveau um die wenigen Arbeits- bzw. Ausbildungsplätze konkurrieren. Dann gäbe es am Ende zwar mehr Taxifahrer mit Hochschulabschluss und mehr Putzhilfen mit Abitur, aber weiterhin ein hohes Maß an Armut und sozioökonomischer Ungleichheit.“ (ebd.)

In dieser Allgemeinheit ist der Befund sicher richtig. Aber was folgt daraus? Soll die Forderung nach Chancengleichheit aufgegeben werden, weil sie die bestehende ungerechte Güterverteilung nicht beseitigt und die Opfer zu Verursachern ihrer Misere macht? Bei aller Kritik am Konzept der Chancengleichheit – die Forderung nach gleichen Bildungschancen muss als Stachel im Fleisch eines

sozial benachteiligenden Schulsystems erhalten bleiben.

Die Kritik an dem ehemals sozialdemokratischen Leitbild *Aufstieg durch Bildung*, das mittlerweile Gemeingut auch von CDU/CSU³¹ geworden ist, ist nicht neu und reicht bis in die Zeit der Weimarer Republik. Helmut Heid verwies 1988 in seinem Beitrag *Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit* darauf hin, dass die Chancen der einen immer durch weniger Chancen der anderen erkauft würden, dass „für jedes Arbeiterkind, das schulisch und sozial aufsteigt, ... ein Akademikerkind ... (oder) ein anderes Arbeiterkind ... schulisch und sozial absteigen müsste bzw. absteigt“ (ebd., S.9). Durch die Forderung nach Chancengleichheit und der damit verbundenen Hoffnung auf individuellen sozialen Aufstieg durch Bildung werde an den grundlegenden Verhältnissen ungleich verteilter Güter und eines fortwährenden Wettbewerbs um diese Güter nichts geändert.

Heid geht von einem Nullsummenspiel der sozialen Aufstiegsmöglichkeiten aus, was den realen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte jedoch nicht entspricht: Der Bedarf an höherer beruflicher Qualifikation ist seit Mitte der fünfziger Jahre beständig gestiegen und damit verbunden sind auch die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten gestie-

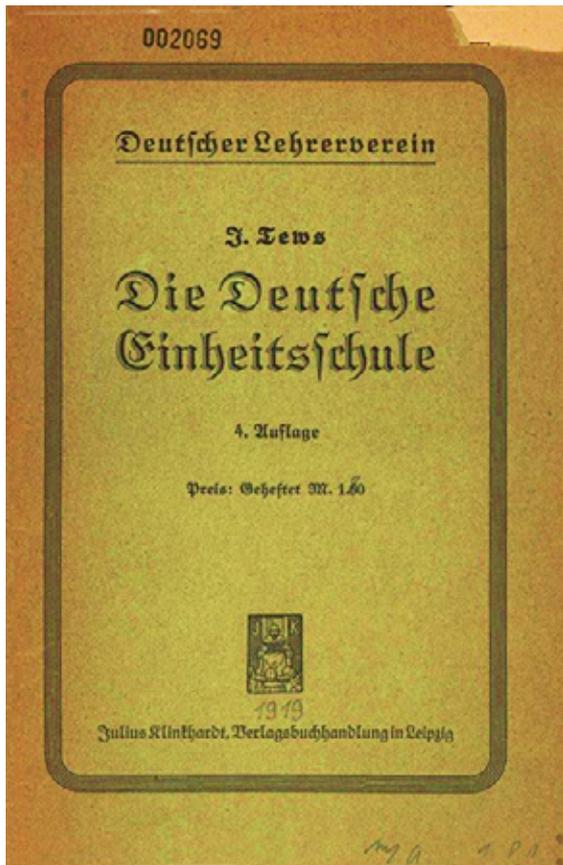
.....
31 Z. B. am 18.09.2008: Die Rede von Bundesbildungsministerin Annette Schavan vor dem Bundestag zum Etat für Bildung und Forschung stand unter der Überschrift „Aufstieg durch Bildung“. <https://www.cducsu.de/themen/bildung-und-ausbildung/aufstieg-durch-bildung> [24.11.2020]

gen. Zudem haben hoch qualifizierte Menschen, selbst wenn sie keinen ihrer (Aus-)Bildung adäquaten Arbeitsplatz finden, die Möglichkeit, neue, qualifizierte Tätigkeiten zu „erfinden“. Im Strukturplan für das Bildungswesen (1979/1972) heißt es: „*Nicht allein neue Berufe verlangen neue Qualifikationen; neue Qualifikationen können auch neue Berufe hervorbringen.*“ (S. 32)

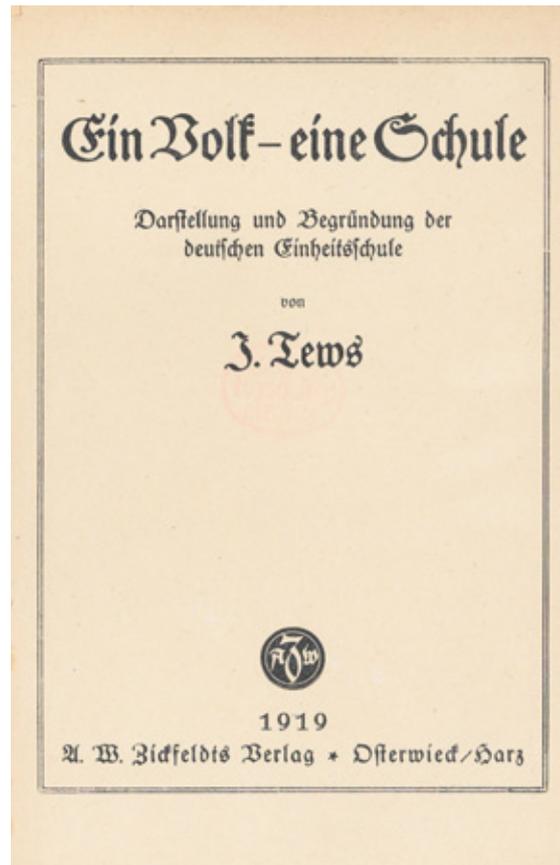
Klemm/ Rolff (2015) weisen darauf hin, dass die von Heid vorgenommene enge Kopplung von Chancengleichheit und sozialem Aufstieg nicht zwangsläufig ist. *Aufstieg durch Bildung* könne „nicht das Hauptziel von Bildungspolitik sein, sondern eher bessere Bildung für mehr Menschen in einer gerechteren Gesellschaft“ (S. 287). Womit wir wieder bei Humboldt, bei Dahrendorf oder dem Deutschen Bildungsrat angelangt sind, der Chancengleichheit nicht mit sozialem Aufstieg verband, sondern mit dem Menschenrecht auf Bildung. „*Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, daß er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen.*“ (Deutscher Bildungsrat 1970/72, S. 30)

„Freie Bahn jedem Tüchtigen“

Das Motto „Aufstieg durch Bildung“ hat mit der Forderung „Freie Bahn jedem Tüchtigen“ einen Vorläufer, der bis in die Kaiserzeit zurückreicht und dem letzten Reichskanzler Bethmann Hollweg zugeschrieben wird. Die Forderung wurde von Johannes Tews aufgegriffen und bereits 1916 im Titel einer



Werbeschrift des Deutschen Lehrervereins *Die Deutsche Einheitschule*. Freie Bahn jedem Tüchtigen verarbeitet. In der für die Reichsschulkonferenz produzierten Schrift *Ein Volk – eine Schule* (Tews 1919) war ein ganzes Kapitel mit „Freie Bahn jedem Tüchtigen“ überschrieben. Darin entfaltete Tews seine Vorstellungen über die Aufgabe der Schule.



Er beklagte, „daß die Volksschule viele erzieht, die an eine andere Stelle gehören als an die Drehbank, auf den Acker und an die vielen Stätten, wo nur die Hand oder auch nur die starke Faust Geltung haben“ (ebd., S.8). Tews sah die Begabten, die Tüchtigen, „die Pferde, die doppeltes Futter brauchen ... auch in der kleinsten Dorfschule“ (ebd., S.6). Und

für sie, so Tews, habe es bisher keine Möglichkeiten gegeben, „wo sie weiter aufsteigen und das werden konnten, was sie in den ersten Schuljahren verheißen hatten“ (ebd., S. 6). Das solle mit der neuen Reichsverfassung nun anders werden: „Die Kräfte (gemeint sind die Schüler – MD) sollen nach ihrer Bedeutung für Volk und Staat gemessen, gewogen und ausgelesen werden.“ (ebd., S. 7) Tews prognostizierte:

„Wir werden zu einem allgemeinen und großen Bildungshause kommen, zu einer großen Schule für alle Kinder unseres Volkes, in der von jedem deutschen Dorfe, von jeder Stadt aus freie Bahn für jeden Tüchtigen geschaffen ist.“ (ebd., S. 8)

Tews' „allgemeines und großes Bildungshaus“ hatte – bis auf die gemeinsame Schulzeit von acht statt vier Jahren, viel Ähnlichkeit mit unserem heutigen Schulsystem. Im Dienste von „Volk und Staat“ sollte „gemessen, gewogen und ausgelesen werden“. Und obwohl die Begriffe damals nicht gebräuchlich waren: Es ging Tews um gleiche Bildungschancen in einem meritokratischen, auf Leistung basierenden Schulsystem.

Kritik von linken Schulreformern

Das Motto „freie Bahn jedem Tüchtigen“ und das damit zum Ausdruck kommende pädagogische und bildungspolitische Konzept war unter den linken Schulreformern der Reichsschulkonferenz umstritten.

Karsen grenzte sich vehement von einer Vorstellung von Individualisierung ab, „deren Schlacht-

ruf ‚Dem Tüchtigen freie Bahn!‘ heißt“ (Reichsministerium 1921, S. 107). Für ihn sollte die Einheitschule nicht die Funktion haben, dem einzelnen zu beruflichem und gesellschaftlichem Erfolg zu verhelfen, sondern „die Gemeinschaft“ sollte sich als Ganzes durch Bildung erneuern. Etwas verquast sagte er in seinem Bericht vor der Reichsschulkonferenz:

„Nicht damit das Individuum zu seinem Rechte kommt, damit es im Lebenskampfe die ihm ‚gebührende‘ führende Stellung erringen, damit es sich ausleben kann, ist die neue Schule so eingerichtet, sondern weil das Leben selber in seiner Fülle sich ausleben soll, weil die Gemeinschaft zu ihrer vollen Ausbildung kommen muß. Sie kann nur leben als eine individuell gegliederte, als eine aus dem persönlichen Leben ihrer Glieder sich erneuernde Gemeinschaft.“ (Reichsministerium 1921, S. 107)

Dezidiert politisch und von einem sozialistischen Klassenstandpunkt aus kritisierte hingegen Hans Nydahl, Schulinspektor aus Neukölln, das von Tews und dem Deutschen Lehrerverein vertretene Konzept des individuellen Aufstiegs durch Bildung. Zum Abschluss der Reichsschulkonferenz fasste er im Namen *sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands* die Kritik folgendermaßen zusammen:

„Die Einheitsschule mit Begabtenauslese für gesonderte Schulstränge entzieht den besitzlosen Klassen ihre besten Köpfe und macht sie zu Trägern und Verteidigern der kapitalistischen Ordnung. Sie verödet durch Auslese der Begabten die

Volksschule und drückt sie zur Schule der Mittelmäßigkeit hinab. Ziel des öffentlichen Schulwesens ist nicht die Emporbildung einzelner, sondern die Entwicklung der Gesamtheit. Dies wird erreicht durch Abbau aller Arten von höheren Schulen und Ausbau der Volksschule zu einer kostenlosen, vom Kindergarten bis zur Hochschule aufsteigenden Einheitsschule, die durch Kurse allen Begabungsrichtungen Rechnung trägt. Die Differenzierung des Aufbaues im einzelnen hängt von der Umwälzung ab, die durch Einführung des Arbeitsprinzips in die Gesamtstruktur der Schule eintritt.“ (Reichsministerium 1921, S. 1033)

Nydahls Statement ist geradezu prophetisch. Die Volksschule, später Hauptschule, ist mittlerweile „verödet“, die „besten Köpfe“ der Arbeiterklasse sind zu „Trägern und Verteidigern der kapitalistischen Ordnung“ geworden bzw. begnügen sich mit Reformen am System. Große Teile der Sozialdemokratie verteidigen zudem nicht nur die kapitalistische Ordnung oder nehmen sie in Kauf und entwickeln keine Alternativen oder Transformationskonzepte, sondern sie verteidigen oder akzeptieren auch das immer noch bestehende hierarchische Schulsystem in Deutschland. Schließlich sind viele – auch bekannte und einflussreiche – sozialdemokratische Biografien durch den „Aufstieg durch Bildung“ gekennzeichnet. Stolz auf die eigene Tüchtigkeit, dass man als erste Generation in der Familie das Gymnasium und das Abitur „geschafft“ hat, ließ bei ihnen die Kritik an der Ungerechtigkeit des Systems verstummen. Da man das Gymnasium selbst ja erfolgreich durchlaufen

hat, schlägt sich auch so mancher Sozialdemokrat auf die Seite derer, die beklagen, dass mittlerweile jeder Abitur machen könne – was im Nachhinein den eigenen Erfolg schmälert. Man möchte die einmal erworbene Exklusivität nicht hergeben. Menschlich ist das alles verständlich – bei verantwortlichen Politikern wünscht man sich jedoch weniger persönliche Betroffenheit und mehr gesamtgesellschaftliche Verantwortung und Weitsicht. Nebenbei bemerkt: Den hier beschriebenen Typus gibt es auch in anderen Parteien und beruflichen Zusammenhängen und auch in der Lehrerschaft und in den Gewerkschaften.

Hoffnungsvolles Fazit

Die schulpolitische Entwicklung hat einen anderen Verlauf genommen als von den entschiedenen Schulreformern gewünscht wurde. Leistungsprinzip und Aufstiegs-Metapher haben sich durchgesetzt. Niemand konnte und kann verhindern, dass Eltern oder entscheidungsfähige Kinder alles dafür tun, persönlich durch Bildung in der sozialen Hierarchie aufzusteigen oder sich aus Armutsverhältnissen zu befreien. Allerdings muss ein öffentliches Schulsystem, das sich auf Demokratie, soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte gründet und nach dem Leistungsprinzip organisiert ist, dafür sorgen, dass es dabei mit (ge)rechten Dingen zugeht. Es muss also alles vermieden werden, wodurch Kinder und Jugendliche *strukturell* benachteiligt oder bevorzugt werden. Für die frühe Selektion im Alter von 10 oder 12 Jahren ist die Ungleichbehandlung nachgewiesen. Sie gehört ebenso abgeschafft wie die damit ein-

hergehende hierarchische Gliederung des Schulwesens in der Sekundarstufe I. Es muss andererseits alles dafür getan werden, dass individuelle Benachteiligungen durch Armut, Behinderung, bildungsferne Umgebung, Migration oder Flucht durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen so gut wie irgend möglich ausgeglichen werden.

Die Themen Chancengleichheit, Inklusion und strukturelle Benachteiligung müssen auf der bildungspolitischen Agenda bleiben. Es gilt, die Auswirkungen von Segregation, früher Selektion und der hierarchischen Gliederung des deutschen Schulsystems verstärkt empirisch zu erforschen. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass die politischen Entscheidungsträger auf Dauer die Augen vor wissenschaftlicher Evidenz nicht verschließen können. Ständig das Ziel und die Notwendigkeit sozialen Ausgleichs und gesellschaftlichen Zusammenhalts zu proklamieren, aber im Schulbereich, einer der wirkungsvollsten Schaltstellen für diese Ziele, nicht aktiv zu werden, sondern sogar kontraproduktiv zu agieren, zementiert die soziale Ungerechtigkeit des Systems und macht die politische Klasse unglaubwürdig.

Selbstverständlich können Schule und Bildung durch das kapitalistische Wirtschaftssystem bedingte Armut, soziale und ökonomische Ungerechtigkeit nicht beseitigen. Aber sie können die Ungerechtigkeit im Schulsystem verringern und die Ungerechtigkeiten in Ökonomie, Ökologie und Gesellschaft zum Thema machen. Und Pädagog*

innen können mit den Lernenden Lösungsmöglichkeiten erarbeiten – individuelle und kollektive, das muss sich nicht ausschließen. Es gibt gebildete Menschen – und hat sie immer gegeben, die nicht nur auf ihr eigenes Fortkommen bedacht sind, sondern erst dann zufrieden sind und intellektuell „Ruhe geben“, wenn sie mithelfen können, Benachteiligung und Ungerechtigkeit zu Leibe zu rücken.

Inklusive Klasse der Uckermark-
Grundschule Berlin, ca. 1990 ▶

A black and white photograph of three children sitting on a patterned rug. They are engaged in a craft activity, possibly making a stringed instrument or a necklace. One child on the right is holding a string with beads and has their mouth open as if speaking or singing. The child in the middle is also holding a string and looking towards the child on the right. The child on the left is looking towards the other two. The background is slightly blurred, showing what appears to be a window or a doorway.

KAPITEL 6

100 Jahre Schulreform in Deutschland

– Beobachtungen und
Schlussfolgerungen
für Eine Schule für alle

Unter verschiedenen thematischen Schwerpunkten wurde in fünf Kapiteln versucht, Erkenntnisse und Impulse für eine Schulreform in Deutschland zu gewinnen, die in der Lage ist, ohne Qualitätsverlust bei den Schulleistungen wirksam für Nicht-diskriminierung, mehr Chancengleichheit und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sorgen. Dass dies dringend notwendig ist, wird spätestens seit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse 2001 nicht mehr bestritten. Und dennoch ist keine Verbesserung feststellbar: In kaum einem anderen Land ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg (gemessen an erreichten Kompetenzen und Schulabschlüssen) so groß und über die Jahrzehnte so stabil wie in Deutschland. Die soziale Ungerechtigkeit ist Schandmal und Achillesverse des deutschen Schulwesens. Weshalb ist das so und was ist zu tun? Der Blick auf 100 Jahre Schulreform in Deutschland soll bei der Beantwortung dieser Fragen helfen.

Schulreform: Es geht voran – aber sehr langsam und mit Rückschlägen



Vor 100 Jahren haben sich fortschrittliche Kräfte in Deutschland auf einen beschwerlichen Weg begeben, der hoffentlich in nicht allzu ferner Zukunft zu *einer demokratischen inklusiven Schule für alle* führt. Integrierte Schularten und das gemeinsame Lernen behinderter und nicht behinderter Kinder werden nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt, sondern gewinnen regional und lokal an Boden. Wegmarken von 100 Jahre Schulreform in

Deutschland sind: Gemeinsame vierjährige Grundschule, Erfahrungen mit der Einheitsschule der DDR, Gesamtschulen (integriert und kooperativ), Zweigliedrigkeit, Zwei-Wege-Modell, Gemeinschaftsschule, Ganztageseinrichtungen, die ausbaufähige Mitbestimmung und -mitwirkung von Eltern und Schüler*innen, die Aktualisierung der Curricula und individualisierte Lehr- und Lernformen, die Angleichung der Lehrerbildung, die Diskussion über ein inklusives Schulwesen.

In den 16 Bundesländern haben sich Schulkonzepte und schulrechtliche Bestimmungen in den letzten 20 Jahren immer stärker diversifiziert. Als feste schulstrukturelle Größen über alle Bundesländer hinweg sind nur noch Gymnasien und ein umstrittenes Förderschulsystem übrig geblieben.

Die strukturbildende Orientierung an den Bildungsgängen des traditionellen dreigliedrigen (bzw. mit Förderschulen viergliedrigen) Schulsystems wird zunehmend in Frage gestellt, da in mehreren Bundesländern die Einzelschulen im Rahmen der Schulautonomie die Entscheidung über die Form der Leistungsdifferenzierung bis hin zur durchgängigen Binnendifferenzierung selbst treffen können. Dadurch sind die schulstrukturellen Unterschiede noch einmal intensiver geworden. Der sprichwörtliche Flickenteppich hat „im Laufe des vergangenen Jahrzehnts eine nochmals komplexere Musterung bekommen“ (Edelstein 2020, S. 29). Die Kultusministerkonferenz verfolgt die Strategie, die überbordende bundesdeutsche Vielfalt durch Bildungsstandards und zentrale Abschlussprüfungen

in den Griff zu bekommen und so die Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen und Berechtigungen zu sichern.

Doch immer noch hinkt Deutschland in Sachen Schulstruktur und Schulorganisation der internationalen Entwicklung hinterher. Noch immer werden Kinder früh selektiert und segregiert. Noch immer beherrscht gleichschrittiges Lernen in Jahrgangsklassen vorwiegend den Unterrichtsalltag, was damit zusammenhängt, dass sich Lehrer*innen immer noch der Illusion hingeben können, sie hätten es mit leistungshomogenen Lerngruppen zu tun.

Warum ist es in Deutschland so schwer, Schulstruktur und Schulorganisation zu vereinfachen und lernfreundlich und effektiv auszugestalten? Die Gründe sind vielfältig und vielschichtig. Sie haben etwas mit deutscher Geschichte und Machtverhältnissen, mit historisch gewachsenen Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen zu tun. Es geht vor allem auch um Verlustängste, die Sicherung von Privilegien und die Durchsetzung von Interessen. Um diese Bedürfnisse und Interessen herum werden interessegeleitete Argumentationsgebäude errichtet – die sich im Laufe der Jahrzehnte durch dauernde Wiederholung durchaus zu scheinbar selbstverständlichen Wahrheiten entwickeln können, obwohl es sich in Wirklichkeit um Mythen, Legenden und vermeintliche Gewissheiten handelt. Dass Deutschlands traditionelles dreigliedriges Schulsystem weltweit das Beste sei – „begabungsgerecht, durchlässig und differen-

ziert“ – oder dass Kinder mit Lernschwierigkeiten in Förderschulen mehr lernten als im gemeinsamen Unterricht, gehören in diese Kategorie der interessegeleiteten vermeintlichen Gewissheiten.

„Verspätete Nation“ und eine „historisch gewachsene Sammlung stecken- gebliebener Schulversuche“

Historisch betrachtet gilt Deutschland als „verspätete Nation“ (Plessner 1935/1959), mit verspäteter Bildung eines Nationalstaats, dessen politische und gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse während der Weimarer Republik durch das Nazi-Regime jäh unterbrochen wurden. Erst ab den 1960/70er Jahren erfolgte in Westdeutschland durch verschiedene außerparlamentarische Bürgerbewegungen und die sozialliberale Regierung unter Willy Brandt („Mehr Demokratie wagen“) ein nachhaltiger Demokratisierungsschub, der auch das gesamte Bildungssystem erfasste, jedoch auf halber Strecke wieder unterbrochen wurde. Christoph Führ schrieb 1982 aus Anlass des Gesamtschulkompromisses der KMK, dieser Kompromiss sei ein weiterer Beleg für die These, dass „unser Schulsystem eine historisch gewachsene Sammlung steckengebliebener Schulversuche ist.“ (Führ 1982, S. 343) Zu diesen steckengebliebenen Schulversuchen zählt Führ neben verschiedenen Versuchen, die Vormachtstellung des humanistischen Gymnasiums zu brechen auch den Grundschulkompromiss und die Aufbauschulen der Weimarer Zeit.

Gesellschaftliche Machtverhältnisse und das Interesse an sozialer Ungleichheit

Eine Erklärung für die „steckengebliebenen Schulversuche“ sieht Ludwig von Friedeburg (1989, S. 475 ff.) in den gesellschaftlichen Machtverhältnissen und dem Interesse der jeweils herrschenden Klassen an „bestimmten Formen sozialer Ungleichheit“. Im Bildungssystem habe das „durch die Jahrhunderte in den deutschen Ländern für die außerordentliche Beständigkeit der Strukturen öffentlicher Bildung und damit für eine unvergleichliche Kontinuität der Probleme und Polarisierungen“ (ebd.) geführt.

„So groß die wirtschaftlichen und politischen Umwälzungen waren, das Interesse an bestimmten Formen sozialer Ungleichheit ließ neue Gruppen in die Fußstapfen der alten treten, um das Bildungssystem zu bewahren. Entstanden im Zusammenhang der kirchlichen Ordnung des religiösen Lebens und tradiert durch die territorialstaatliche Organisation politischer Herrschaft, schlossen sich den Interessen der oberen Stände später die Bildungsbürger an und danach die neuen Mittelschichten. Daher die außergewöhnlichen Umstände, derer es jeweils bedurfte, um herrschendes Staatsverständnis und gesellschaftliches Interesse so weit zu erschüttern, daß ein Stück Bildungsreform möglich wurde.“ (ebd.)

Und allen Bildungsreformern, die mit heißem Herzen und großer Ungeduld die Reformen weitertreiben möchten, gibt von Friedeburg noch Folgendes mit auf den Weg:

„Doch die Geschichte der Bildungsreform zeigt, daß über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsich-

ten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden.“ (ebd.)

Das heißt jedoch nicht, dass nicht zu allen Zeiten an den pädagogischen Einsichten und organisatorischen Konzepten weiter gearbeitet werden sollte. Sie müssen ja vorhanden sein, wenn die gesellschaftlichen Machtverhältnisse einen Fortgang der Bildungsreform ermöglichen, zulassen oder erfordern.

In Umbruchsituationen können Schulreformen auch gegen größte Widerstände durchgesetzt werden

- 1918/1919 gelangen in der revolutionären Situation nach dem verlorenen 1. Weltkrieg erste rechtliche Schritte zu einem demokratischen, diskriminierungsfreien Bildungssystem. In einem Verfassungsartikel, dem so genannten *Weimarer Schulkompromiss*, wurde die Aufsicht des Staates über das gesamte Schulwesen geregelt und damit die Macht der Kirchen gebrochen, sowie der unentgeltliche Zugang zu Schulen und Universitäten festgelegt. In einem Reichsgesetz wurde die vierjährige *gemeinsame* Grundschule für alle Kinder (*Grundschulkompromiss*) verankert und damit ein erster, wenn auch kleiner Schritt zu einer gemeinsamen Schule für alle Kinder und Jugendlichen getan. Das ursprüngliche Ziel, eine öffentliche, koedukative, weltliche, sozial ausgleichende und gestufte *Einheitsschule* von der Elementar- bis zu Hochschulbildung einzuführen, wurde damit nicht erreicht.

- 1945/1947, nach dem verlorenen 2. Weltkrieg, ließ sich eine Weiterentwicklung des Bildungssystems im Sinne des *Einheitsschulgedankens* nur in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und späteren DDR realisieren. Auf dem Gebiet der westlichen Besatzungszonen setzten sich die konservativ-restaurativen Kräfte gegen die Absichten der Besatzungsmächte durch und verhinderten ein Einheitsschulsystem. Dies wurde begünstigt durch die unterschiedlichen konzeptionellen Vorstellungen sowohl auf Seiten der westlichen Besatzungsmächte als auch der Reformkräfte auf westdeutscher Seite.
- 1968/1973: Die Bildungsreformphase der sozialliberalen Ära kam im Unterschied zu den vorangegangenen tiefgreifenden politischen Umwälzungen in einer Phase wachsenden Wohlstands und anhaltender Vollbeschäftigung in einer breiten Diskussion über die Rolle des Bildungswesens im Wettbewerb der Industrienationen in Gang (von Friedeburg 1989, S. 476). Sie ging einher mit „einer Phase bisher in Deutschland beispielloser Liberalisierung des öffentlichen und privaten Lebens“ (ebd.). Die Empfehlungen des deutschen Bildungsrats brachten auch die „liegendebliebenen“ Themen der Weimarer Zeit wieder auf die Agenda: Schulstruktur, Chancengleichheit, Integration, das Wie und Was des Lehrens und Lernens und nicht zu vergessen die Lehrerbildung. Gesamtschulen konnten in einer Reihe von Bundesländern als Regelschulen durchgesetzt werden, die innere Schulreform gewann

an Dynamik. Die großen Herausforderungen Chancengleichheit und Integration wurden hingegen nicht systematisch angepackt.

- 1989/1990: Die Vereinigung beider deutscher Staaten brachte auch für die neu hinzugekommenen östlichen Bundesländer das hierarchisch gegliederte, früh selektierende Schulsystem der BRD. Während ein Teil der ostdeutschen Bevölkerung in Gymnasien das kulturelle Symbol für die Westangleichung und die Aufstiegsmöglichkeiten ihrer Kinder sah, hatten andere das Gefühl, dass ihnen das westdeutsche Schulsystem „übergestülpt“ und damit eine Chance vertan wurde, positive bildungspolitische Elemente des Einheitsschulsystems der DDR in das vereinigte Deutschland einzubringen und so zur kulturellen Einheit Deutschlands beizutragen. Die Möglichkeit dazu hätte durchaus bestanden, wie das Positionspapier des *Runden Tisches Bildung* von 1990 zeigt.³² Das Wohlergehen der Kinder, Bildungsgerechtigkeit und Chancen-

.....
 32 Im Positionspapier des *Runden Tisches Bildung* heißt es unter anderem: „...es sind gesetzliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die in Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit einem solchen Anspruch gerecht werden. Dazu gehören der Erhalt einer kostenlosen Regelschule, eine kostenlose Berufsausbildung und die kostenlose Hochschulvorbereitung bei Zulassung unterschiedlicher Schultypen; der freie Zugang zu Hoch- und Fachschulen und Universitäten und die republikweite Gleichstellung von Bildungsabschlüssen der Länder.“ Unter „Schultypen“ wurden in der DDR zum Beispiel Spezialschulen für Schüler*innen mit herausragenden sprachlichen, künstlerischen oder sportlichen Fähigkeiten gefasst, nicht zu verwechseln mit Schularten oder Schulformen in Westdeutschland.

gleichheit, das Recht auf lebenslange Bildung waren zentrale Ankerpunkte. Strukturell war ein modifiziertes Einheitsschulsystem vorgesehen (s. Anm. 29). Diese Vorstellungen kamen jedoch unter dem Druck der politischen Dynamik und des Anschlusses der DDR an die BRD nicht zum Zug, aber sie sollten deshalb nicht vergessen werden. Nachdem mittlerweile 30 Jahre vergangen sind und eine neue Generation herangewachsen ist, verdienen sie eine ernsthafte Beschäftigung. Dies umso mehr, als die Länder der ehemaligen DDR unter dem Druck der demographischen Entwicklung sehr schnell zu einer zwei- bzw. dreigliedrigen Schulstruktur (inkl. Sonder-/Förderschulwesen) übergegangen sind und mittlerweile „als ‚Vorreiter‘ auf dem Weg zu dem deutschen Schulsystem der Zukunft erscheinen“ (Zymek 2010). Dessen Zukunftsfähigkeit dürfte jedoch davon abhängen, ob beide Glieder aus formal statusgleichen Schularten bestehen, die beide für Integration und Inklusion zuständig sind (Zwei-Wege-Modell).

- 2020: Bekanntlich ist es schwierig, die Phase, in der man lebt, in ihrer historischen Bedeutung einzuschätzen. Befinden wir uns am Beginn einer tiefgreifenden Reformphase, hervorgerufen durch die gesellschaftlichen Erschütterungen in Folge des Klimawandels, der Fluchtbewegungen, der Digitalisierung und der aktuellen Erfahrungen eines Lebens in und mit der Pandemie? Machen die damit verbundenen Herausforderungen den Menschen klar, dass diese Herausforderungen nur mit bes-

tens (aus-)gebildeten, emphatischen, zur Solidarität fähigen Menschen bewältigt werden können, die nicht egoistisch ihre Privilegien verteidigen? Oder führen diese Erschütterungen zum Gegenteil: zur aggressiven Verteidigung von Privilegien, zu irrationalem Denken und gewalttätigem Handeln aus Unsicherheit, Angst, Wut oder Machtgier? Beide Haltungen, auf solchermaßen epochale Erschütterungen zu reagieren, sind gesellschaftliche Realität. Ein Schulsystem darf letzterem nicht Vorschub leisten. Das tut es aber, wenn Kindern schon in frühem Alter signalisiert wird, ob sie später mit gut- oder schlechtbezahlter Arbeit ihren Lebensunterhalt bestreiten werden, ob sie wichtige Positionen bekleiden oder Befehle und Anweisungen ausführen. Das Schulsystem hat die Aufgabe und die Möglichkeit, die sich entlang von Sozialstatus und Einkommen vertiefende gesellschaftliche Spaltung zumindest abzumildern, keinesfalls jedoch ist es grundgesetzkonform, sie zu vertiefen.

Schulreformen brauchen den Konsens bei Zielen und Handlungsstrategien

Konsens bei Zielen und Handlungsstrategien war bei den Reformkräften jedoch nur zeit- und teilweise gegeben. In der Weimarer Zeit zerstritten sich Sozialdemokraten und Sozialisten/Kommunisten alsbald in der grundsätzlichen Frage, ob die staatliche Verfassung eine demokratische oder eine Räterepublik sein sollte. Die vorhandenen linken Mehrheiten schwanden mit der Folge, dass halbherzige und ungeliebte Kompromisse zustande kamen, die

das Schulwesen in Deutschland bis heute prägen. Verglichen mit dem viel radikaleren ursprünglichen Konzept,³³ erschienen manchem die erzielten Kompromisse wie eine Niederlage.

Uneinig waren die auf Reformen bedachten Kräfte auch unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg. In der ersten und einzigen gemeinsamen Sitzung der Kultusminister der vier Besatzungszonen kam keine gemeinsame Resolution für eine grundlegende Schulreform im Sinne der Einheitsschule zustande, weil auch die reformbereiten Kultusminister ihre je landesspezifische Situation präferierten. Das stärkte die zahlenmäßig unterlegenen konservativ-reaktionären Kräfte mit der bekannten Folge eines schulpolitisch und föderal vielfach geteilten und gespaltenen Deutschlands. (vgl. S. 66 f.)

In der Bildungsreformphase der Ära Brandt bestand zeitweise sogar parteiübergreifende Einigkeit. Ermöglicht wurde sie durch das Verfahren, im deutschen Bildungsrat wissenschaftliche Expertise und bildungspolitische Verantwortung in einen unabhängigen, intensiven Dialog zu bringen. Warum das „klassenspezifische Interesse der Mittelschichten an den Strukturen des überkommenen Bildungssystems vorübergehend zurücktrat“ erklärt von Friedeburg damit, dass in einer

.....
33 Das originäre Einheitsschulmodell der Weimarer Zeit sah folgendermaßen aus: auf einen dreijährigen Kindergarten sollte eine achtjährige gemeinsame Grundschule folgen, darauf aufbauend eine Schulstufe mit gleichwertigen Einrichtungen der akademischen und beruflichen Bildung, die in berufliche Tätigkeiten oder ein Studium mündeten.

Phase der Vollbeschäftigung eine allgemeine Aufbruchstimmung herrschte, in der die Konkurrenz um gutbezahlte Arbeitsplätze zeitweise ausgeschaltet war (von Friedeburg 1989, S. 402). „Der Klassenkompromiß“ sei zudem durch bestimmte Verfahren und Begriffe erleichtert worden, die den Konservativen Zeitgewinn durch Schulversuche und allen Beteiligten Interpretationen für die jeweiligen Standpunkte ermöglichten. „Alle Parteien sprachen von der Leistungsschule, aber mit Eigensinn forderten die Sozialdemokraten eine demokratische, die Liberalen eine offene und die Union eine gegliederte.“ (ebd.) Die zeitweilige Einigkeit fand ihr Ende mit einem neuerlichen Konjunkturunbruch und geburtenstarken Jahrgängen, die um Ausbildungs- und Studienplätze konkurrierten. Die konservativen Parteien sahen im Bündnis mit den neuen Mittelschichten die Möglichkeit, mit dem Kampf gegen Gesamtschulen die Chancen des eigenen Nachwuchses zu wahren und längerfristig auch die politische Macht zurückzuerobern. Dennoch: Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats wirken in zahlreichen Schulversuchen auf regionaler und lokaler Ebene bis heute fort. Von Friedeburg beschreibt es so:

„... der (Bildungsgesamt-)Plan (bestätigte und bestärkte) die Reformarbeit überall dort, wo sie in Gang gesetzt wurde. Es erweiterten sich faktisch, wenn auch nicht rechtlich, die Randbedingungen für innovative Bildungspolitik“ (ebd., S. 416).

Die neuen Möglichkeiten führten im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungs-

planung und Forschungsförderung (BLK)³⁴ zu zahlreichen Modellversuchen, z.B. mit dem Gemeinsamen Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen. Die Vielzahl der Versuche lässt rückblickend den Verdacht aufkommen, „dass es vielerorts der Politik abgetrutzte Zugeständnisse waren, die auf diesem Weg der Woge der Forderung nach Integration Herr werden zu können meinte“ (Schnell 2006).

Für die Zeit nach der Bildungsreformphase lässt sich feststellen, dass die mittlerweile 16 Schulgesetzgeber gerne erst einmal zuschauen, wohin sich die Probleme entwickeln, statt durch Gesetze den Rahmen und die Richtung vorzugeben. Sie werden erst dann gesetzgeberisch tätig, wenn die Fakten nicht mehr ignoriert werden können. Beispiele dafür sind die jahrzehntelange Untätigkeit und das Zusehen beim langsamen Sterben der Hauptschulen oder das dogmatische Festhalten an äußerer Differenzierung auch innerhalb integrierter Schularten. In diese Phase fällt auch die Verlagerung schwieriger Entscheidungen auf die Ebene der Einzelschule, die in letzter Zeit sogar die Entscheidung über die Form der Leistungsdifferenzierung bis hin zur reinen Binnendifferenzierung ermöglicht (Edelstein 2020). So sehr dies reformwilligen Schulen gelegen kommt, so sehr ermöglicht es anderen,

.....
34 Mit der Grundgesetzänderung im Zuge der Föderalismusreform entfielen die Grundlagen für die gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern. Ihre Arbeit wurde 2007 beendet. Die Forschungsförderung wurde im Rahmen der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (BWK) weiter geführt. Insofern trat die GWK ab 2008 die Nachfolge der BLK an.

in ihren eigenen Konventionen und Routinen zu erstarren. Um eine gewisse Einheitlichkeit auch bei der inneren Schulorganisation nicht aus den Augen zu verlieren, sollten Ziel, Richtung und Zeitpunkt, bis zu dem die Umstellung erfolgt sein soll, vom Gesetzgeber vorgegeben werden.

Zu konzeptioneller Gemeinsamkeit war 1990 parteiübergreifend der Runde Tisch Bildung in der Lage, als man in der DDR noch hoffte, eine eigenständige sozialistische Demokratie entwickeln zu können und dafür Verfassungsgrundsätze diskutierte (s. Anm. 29). Diese Gemeinsamkeit zerbrach jedoch mit dem Anschluss der DDR an die BRD, die die Angleichung an das Schulsystem der BRD als unausweichlich erscheinen ließ und zur Einrichtung von Gymnasien führte. Zumindest sahen die fünf neuen Bundesländer ansonsten die Zusammenlegung von Realschul- und Hauptschulbildungsgang in Schulen der Sekundarstufe I vor.

Aktuell besteht bei den reformorientierten Kräften in Deutschland keine Einigkeit in der Frage, ob das Zwei-Wege-Modell, ein zweigliedriges Schulsystem, das aus formal statusgleichen Gesamtschulen und Gymnasien besteht – ein sinnvoller und unterstützenswerter Zwischenschritt auf dem Weg zu *Einer Schule für alle* wäre.

Die beharrenden Kräfte sind in der Wahl ihrer Mittel nicht zimperlich

Die beharrenden Kräfte in einer Gesellschaft verfügen in der Regel über politische Macht und Einfluss. Aber auch mit ihrem taktischen Geschick

und Durchsetzungswillen bei der Verteidigung von Privilegien, lieb gewordenen Gewohnheiten und Überzeugungen muss gerechnet werden. Die katholisch-konservative Zentrums-Partei machte sich z. B. die Uneinigkeit der Reformkräfte in äußerst geschickter Weise zunutze. Trotz zahlenmäßiger Schwäche in der Weimarer Nationalversammlung gelang es dem Zentrum unter Ausnutzung gesetzlicher Vorschriften, die Interessen vor allem der katholischen Kirche zu sichern: Religionsunterricht blieb ordentliches Unterrichtsfach und das Recht auf Errichtung von Privatschulen wurde „gewährleistet“. Die entsprechenden Verfassungsartikel wurden auch während der NS-Zeit nicht aufgehoben, sondern durch ein Konkordat zwischen katholischer Kirche und Nazi-Regime abgesichert. Das Konkordat hat bis heute Gültigkeit und die entsprechenden Verfassungsartikel haben neben der generellen Aussage, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, nahezu wortgleich Eingang in Art. 7 des bundesdeutschen Grundgesetzes gefunden.³⁵

Wenn es um die Verteidigung ihrer Privilegien geht, greifen die gesellschaftlichen Eliten zu

.....
35 Andere wünschenswerte Verfassungsinhalte wie Menschenbild und grundlegende Bildungsziele, Schulgeld-, Lehr- und Lernmittelfreiheit, wurden hingegen ins bundesdeutsche Grundgesetz nicht aufgenommen – auch nicht in aktualisierter Form. Dies blieb den Verfassungen der DDR vorbehalten, während in der BRD dank des strikten Kulturföderalismus jedes Bundesland diese Fragen in der jeweiligen Landesverfassung nach eigenen Vorstellungen regelte, wodurch bis heute auch in dieser Hinsicht mit dem oft zitierten Flickenteppich ein sehr uneinheitliches Bild existiert.

allen zur Verfügung stehenden Mitteln: zu politischen, rechtlichen, publizistischen und wenn es hart auf hart kommt, organisieren sie auch den Protest der Straße. Schulkämpfe mit Massendemonstrationen, zu denen von Kanzeln, aus Anwaltskanzleien und Parteizentralen aufgerufen wurde, gab es in der Weimarer Republik gegen die weltliche Einheitsschule, gegen simultane Grund- und Volksschulen in den 1950er und 1960er Jahren, 20 Jahre lang bis in die 1980er Jahre hinein gegen Gesamtschulen und zuletzt kämpften 2010 die „Vilken an der Elbchaussee“ gegen die Einführung der sechsjährigen Grundschule in Hamburg. Mehr als Kompromisse waren jeweils nicht zu erzielen, im Fall von Hamburg nicht einmal das.

Wenn sich Schulreformen nicht verhindern lassen, versuchen konservative Kräfte das aus ihrer Sicht „Schlimmste“ durch zusätzliche Erschwernisse zu verhindern (siehe z. B. KMK-Gesamtschulkompromiss oder Gemeinschaftsschule in Sachsen).

Schulreformer in Deutschland brauchen Geduld, Optimismus, ein „dickes Fell“, historisches Bewusstsein und den Mut zum Kompromiss

Bei aller Kritik an den zu Beginn des 20. Jahrhunderts erzielten Kompromissen: Sie waren erste Schritte zu mehr Bildungsgerechtigkeit und einer demokratischen Schulstruktur. Mit der vierjährigen gemeinsamen Grundschule und dem Verbot der Vorschulen wurde der Grundstein für eine gemeinsame Schule für alle Kinder gelegt. Mit dem Verfassungsartikel (*Weimarer Schulkompromiss*), in welchem die Aufsicht des Staates über das gesamte

Schulwesen sowie der unentgeltliche Zugang zu Schulen und Universitäten festgelegt wurden, wurden erste Schritte zu einem demokratischen, diskriminierungsfreien Bildungswesen getan. Allerdings ist erhöhte Wachsamkeit geboten, damit nicht unbemerkt sogar als selbstverständlich angesehene Errungenschaften wie das Verbot von Vorschulen durch private Gymnasien mit angegliederten Grundschulen ausgehöhlt werden. Langzeitschulformen sollten auch im Privatschulbereich nur als Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen durch die Schulaufsicht genehmigt werden.

Für Schulreformer*innen stellt sich zudem immer wieder neu die Frage, wie sich mit Enttäuschungen, Niederlagen und halbherzigen Kompromissen produktiv umgehen lässt. Wenn generelles Resignieren nicht in Frage kommt, müssen die jeweils „neue Realität“ akzeptiert, aus Fehlern gelernt und die nächsten Schritte, die Aussicht auf Erfolg haben, geplant werden.

In einer föderalen Demokratie mit ihren wechselnden Mehrheitsverhältnissen ist der Mut zum Kompromiss unabdingbar. Reformen, die niemandem weh tun, verdienen den Namen Reform nicht. Und Reformen, die beiden Seiten weh tun, sind vielleicht besonders langlebig und tragfähig. Ein Beispiel für eine solche Reform ist der Gesamtschulkompromiss der KMK von 1982, der die Einführung der Gesamtschule als Regelschule und die bundesweite Anerkennung ihrer Abschlüsse sicherte. Als Preis mussten die Gesamtschulen in

fünf Hauptfächern die äußere Leistungsdifferenzierung des gegliederten Schulwesens in Fachleistungskursen auf mindestens zwei Niveaustufen abbilden. Jutta Roitsch, Redakteurin der Frankfurter Rundschau und bekannte Gesamtschulbefürworterin, urteilte:

„Dieser Schule wird mit dem Abkommen kein neuer Rahmen verpaßt, sondern eine Schnur um den Hals gelegt, die ihr den Atem nimmt... Zielbewußt und kaltschnäuzig haben die bayerischen Kultusbürokraten (mit politischer Rückendeckung) das Auslaufen des (vorherigen zeitlich befristeten – MD) Abkommens benutzt, nicht um die Schwachstellen der Gesamtschule zu beseitigen, sondern um sie bewußt und absichtlich von innen her auszuhöhlen.“ (Führ 1982, S. 339)

Alois Glück, stellvertretender Vorsitzender der CSU-Fraktion im bayerischen Landtag, begründete die ablehnende Hinhaltetaktik seiner Fraktion hingegen mit einer Befürchtung, die sich langfristige als durchaus berechtigt herausstellen sollte. Wie auch die Standesorganisation der Gymnasiallehrerschaft befürchtete Glück durch den Gesamtschulkompromiss eine Aushöhlung konservativer schulpolitischer Positionen. Glück prognostizierte: *„Von Kompromiß zu Kompromiß nähern wir uns sozialdemokratischen Zielvorstellungen, ohne dies wahrhaben zu wollen. Jeder Kompromiß mag für sich gesehen noch erträglich sein, das Endprodukt, dem wir zusteuern, ist es mit Sicherheit nicht.“* (ebd., S. 338)

Die konservativen Kräfte befinden sich in der Defensive

Die Prognose des CSU-Politikers sollte sich im Laufe der Jahre immer stärker bewahrheiten. Auch wenn die Geduld der Schulreformer stark strapaziert wird, einige resigniert haben und es manchem erscheint, als wäre ein demokratisches, inklusives, integrierendes und chancengleiches Schulwesen in Deutschland einfach nicht zu erreichen – befinden sich die beharrenden Kräfte doch bei Licht betrachtet in der Defensive. Die Wissenschaft widerlegte ihre Behauptungen von Durchlässigkeit, begabungsgerechter Förderung und Chancengerechtigkeit. Vor 100 Jahren mussten sie die gemeinsame Grundschule hinnehmen, seit 50 Jahren haben sie der Erosion des drei- bzw. viergliedrigen Schulwesens außer Verzögerungstaktiken nichts entgegensetzen, sie müssen zusehen, wie die Attraktivität der Gesamtschulen stetig wächst und erfolgreiche Gemeinschaftsschulen ab dem ersten Schuljahr entstehen, wie Inklusion ein großes Thema wurde und nicht mehr verschwindet, ebenso wie die Forderung nach Chancengleichheit nicht mehr verstummen wird. Auch der Kampf um die letzte konservative Bastion, die Sonderstellung und Privilegierung des Gymnasiums, ist vermutlich auf Dauer wegen dessen innerer Widersprüche nicht zu gewinnen. Die bildungskonservativen Eliten täten sich und der gesamten Gesellschaft einen Gefallen, wenn sie endlich einsähen, dass die Entwicklung aus menschenrechtlichen, gesellschaftspolitischen und ökonomischen Gründen in Richtung eines einheitlichen hierarchiefreien Schulsystems geht.

Politische Mehrheiten müssen beherzt genutzt werden: dauerhaften Schulfrieden kann es nur mit einem gerechten und chancengleichen Schulsystem geben

Der in den letzten Jahren in Mode gekommene „Schulfrieden“ mag ein geeignetes Mittel sein, bei unklaren politischen Kräfteverhältnissen schulpolitischen Auseinandersetzungen oder neuerlichen Schulkämpfen aus dem Weg zu gehen. Bei eindeutigen politischen Mehrheiten zugunsten einer gemeinsamen Schule für alle Kinder, sollten diese jedoch auch genutzt werden. So ist zum Beispiel nicht nachzuvollziehen, weshalb trotz vorhandener politischer Mehrheiten in Berlin nicht weitere Gemeinschaftsschulen offensiv eingerichtet werden, obwohl die wissenschaftliche Begleitung das Pilotprojekt³⁶ sehr positiv bewertet hat und die Schulform seit 2018 im Schulgesetz verankert ist. Im Abschlussbericht wird zum Beispiel vermeldet, dass In allen Sozialindexgruppen die Lernzuwächse in den Gemeinschaftsschulen höher sind als in den jeweiligen Kontrollgruppen. Und äußerst erfreulich:

„Besonders hoch sind die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, die eine der drei Schulen in sozial benachteiligten Milieus (sehr hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache und aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand) besuchen.“ (Senatsverwaltung 2016, S. 11)

.....
36 Das Pilotprojekt Gemeinschaftsschule wurde mit dem Schuljahr 2008/2009 begonnen.

Im Unterschied zur Gemeinschaftsschule hat der Übergang zur strukturellen Zweigliedrigkeit aus Gymnasien und zusammengefassten nichtgymnasialen Schularten zur Integrierten Sekundarschule (ISS)³⁷ in Berlin bislang *kein* ähnlich positives Ergebnis gebracht. Im Abschlusskapitel aus dem zweiten Ergebnisbericht der BERLIN-Studie über das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem heißt es:

„Eine hohe Konstanz ließ sich ... für das Ausmaß sozialer und ethnischer Ungleichheiten im Bildungserfolg beobachten. Bedeutsame Veränderungen in Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb ließen sich nicht nachweisen. (...) Auch für die Situation besonders leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler ließen sich kaum nennenswerte Veränderungen finden. Soziale Disparitäten und Kompetenzarmut zählen weiterhin zu den größten Herausforderungen im Berliner Schulwesen.“ (Neumann et al., 2017, S. 498)

Die Frage, weshalb die Ergebnisse für die Gemeinschaftsschule bedeutend positiver als für die ISS ausfallen, kann derzeit nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Sind es der bruchlose Übergang in die Sekundarstufe, die durchgängige Binnendifferenzierung und das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe, die sich positiv auf Bildungserfolg und die Gleichheit der Bildungschancen auswirken? Oder sind es die günstigen Rahmenbedingungen eines Schulversuchs? Wel-

.....
37 Zum Schuljahresbeginn 2010/11 wurde von einem fünfgliedrigen auf ein zweigliedriges Schulsystem umgestellt.

che Rolle spielen die unterschiedlichen schulartspezifischen Ideen und Konzepte mit der Folge eines nur schwer zu erreichenden gemeinsamen pädagogische Impetus bei mehr oder wenig (un)freiwillig zusammengeführten Kollegien? Jedenfalls kann aber festgehalten werden, dass Gemeinschaftsschulen die Behauptung widerlegen, dass nur das traditionelle, früh selektierende Schulsystem erfolgreich sein kann. Die Bildungsforschung sollte sich verstärkt der Frage widmen, welche Schulstruktur mit welchen Bedingungen und Konzeptionen größtmöglichen Bildungserfolg bei größtmöglicher Chancengleichheit verspricht.

Struktur – Lernumgebung – Personal: die Trilogie für chancengleichen Bildungserfolg

Erfahrung und wissenschaftliche Erkenntnisse sprechen dafür, dass die folgenden Bedingungen entscheidend für chancengleichen Bildungserfolg sind:

- die späte Entscheidung über die Schullaufbahn,
- eine anregungsreiche, auf sozialen Ausgleich bedachte heterogene Lernumgebung und Schulorganisation (Binnendifferenzierung statt äußerer Leistungsdifferenzierung, Feedback-Kultur statt Ziffernnoten, kooperatives Lernen von Schüler*innen wie Pädagog*innen, multidisziplinäre Teamarbeit) sowie
- die fachliche Qualifikation des Personals auf der Basis einer soliden Pädagogik und Didaktik der Vielfalt.

Für die beiden ersten Bedingungen sind gesetzgeberische und administrative Maßnahmen notwendig. Die entsprechende fachliche Qualifikation des Personals wird seit 100 Jahren durch Teile der pädagogischen Wissenschaften und durch sehr viel Engagement und Eigeninitiative von Teilen des Berufsstandes vorangetrieben. In Deutschland wird seit dem Kaiserreich mit Ausdauer und Fleiß an der inneren Schulreform gearbeitet. Die privaten Schulprojekte gingen in der ersten Hälfte des Jahrhunderts voran, Grundschulen und Gesamtschulen folgten nach dem zweiten Weltkrieg. Die innere Schulreform hatte in gewisser Weise immer auch eine Kompensationsfunktion für die ausbleibende Strukturreform. Innere Reformprozesse sind wichtig, aber sie können die äußere Strukturreform nicht ersetzen. Damit das vorhandene Wissen und Können im Umgang mit Vielfalt nicht nur von den besonders Engagierten angewendet wird, sondern zum pädagogischen Standard werden kann, bedarf es der gesetzgeberischen und administrativen Maßnahmen, bedarf es der Strukturreform, einer anregungsreichen, auf sozialen Ausgleich bedachten heterogenen Lernumgebung und einer systematischen Lehrerbildung.

Die nächsten Schritte zu Einer Schule für alle



„Wir können nicht darüber hinweg, daß die deutsche Volksgemeinschaft schon seit Jahrhunderten eine ganze Menge von Bildungseinrichtungen geschaffen hat. Man kann die ungeheuer vielen, historisch gewordenen Bildungsorganisationen

nicht in Scherben schlagen und nun auf dem Trümmerfeld ein völlig neues, aus Ideen gewebtes Bildungswesen errichten. (...) Was wir tun können, ist lediglich zu prüfen, wie weit diese (vorhandenen – MD) Gebilde den Anforderungen, die wir an sie stellen müssen, gerecht werden, sie an der Stelle, wo sie reformbedürftig sind, zu reformieren, soweit sie tauglich sind, zu belassen und, soweit sie unnützlich sind, zu entfernen. Das ist unsere Aufgabe.“ Georg Kerschensteiner (Reichsministerium 1921, S. 455)

Knapp 100 Jahre später formulieren die Autoren des zweiten Ergebnisberichts zur BERLIN-Studie ganz ähnlich:

„Eine Schulstrukturreform, die flächendeckend und zu einem Zeitpunkt eingeführt werden soll, kann das Schulsystem nicht neu erfinden. Die Qualität einer Reform, die nicht nur auf lokale Innovationen zielt, sondern das System insgesamt neu justieren und zukunftsfähig machen will, entscheidet sich daran, ob es gelingt, einen institutionellen Rahmen zu entwerfen, der für gewachsene Strukturen und lebendige Traditionen anschlussfähig ist, aber dennoch eine konsistente Entwicklungsperspektive normiert, die für die langfristige Ausgestaltung der Reform richtungsweisend ist und Nachbesserungen, Optimierungen und Weiterentwicklungen anleitet.“ (Neumann et al. 2017, S. 499)

Es geht also nach wie vor um die Frage, wie sich ein bestehendes, überholtes in ein zukunftsfähiges Schulsystem transformieren lässt, ohne allzu viele Kollateralschäden zu verursachen. Die

Erkenntnis beherzigend, dass radikale Schulreformen in Deutschland höchstens in gesellschaftlichen Umbruchzeiten durchzusetzen sind und auch dann die Tendenz haben, auf halber Strecke stecken zu bleiben, sollten sich Schulreformer*innen von diesen Überlegungen leiten lassen:

Transformationsprozesse gelingen umso besser und schneller,

- je anschlussfähiger sie an bestehende Strukturen und vorhandene lokale/regionale Schullandschaften sind,
- je offenkundiger die Reformnotwendigkeit ist (aus humanitären, ökonomischen, ökologischen, demografischen und/oder gesellschaftspolitischen Gründen),
- je stärker die handelnden und/oder betroffenen Personen vom Sinn und Nutzen der Transformation überzeugt sind und je besser sie sich auf die Herausforderung vorbereitet fühlen.

Was bedeutet das im Einzelnen?

Pädagogik der Vielfalt: Lehrerbildung intensivieren, Eltern informieren

Insbesondere die Gymnasiallehrerschaft – aber nicht nur sie – sieht sich auf schulstrukturelle Herausforderungen schlecht vorbereitet und fürchtet, ihnen nicht gewachsen zu sein. Entsprechend groß ist der Aus- und Fortbildungsbedarf. Insgesamt sollte die Lehrerbildung für alle Lehrämter und in allen Phasen unter dem Motto der Pädagogik der Vielfalt und individuellen Förderung stehen. Dazu gehört auch, dass „die Sonderpädagogik ihr Eigen-

leben aufgibt und ihre Kompetenzen in den Dienst der Allgemeinen Pädagogik stellt“ (Schnell 2006).

Die verbreiteten Sorgen in der Elternschaft, ihre Kinder würden in *Einer Schule für alle* nicht genügend gefördert, können nur durch anschauliche Informationen und gute Beispiele aufgefangen werden. Obwohl differenzierende Lernformen bereits seit Jahrzehnten entwickelt und vor allem im Grundschulbereich auch praktiziert werden, erinnert sich die heutige Elterngeneration in der Regel aus eigener Anschauung nur an gleichschrittigen Unterricht. Sie kann sich folglich nur schwer vorstellen, wie eine Pädagogik der Vielfalt aussieht, die versucht, den verschiedenen Lerntempi und Lernzugängen der Kinder gerecht zu werden. Fernsehen und Internet könnten mit Informationssendungen und Demonstrationen gelungener Beispiele wichtige Begleiter des Transformationsprozesses sein.

Hierarchiefreie Strukturvarianten in den Schulgesetzen der Länder verankern

Die vielfältigen gewachsenen Strukturen in den 16 Bundesländern bringen es mit sich, dass die Initiativen für *Eine Schule für alle* an den regionalen und lokalen Unterschieden und Besonderheiten anknüpfen müssen. Die Schulgesetze der Länder sollten *hierarchiefreie Strukturvarianten* vorsehen, die geeignet sind, die lokale/regionale Versorgung mit einem Schulangebot sicher zu stellen, das inklusiv und gut erreichbar ist und alle Abschlüsse und Berechtigungen bis zum Abitur ermöglicht. In dünn besiedelten ländlichen Regionen oder großstädtischen Randlagen mit Neubaugebieten sind

zum Beispiel Gemeinschaftsschulen ab Klasse 1 mit angeschlossener Kita häufig die beste Möglichkeit, ein schulnahes Angebot mit allen Schulabschlüssen vorzuhalten. Durch die Möglichkeit der Binnendifferenzierung können sogar im Bedarfsfall auch *einzigige* Schulen bis zum mittleren Abschluss unterhalten werden.³⁸

Die neue Dreigliedrigkeit: Zwei-Wege-Modell plus Gemeinschaftsschule als Zwischenschritt?

Im Grundsatz können alle bestehenden Schularten durch Umwidmung, Zusammenlegung oder Ausbau zur *Einen Schule für alle* werden. Solange es jedoch keine politischen Mehrheiten für die entsprechende Transformation der Gymnasien gibt, kann das formal statusgleiche, hierarchiefreie³⁹ *Zwei-Wege-Modell plus Gemeinschaftsschule (ab Klasse 1)* den Bedarf am besten befriedigen.

Aus pädagogischen und pragmatischen Gründen (Flexibilität bei der Klassen- und Lerngruppenbildung) sollte die Binnendifferenzierung Vorrang vor allen Formen äußerer Leistungs- differenzierung haben. Inklusive Schulen sollten

.....
38 Deutschlandweit bekannt wurde z. B. die Inselfschule auf der Insel Fehmarn, die als Gemeinschaftsschule den Schüler*innen ein ortsnahe, gut erreichbares vollständiges Schulangebot macht. <https://www.inselschule-fehmarn.de/Unsere-Schule.A0000.html> [16.03.2021]

39 Hierarchiefrei bedeutet: Gymnasien können sich ihre Schüler*innen nicht aussuchen und sich „unpassender“ Schüler*innen auch nicht entledigen. Beide Schularten müssen inklusiv arbeiten, einmal aufgenommene Schüler*innen behalten, individuell unterstützen und fördern.

grundsätzlich auf äußere Zuschreibungen und Festlegungen verzichten.

Gymnasium – Mythos und Problemfall – die inneren Widersprüche benennen

Die größten Widerstände gegen ein hierarchiefreies Zwei-Wege-Modell sind von Seiten der Gymnasial-Lobby zu erwarten. Denn es würde bedeuten, dass Gymnasien ihre Schüler*innen nicht länger am Ende der Grundschule aussuchen und nach einer Probezeit oder am Ende der Orientierungsstufe die „Unpassenden“ wegschicken können. Inklusion würde auch für solche Kinder mit Behinderungen gelten, die zieldifferent lernen. Wenn zudem eine Klassenwiederholung oder ein Schulwechsel nur mit Zustimmung der Schüler*innen bzw. der Erziehungsberechtigten möglich wäre, müssten bei anhaltender Expansion mit Übergangsquoten von über 50 Prozent des Schülerjahrgangs auch die Gymnasien den gleichschrittigen, zielgleichen Unterricht zugunsten differenzierender Lernformen und individueller Förderung aufgegeben. Sollte sich die Gymnasial-Lobby dieser Entwicklung verweigern und sich darauf konzentrieren, ein „spezifisch gymnasiales Profil zu erhalten und es nicht aufweichen zu lassen (beispielsweise durch berufsbildende Inhalte, Zurückdrängung des vertieften sprachlichen Unterrichts usw.)“ (DPPhV 2010), werden die inneren Widersprüche, an denen Gymnasien bereits heute leiden, weiter zunehmen.

Zur Behebung dieser Probleme schlägt der Philologenverband eine spezielle Form der Zweiglied-

rigkeit im allgemeinbildenden Bereich vor: sie soll aus einem hochselektiven achtjährigen Gymnasium mit verschärften Eingangskontrollen und einer zweiten Schulart für diejenigen Schüler*innen bestehen, die den Ansprüchen des spezifisch gymnasialen Profils nicht genügen, aber dennoch – zumindest teilweise – auch zum Abitur geführt werden können. Diese Schulart wäre dann die *Schule für – fast – alle*, die aus Sicht der Gymnasien vorrangig die Funktion hätte, von „unpassenden“ Schüler*innen entlastet zu werden, um ungestört am Mythos Gymnasium mit seinem Ideologie getränkten Konzept festhalten zu können. Dazu passt die Forderung des DPhV nach einer „Exzellenzinitiative für die Gymnasien“, die der „Schärfung des gymnasialen Profils und zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler“ (DPhV 2011) dienen soll. Dahinter verbirgt sich offenbar die Sehnsucht nach einem Gymnasium, das wie in der Weimarer Republik, wie in der bundesdeutschen Nachkriegszeit und in der DDR⁴⁰ nur für ca. 11 bis 15 Prozent eines Jahrgangs⁴¹ den direkten Weg zum Abitur vorsieht.

.....
40 Im Schulsystem der DDR führte der direkte Weg zum Abitur für ca. 14 Prozent eines Schülerjahrgangs über die Erweiterte Oberschule (EOS), die die Klassen 11 und 12 umfasste. Eine weitere Möglichkeit, eine Hochschulberechtigung zu erlangen, bestand in der Kombination „Berufsausbildung mit Abitur“, zu der nach Informationen der Bundesregierung ca. 6 Prozent zugelassen wurden (Magazin für Soziales, Familie und Bildung 10/2009).

41 Der „Exzellenz“-Schüleranteil entspricht ziemlich genau den Anteilen, die bei internationalen Leistungsvergleichen die beiden höchsten Kompetenzstufen 5 und 6 erreichen (vgl. PISA 2018).

Lösung auf Zeit: Zwei-Wege-Modell?

Die ungeklärte Entwicklung des Gymnasiums führt dazu, dass auch beim formal statusgleichen Zwei-Wege-Modell verschiedenartige Ausprägungen vorkommen, die durch Standorttraditionen, Sozialstruktur, Schulkulturen und vor allem durch das Übergangsverhalten beeinflusst werden (vgl. Drope/Jurczok 2013). Für die Frage jedoch, welche systemischen Bedingungen günstig für sozial ausgleichende Bildungschancen sind, ist ausschlaggebend, wie selektiv der gymnasiale Teil im Zwei-Wege-Modell ist. Je selektiver das Gymnasium ist und entsprechend gering seine Schüleranteile sind, desto günstiger sind die Bedingungen für den nicht-gymnasialen Teil und vice versa, je größer die Schüleranteile im gymnasialen Teil sind, desto unausweichlicher ist für den nicht-gymnasialen Teil die Entwicklung zur Restschule. Andererseits hätten hierarchiearme Gymnasien gute Voraussetzungen, sich – notgedrungen – zu *Einer Schule für alle* zu entwickeln. Alle, die bei Letzterem um das „spezifisch gymnasiale Profil“ bangen, seien darauf hingewiesen, dass die Erfahrungen mit Gesamtschul-/Einheitsschulsystemen zeigen, dass es früh genug ist, wenn in den letzten Klassen der Sekundarstufe I die wissenschaftspropädeutischen Lernmöglichkeiten vermehrt angeboten werden und die Schüler*innen entsprechende Wahlmöglichkeiten haben, um eigene Interessenschwerpunkte zu bilden.

Bernd Zymek (2013) prognostiziert aus der Perspektive langfristiger historischer Prozesse für die Zukunft des Schulwesens zweierlei Angebotsstrukturen: In ländlichen Regionen und kleineren

Städten integrierte und teilintegrierte Systeme und in (Groß-)Städten ein breites Spektrum unterschiedlicher Formen der Sekundarschule. Und er kommt zu dem Schluss: „Nur dort, wo eine zweite Säule im Sekundarschulwesen erfolgreich etabliert werden kann, hat auch das Gymnasium als Gymnasium noch eine Zukunftsperspektive.“ (ebd., S. 478) Mit anderen Worten: Wenn die nicht-gymnasiale Schulform zur Restschule verkommt, hat das Gymnasium in seiner jetzigen Form keine Zukunftsperspektive, sondern muss sich zu einem integrierten oder teilintegrierten System entwickeln.

Für die Verfechter*innen der *Einen Schule für alle* können schwierige Entscheidungssituationen entstehen: sollen sie in einem zweigliedrigen System dem hochselektiven Gymnasium, das dem Philologenverband vorschwebt, den Vorzug geben, oder dem selektionsarmen Gymnasium, das sich zur *Einen Schule für alle* weiter entwickeln kann? Wahrscheinlich ist es ratsam, beide Möglichkeiten je nach lokaler/regionaler Ausgangslage im Blick zu behalten.

Gesamtstaatliche Verantwortung: Die KMK auf dem Prüfstand

Die Überlegungen zu den möglichen Varianten von Zweigliedrigkeit werden aller Voraussicht nach in den nächsten Jahren eine wesentliche Rolle in den Diskussionen und Entscheidungen der Kultusministerkonferenz spielen. In der Ländervereinbarung vom 15.10.2020 steckt sich die KMK bereits im Titel der Vereinbarung hohe Ziele: Es soll um die „gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens“

und die „gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ gehen (KMK 2020 d). Unterstützen soll sie dabei eine durch Verwaltungsvereinbarung eingerichtete „Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz“, die die Länder mit „konkreten Handlungsempfehlungen“ beraten soll. Und zwar zu folgenden Themen: „Weiterentwicklung des Bildungswesens und des Umgangs mit seinen Herausforderungen, insbesondere bei der Sicherung und Entwicklung der Qualität, bei der Verbesserung der Vergleichbarkeit des Bildungswesens sowie bei der Entwicklung mittel- und längerfristiger Strategien zu für die Länder in ihrer Gesamtheit relevanten Bildungsthemen“. Dabei fällt auf, dass die Verbesserung gleicher Bildungschancen als Thema nicht explizit genannt wird – ein gravierender Fehler, den die Kommission durch eigene Themensetzung hoffentlich korrigieren wird.

Die Ständige wissenschaftliche Kommission erinnert samt ihrer zu bearbeitenden Themen an den Deutschen Bildungsrat der 1960er/1970er Jahre. Allerdings mit erheblichen Unterschieden: Der Deutsche Bildungsrat wurde gemeinsam von Bund und Ländern eingerichtet, er war unabhängig und entschied selbst über seine Themen und sein Arbeitsprogramm. Die Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK ist nur zum Teil unabhängig. Sie kann Themen zwar selbst vorschlagen, aber das Arbeitsprogramm kann sie nur in enger Abstimmung mit der KMK festlegen. Für ihre *wissenschaftliche* Unabhängigkeit spricht, dass die Berichte der Kommission auch dann veröffentlicht werden, wenn

ihre Handlungsempfehlungen politisch nicht umgesetzt werden. Die Berichte können und werden also in jedem Fall für öffentliche Debatten sorgen. Um den sperrigen Titel der Kommission zu vermeiden, heißt sie im Folgenden KMK-Bildungsrat.

Mit der gewählten Konstruktion erkennt die KMK zweierlei an: Dass das gesamte Schulwesen in hohem Maße reformbedürftig ist und dass die KMK dazu der wissenschaftlichen Beratung mit konkreten Handlungsempfehlungen bedarf. Mit der gewählten Konstruktion geht die KMK ein hohes Risiko ein: Nachdem sie sich nicht auf die Einrichtung eines neuerlichen nationalen Bildungsrats verständigen konnte, ist sie nunmehr zum Erfolg verdammt. Denn wenn auch dieses Reformvorhaben wie vor einem halben Jahrhundert wieder ohne Ergebnis in substanziellen Themen wie der Schulstruktur/Schulorganisation und gleichen Bildungschancen endet oder zu unversöhnlicher Konfrontation führt, werden Bundesländer und Kultusministerkonferenz dies ganz allein zu verantworten haben. Es ist zu hoffen, dass die KMK sich dessen bewusst ist und diese Chance nutzt.

Die Zivilgesellschaft ist gefordert

Alle, die an einer grundlegenden Schulreform interessiert sind, werden sehr viel Zeit und Energie in die kritisch-konstruktive Begleitung dieses KMK-Vorhabens investieren müssen. Denn dass die KMK zumindest bisher alleine nicht in der Lage war, gesamtstaatliche Verantwortung zu übernehmen, davon zeugt nicht nur aktuell das dilettantische Management in der Corona-Pandemie, das

„Herumeiern“ bei der Inklusion, sondern vor allem die absurde Vielfalt von Schularten und Organisationsformen im Bereich der Sekundarstufe I. Um es mit den Worten der „Politischen Vorhaben“ zur Ländervereinbarung der KMK zu sagen:

„Im Unterschied zum Primarbereich und zur Gymnasialen Oberstufe im Sekundarbereich II ist der Sekundarbereich I über die Länder hinweg von einer Vielzahl an Schularten geprägt. (...) Der Sekundarbereich I wird in der Öffentlichkeit in hohem Maße als unübersichtlich, uneinheitlich und mobilitätshemmend wahrgenommen. Dies wird als Argument gegen den Bildungsföderalismus aufgeführt.“ (KMK 2020 e)

Die zivilgesellschaftlichen Akteure sind gut beraten, wenn sie sich auf die „Entwicklung mittel- und längerfristiger Strategien zu für die Länder in ihrer Gesamtheit relevanten Bildungsthemen“ konzentrieren, die ja auch zur Aufgabe der Kommission gehören sollen. Denn nur so kann der Gefahr begegnet werden, dass die Energien des wissenschaftlichen Beratungsgremiums mit kurzfristigen Fragen nach Standards, Qualitätssicherung und der Vergleichbarkeit von Abschlusszeugnissen gebunden werden, während die zentralen Fragen nach der zukünftigen Schulstruktur und inklusiver Pädagogik, nach gleichen Bildungschancen, einer einheitlichen Lehrerbildung und der Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen auf den Sankt Nimmerleinstag verschoben werden.

Bildungspraxis und Zivilgesellschaft müssen sich jedoch vor allem auch deshalb sehr deutlich

in den neuerlichen Reformprozess einbringen, weil Schulfragen eine Angelegenheit der ganzen Gesellschaft sind und nicht nur eine Angelegenheit der Politik oder der Wissenschaft. Gewerkschaften, Initiativen und vor allem Stiftungen greifen seit einigen Jahren zwar aus Unzufriedenheit mit der offiziellen Bildungspolitik aktiv in den bildungspolitischen Diskurs ein und sorgen dafür, dass die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Themen überhaupt weiter geführt wird. Allerdings ist die öffentliche Resonanz und politische Wirksamkeit – von Ausnahmen abgesehen – begrenzt. Mit der Arbeit des KMK-Bildungsrats könnte sich das ändern. Denn er soll „Vertreterinnen und Vertreter von Interessengruppen/Verbänden, aus der (Bildungs-)Praxis und der Zivilgesellschaft über geeignete Beteiligungsformate (Hearings, Foren) anhören“ (KMK 2020 c). Es ist stark zu vermuten, dass sich die Öffentlichkeit im Zusammenhang dieser Ereignisse auch wieder für die Konzepte der gesellschaftlichen Akteure interessieren wird.

Reichsschulkonferenz 1920 – Deutscher Bildungsrat 1970 – KMK-Bildungsrat 2020

Mit welchen Mitteln und Strategien können schulpolitische Reformkonzepte realisiert werden? Der Rückblick auf 100 Jahre Schulreform in Deutschland kann helfen, Antworten auf diese Frage zu finden. An dieser Stelle nicht beleuchtet werden Reformprozesse, die durch alliierte Besatzung nach Ende des zweiten Weltkriegs oder durch internationale Verträge angestoßen wurden (Inklusion, Bologna-Reform). Auch die seltenen Fälle, in denen politische Mehrheiten Reformen parlamentarisch

beschlossen haben (wie das Reichsgrundschulgesetz) bleiben hier außer Acht, allerdings nicht ohne darauf hinzuweisen, dass günstige politische Konstellationen auch mutig genutzt werden müssen.

Hier sollen die Reichsschulkonferenz (1920), der Deutsche Bildungsrat (1960er/1970er Jahre) und der KMK-Bildungsrat (2020) einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Interessanterweise dauert es in Deutschland jeweils ein halbes Jahrhundert, bis sich die Probleme im Schulwesen so zugespitzt haben, dass politisches Handeln unumgänglich erscheint.

Die *Reichsschulkonferenz* vor 100 Jahren hat mit ihren über 700 Teilnehmer*innen aus Reichsregierung und Landesregierungen, Kommunen und Bildungsorganisationen, darunter allein 229 Vertreter von 95 pädagogischen Landesverbänden (Schorb/Fritzsche 1966, S. 22) in ihren mehrtägigen Diskussionen zwar höchst interessante, bis heute nachklingende Debatten geführt, aber auf die Grundzüge eines Reichsschulgesetzes, dem eigentlichen Ziel der Konferenz, konnte sie sich nicht einigen. Das Reichsgrundschulgesetz, ein Reformfragment, war von einer großen Koalition aus Sozialdemokraten, Freien Demokraten und Zentrum – vermutlich in weiser Voraussicht – bereits vor der Konferenz verabschiedet worden. Ein Mammutunternehmen wie die Reichsschulkonferenz, die Eduard Spranger als eine „acht tägige Massenschlacht“ bezeichnet hat (zit. nach Führ 1987 bzw. von Saldern 1992, S. 107), ist wohl kein geeignetes Mittel, um Reformkonzepte und -prozesse politisch zu rea-

lisieren. Was jedoch nicht gegen die Notwendigkeit breit geführter öffentlicher Debatten spricht. Doch dazu unten mehr.

Der *Deutsche Bildungsrat* vor 50 Jahren war zahlenmäßig bedeutend kleiner, tagte dafür aber auch über einen Zeitraum von mehr als sieben Jahren bedeutend länger. Er bestand als gemeinsames Gremium von Bund und Ländern aus achtzehn Mitgliedern. Vierzehn hatten die Länder, vier der Bund vorgeschlagen. Sie vertraten zugleich Interessengruppen wie Kirche, Industrie oder Gewerkschaften oder waren Wissenschaftler*innen. Insgesamt 55 weitere Mitglieder wurden in Ausschüsse und Unterausschüsse berufen und 98 externe Gutachten eingeholt. Die Reformvorschläge der Kommission für den *Strukturplan für das Bildungswesen* und den daran angelehnten *Bildungsgesamtplan* können bis heute Gültigkeit beanspruchen, politisch umgesetzt wurden sie jedoch nur teilweise – eine weitere „steckengebliebene“ Reform. Allerdings sickerten viele Überlegungen und Vorschläge nach und nach in die Schulgesetzgebungen der Länder und in die Schulwirklichkeit ein: z. B. demokratische Beteiligungsformen für Eltern und Schüler*innen, die Abkehr von autoritären Erziehungsmethoden oder die Einführung flächendeckender Ganztageseinrichtungen im Schulbereich durch die rot-grüne Bundesregierung.

Die Konstruktion des Deutschen Bildungsrats, der sich als ein Gremium unabhängiger Sachverständiger in bewusster Distanz zur Tagespolitik verstand, war offenbar jedoch ebenfalls nicht geeig-

net, im föderalen Dickicht bundesdeutscher Bildungspolitik eine Bresche für eine „gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens“ (KMK 2020 d) zu schlagen. Was aber vermutlich weniger am Deutschen Bildungsrat lag als an dem Umstand, dass die Schulpolitik nach dem Ende der großen Koalition aus SPD und CDU/CSU mit dem Beginn der sozial-liberalen Regierungszeit zwischen die parteipolitischen Fronten geriet.

Der *KMK-Bildungsrat* (2020) soll aus zwölf berufenen und vier gesetzten Mitgliedern⁴² bestehen. Er wird zunächst befristet für sechs Jahre eingerichtet. Ob sich der KMK-Bildungsrat, der nur noch ein Gremium der Bundesländer ist und dem ausschließlich Wissenschaftler*innen angehören, aus dem Parteienstreit heraushalten kann, muss sich zeigen. Die wichtigere Frage wird jedoch sein, ob er unabhängig genug ist, um nicht nur konsensuale, sondern auch zukunftsfähige Empfehlungen für eine gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens vorzuschlagen. Denn Pkt. 18 der einschlägigen Verwaltungsvereinbarung garantiert nur *wissenschaftliche*, nicht jedoch auch *politische* Unabhängigkeit. Die enge Anbindung an die KMK und der Umstand,

.....
42 Diese gesetzten Mitglieder sollen „über exzellente Expertise im Bereich der deutschen und internationalen Bildungsforschung verfügen“ (KMK 2020 c). Es sind: die/der Vorsitzende des Wissenschaftlichen Beirats der Steuerungsgruppe „Feststellung der Leistungsfähigkeit ...“, die/der wissenschaftliche Leiterin/Leiter des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, die Sprecherin/der Sprecher der Autorengruppe „Bildungsberichterstattung“ und die/der Vorstandsvorsitzende des Zentrums für internationale Vergleichsstudien

dass Interessengruppen und zivilgesellschaftliche Organisationen und Einrichtungen nur noch nach Gutdünken hinzugezogen werden, machen neue wirkungsvolle Formen notwendig, um der Zivilgesellschaft Gehör zu verschaffen.

Repräsentative (geloste) Bürger*innenversammlungen

Eine solche neue Form demokratischer Willensbildung und Bürgerbeteiligung können *Repräsentative (geloste) Bürger*innenversammlungen* sein.⁴³ Ihre Aufgabe besteht darin, in einem längeren gestuften Diskussionsprozess Empfehlungen zu wichtigen Einzelfragen oder Themenfeldern zu erarbeiten, zu Themen, die von Seiten der politischen Entscheidungsgremien zu zögerlich oder gar nicht angepackt werden. Die Vorzüge eines solchen Verfahrens sind offenkundig: das Interesse der Medien ist sicher, die Politik muss sich mit den Empfehlungen auseinandersetzen und gut begründen müssen, falls sie sie ignoriert. Die repräsentative Auswahl der Beteiligten schützt zudem vor der Dominanz einflussreicher Lobby-Gruppen, der dialogische Prozess, in dem die Empfehlungen erarbeitet werden, verhindert, dass nur meinungsgetriebene Momentaufnahmen wie bei Repräsentativbefragungen zum Tragen kommen. Da prinzipiell jede Bürgerin und jeder Bürger für eine repräsentative Bürgerversammlung ausgelost werden kann, kann

.....
43 Einen groß angelegten Versuch mit dieser Form direkter Demokratie startete die *Montag Stiftung Denkwerkstatt* am 28.09.2020 mit dem Projekt „Bürgerrat Bildung und Lernen“. <https://www.buergerrat-bildung-lernen.de/dito/explore?action=startpage&id=90> [01.01.2021]

sie zudem ein wirkungsvolles Mittel gegen Politikverdrossenheit sein.

Die strukturelle Neuordnung des Schulwesens vor allem im Bereich der Sekundarstufe I wäre ein typisches Thema, zu welchem repräsentative Bürger*innenversammlungen auf allen politischen Entscheidungsebenen beraten und Empfehlungen entwickeln könnten.

Ein weiteres ungelöstes Problem von grundsätzlicher Bedeutung ist die Kompetenzverteilung und Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen in schulpolitischen Fragen. Auch hier könnte eine repräsentative Bürger*innenversammlung wichtige Impulse und Empfehlungen erarbeiten. Denn auch im föderalen demokratischen Rechtsstaat bedarf das *gesamte* Bildungswesen – mit dem Schulwesen als Herzstück – der gesamtstaatlichen Verantwortung und gemeinsamen Planung von Bund, Ländern und Kommunen. Die Aufgabe des KMK-Bildungsrats, bei seiner Arbeit „eine interdisziplinäre, längerfristige, systemische Perspektive entlang der Bildungsbiografie ein(zunehmen)“ (KMK 2020 c), verlangt geradezu danach, auch Empfehlungen für die Neuordnung der Zuständigkeiten vorzulegen.⁴⁴ Hier kann der Blick in die Geschichte interessante Hinweise

.....
44 Die Zuständigkeiten „entlang der Bildungsbiografie“ reichen von den Eltern über kommunale Kitas und solche in freier Trägerschaft, über private und öffentliche Schulen (Länder und Kommunen), Berufliche Bildung (Bund, Länder, Kommunen, Kammern), Hochschulen (private Träger, Bund und Länder), Weiterbildung (Kommunen, freie Träger)....

geben: Nach dem Vorbild der Weimarer Verfassung könnten im Grundgesetz Menschenbild, Bildungs- und Erziehungsziele, die Grundstruktur des Bildungswesens sowie die Formen des Zusammenwirkens der verschiedenen staatlichen Ebenen in zentralen Fragen geregelt werden (im Schulwesen z. B. die Schulorganisation, Lehrerbedarf und -einsatz, Lehrer*innenbildung und Finanzierung). Da die Widerstände gegen eine entsprechende Änderung des Grundgesetzes vor allem von Länderseite groß wären, könnte die repräsentative Bürgerbeteiligung helfen, den gordischen Knoten zu durchschlagen.

Die Schulreform, die in der Weimarer Republik vor 100 Jahren begonnen und auf der Reichsschulkonferenz intensiv diskutiert wurde und die seitdem immer wieder „steckengeblieben“ ist, kann – hoffentlich – mit Hilfe des KMK-Bildungsrats und *Repräsentativer (geloster) Bürgerversammlungen* wieder in Gang und zu einem zukunftsfähigen Ergebnis gebracht werden, zu einem Ergebnis, das eine gute Grundlage für die nächsten Reformen ist. Denn Schulreform ist nicht nur in Deutschland immer eine unendliche Geschichte, da Schulen Teil der Gesellschaft sind und Gesellschaften sich entwickeln - in den letzten Jahren mit zunehmender Dynamik und immer größeren Herausforderungen. Darauf muss ein zukunftsfähiges Schulsystem, müssen Lehrerinnen und Lehrer flexibel reagieren können. Ein in traditionellen Strukturen erstarrtes, auf Privilegiensicherung und sozialer Ungleichheit beruhendes System ist dazu nicht geeignet. Die *Eine Schule für alle, inklusiv und demokratisch*, muss zen-

trales Thema und Ziel des Reformprozesses werden. Vielleicht kann ja diesmal mit der Tradition der „steckengebliebenen“ Reformen gebrochen werden. Auch eingedenk deutscher Gründlichkeit sollten 100 Jahre eigentlich genug sein.

Literaturverzeichnis

[AHS] Aktion Humane Schule. 1974. Homepage des Bundesverbands. <https://www.humaneschule.de/programm/> [10.11.2020]

Amos, Heike. o.J.. Einleitung. Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. 7. Oktober 1949. In: Kooperationspartner, Archive und Museen (Hrsg.): 100(0) Schlüsseldokumente zur deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert. https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0232_ddr&object=abstract&st=&l=de [22.08.2020]

Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Allg_Bemerkung_4.pdf [14.11.2020]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [27.10.2020]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [19.07.2020]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> [08.12.2020]

Baudisch, Winfried (1993): Zu einigen Entwicklungsproblemen der Schule für Lernbehinderte in den neuen Bundesländern. In: Sonderpädagogische Beiträge, Bd. 1, Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Frankfurt: Moritz Diesterweg, S. 23-36.

Baumert, Jürgen, Maaz, Kai, Stanat, Petra & Watermann, Rainer (2009): Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. In: DDS – Die Deutsche Schule 101 (2009) 1, S. 33-46.

https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART100205&uid=frei [18.06.2020]

Baumert, Jürgen und Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich

Baumert, Jürgen, Stanat, Petra & Watermann, Rainer (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS

Bayerische Landeszentrale für politische Bildung (2015): Verfassung des Freistaates Bayern. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. München. https://www.bayern.landtag.de/fileadmin/Internet_Dokumente/Sonstiges_P/BV_GG_web.pdf [23.07.2020]

Bayerischer Philologenverband (2019): Vielfalt bei Schülern – Vielfalt bei Lehrern! Pressemitteilung vom 02.10.2019. München. <https://www.bpv.de/presse-aktuelles/pressearchiv/presse-2019/vielfalt-bei-schuelern---vielfalt-bei-lehrern.html> [13.07.2020]

Becker, R. (2012): Bildung. Beitrag in der Reihe „Dossier Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde“ der Bundeszentrale für politische Bildung. 2012. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138024/bildung> [03.06.2020]

Bellenberg, Gabriele & Klemm, Klaus (2000): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Skriptum zur Einführungsverlesung in den Studienbereich „D“. AG Bildungsforschung / -planung Universität GH Essen, FB 2. https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/1082/skript_15052000.pdf [08.06.2020]

[BER] Bundeselternrat (2010): Resolution „Netzwerkarbeit für Kinder – Lernen vor Ort – Verbesserung der Übergänge im Bildungssystem“. https://www.bundeselternrat.de/files/Dokumente/Resolutionen/2010/BER_FPT10_Resolution_Netzwerk_UEbergaenge_BadSalzdetfurth_20100509__2_.pdf [10.11.2020]

[BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung: Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003-2009). Bonn, Berlin. <https://www.ganztagsschulen.org/de/1549.php> [17.11.2020]

Beschlüsse der Vorstandssitzung des deutschen Philologen-Verbandes in Saarbrücken am 31. Mai 1957. In: Die Höhere Schule, Bd. X (1957) 7, S. 152–156.

Bölling, Rainer (1978): Volksschullehrer und Politik: Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft Band 32. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht. Leseprobe unter <https://books.google.de/books?id=1pkURPoanQoC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> [11.03.2021]

Böttcher, Wolfgang (1990): Zur Planbarkeit des Bildungswesens. In: Klemm, Klaus (Hrsg.): Bildungsgesamtplan '90. Weinheim: Juventa, S. 21 – 34. Zitiert nach <https://d-nb.info/1140048953/34> [03.06.2020]

Braune, Peter (2003): Die verspätete Reichsschulkonferenz von 1920. Höhepunkt in der Karriere von Heinrich Schulz. Dissertation. Berlin. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=779966#vollanzeige> [23.07.2020]

Braune, Peter (2004): Die gescheiterte Einheitsschule: Heinrich Schulz – Parteisoldat zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert. Reihe: Texte/Rosa-Luxemburg-Stiftung Bd. 16. Berlin 2004. <http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/838/pdf/Texte16.pdf> [19.06.2020]

[BLK] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. <http://www.blk-bonn.de/> [17.11.2020]

[BMBF] (2015): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Begabte Kinder finden und fördern. Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Unveränderter Nachdruck 2017.

Bündnis Länger gemeinsam lernen 2008-2020. <http://bestes-lernen.de/> [02.10.2020]

Bundesverband Aktion Humane Schule e.V. (o.J.): Programm: Unser Selbstverständnis. Unsere Forderungen. Unsere Arbeitsformen. <https://www.humaneschule.de/programm/> [06.11.2020].

Busch, Matthias (2020): Demokratielernen in der Weimarer Republik. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): „Aus Politik und Zeitgeschichte. Politische Bildung“. <https://www.bpb.de/apuz/306962/demokratielernen-in-der-weimarer-republik> [03.06.2020]

Butterwegge, Christoph (2005): Leitbild „soziale Gerechtigkeit“. Quelle: <https://www.christophbutterwegge.de/texte/Soziale%20Gerechtigkeit.pdf> [11.09.2020]

Butterwegge, Christoph (2020): Der Mythos vom „Aufstieg durch Bildung“. In: Makronom. Online-Magazin für Wirtschaftspolitik vom 09.09.2020. <https://makronom.de/der-mythos-vom-aufstieg-durch-bildung-36961> [11.09.2020]

Dahlhaus, Rainer, Elvert, Achim, Kerski, Werner & Schoppengerd Erhard (2020): Abiturientinnen und Abiturienten an Gesamtschulen 2020. Bildungskarrieren, Schulerfolg und die Leistung der Schulform. <http://bestes-lernen.de/aktuelles/neue-ggg-studie-zum-abitur-an-gesamtschulen/> [13.11.2020]

Dahrendorf, Rolf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.

Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise (2020): Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. 9. April 2020 <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/> [06.06.2020]

Das Heidelberger Programm (1947): Grundsätze und Forderungen der Sozialdemokratie. Neuausgabe. München: Das Volk

Das Heidelberger Programm: beschlossen auf dem Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands in Heidelberg am 18. September 1925. Offenbach: Bollwerk 1947.- (Schriftenreihe Demokratie und Sozialismus: Sozialistische Dokumente)

Demmer, Marianne (2004): Kinder, Eltern, Lehrkräfte. Die frühe Schulformentscheidung in Deutschland überfordert alle Beteiligten. Deshalb gehört auch die Schulstruktur auf den Prüfstand. Frankfurt/Main <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24688&token=a3ab5b64e6b66dcd84b26f960a4fc2b334b1f4d2&sdownload=&n=schulformentscheidung.pdf> [23.08.2020]

Demmer, Marianne. (2006): Warum die Schulstruktur auf den Prüfstand gehört. Thesen und Informationen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): Eine Schule für alle. Argumente, Informationen und GEW-Beschluss. Frankfurt/M., S. 8-20. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24686&token=cb1c34f2651d-a0b8d69454e66f6bb1797e285580&sdownload=&n=GEW-FI-Eine_Schule_fuer_alle.pdf [02.10.2020]

Demmer, Marianne (2006): Das Recht auf Bildung in den Verfassungen der Bundesrepublik Deutschland und in internationalen Abkommen, denen Deutschland beigetreten ist. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt/Main. Unveröffentlicht.

Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969. Zitiert nach <https://ggg-web.de> [03.06.2020]

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett. Zit. nach 4. Auflage 1972.

Deutscher Bundestag 7. Wahlperiode (1973): Bildungsgesamtplan. Unterrichtung durch die Bundesregierung. 20.12.73. Drucksache 7/1474. Fundstelle: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf> [03.05.2020]

Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste (2009): Fragen zur DDR-Verfassung im Vergleich mit dem Grundgesetz. Ausarbeitung WD 3 - 3000 - 151/09. <https://www.bundestag.de/resource/blob/422898/cd5058f62cb62fd679b49ff115b5fc51/WD-3-151-09-pdf-data.pdf> [19.08.2020]

Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste (2016): Kurzdarstellung zum Zusammenhang von Schulpflicht und Homeschooling in Deutschland. Kurzinformation WD 8 - 3000 - 052/16. <https://www.bundestag.de/resource/blob/439052/ae8a7017b058abe1c92853fc9f0e7e33/wd-8-052-16-pdf-data.pdf> [15.07.2020]

Reichsministerium des Inneren (Hrsg.) (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht. Leipzig: Quelle & Meyer

Die Neue Zeitung (1947): Kursus für Anfänger. München, 22.09.1947. In: Pressemappe 20. Jahrhundert. http://webopac.hwwa.de/PresseMappe20E/Digiview_MID.cfm?mid=P008369 [31.07.2020]

Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (07.10.1949). In: documentArchiv.de (Hrsg.). <http://www.documentArchiv.de/ddr/verfddr1949.html> [16.07.2020]

Die Welt (1947): Fall Hundhammer "auf Eis". Hamburg 18.07.1947. In: Pressemappe 20. Jahrhundert. http://webopac.hwwa.de/PresseMappe20E/Digiview_MID.cfm?mid=P008369 [31.07.2020]

Dietze, Torsten (2019): Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. In: Lindmeier, Christian, Lütje-Klose, Birgit & Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17026/pdf/Dietze_2019_Die_Entwicklung_des_Sonderschulwesens.pdf [08.06.2020]

[DPHV] Deutscher Philologenverband (2009 a): Leit Antrag zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik – Gymnasium mit Zukunft – Zukunft für die Gesellschaft. https://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/positionen/bildungspolitik/standpunkte/Leitantrag_Bildungspolitik.pdf [07.09.2020]

[DPHV] Deutscher Philologenverband (2009 b): Leit Antrag zur Schulstruktur – Kinder nicht zu Versuchskaninchen von verfehlten Struktur-reformen machen! Deutscher Philologenverband gegen ideologisch motivierte Bildungspolitik und ein Einheitsschulsystem! https://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/positionen/bildungspolitik/standpunkte/Leitantrag_Schulstruktur.pdf [07.09.2020]

[DPHV] Deutscher Philologenverband (2010): DPHV-Positionspapier zur Schulstrukturfrage. https://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/positionen/bildungspolitik/PositionspapierSchulstruktur.pdf [07.09.2020]

[DPHV] Deutscher Philologenverband (2011): 8 Thesen des DPHV zur Struktur und Qualität von Schulen und Abschlüssen – Beste Bildungschancen durch ein differenziertes, leistungsorientiertes und durchlässiges Schulsystem. Qualität statt Quantität. Leistungsorientierung statt Nivellierung. Schulpluralität statt Einheitsschule. Differenzierung statt Vereinheitlichung. https://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/positionen/bildungspolitik/Schule_und_Schulstruktur__2_.pdf [07-09-2020]

[DPHV] Deutscher Philologenverband (2019a): Übergänge kind- und sachgerecht gestalten. https://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/DPHV_Positionspapier_UEbergaenge_30.11.19.pdf [07.09.2020]

[DPHV] Deutscher Philologenverband (2019 b): Zur Eingruppierung von Grund- und Gymnasiallehrkräften: Wertschätzung aller Lehrkräfte: Ja! Unterschiedslose Eingangsbesoldung: Nein! Deshalb: Wenn A13 für Grundschullehrkräfte, dann A14 für Gymnasiallehrkräfte! Pressemitteilung vom 27.08.2019 20. Unterschiede der Lehrämter | Deutscher Philologenverband e. V. (dphv.de) [20.12.2020]

Dreier, Horst (2019): Die Weimarer Reichsverfassung. Vorbild oder Gegenbild des Grundgesetzes? In: Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte. Grundgesetz. Bonn. <https://www.bpb.de/apuz/289224/die-weimarer-reichsverfassung-vorbild-oder-gegenbild-des-grundgesetzes> [09.07.2020]

Drewek, Peter (1997): Begriff, System und Ideologie der „Einheitschule“. Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“. Hans Merkmens zum 60. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 639-657 https://www.pedocs.de/volltexte/2015/6999/pdf/ZfPaed_1997_4_Drewek_Begriff_System_Ideologie.pdf [01.10.2020]

Drope, Tilman / Jurczok, Anne (2013): Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 4, S.496-507. <https://www.pedocs.de/zeitschriften/6989/2013/4> [23.12.2020]

Eberwein, Hans (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (1995) 10, S. 468–476

Müller, Frank J. (Hrsg.) (2018): Interview mit Hans Eberwein. In: Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 35-65. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15805/pdf/Mueller_2018_Interview_mit_Hans_Eberwein.pdf [28.11.2020]

Edelstein, Benjamin & Veith, Hermann (2017): Schulgeschichte bis 1945. Von Preußen bis zum Dritten Reich. In: Bundeszentrale für poli-

tische Bildung: Dossier Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/229629/schulgeschichte-bis-1945?p=all> [03.06.2020]

Edelstein, Benjamin & Veith, Hermann (2017): Schulgeschichte nach 1945. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Dossier Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945> [03.06.2020]

Edelstein, Benjamin & Hopf, Wulf (2018): Strategien für mehr Chancengleichheit – ein Blick in die Geschichte. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). <https://m.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/174635/strategien-fuer-chancengleichheit> [18.11.2020]

Edelstein, Benjamin (2020): Von der Schulform zur schulischen Organisationsform. Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung. Discussion Paper P 2020-001. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2020/p20-001.pdf> [18.12.2020]

Fend, Helmut (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? In: Schümer, Gundel, Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-38.

Forum Bildung (2001): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band06.pdf> [17.11.2020]

Forum Bildung (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn: BLK 2002, 27, 57 (Ergebnisse des Forum Bildung; 2) https://www.pedocs.de/volltexte/2008/266/pdf/ergebnisse_fb_band02.pdf [17.11.2020]

Forum Bildung (2002): Abschlusskongress des Forum Bildung am 9. und 10. Januar 2002 in Berlin. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Ergebnisse des Forum Bildung. Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band04.pdf> [02.06.2020]

Forum Bildung (2000): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. In: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (Hrsg.): Materialien des „Forum Bildung“. Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band03.pdf> [02.06.2020]

Franzmann, Gabriele (2006): Bildung in Deutschland: Bildungsstatistische Zeitreihen von 1960 bis 2000 zur Schüler- und Studentenzahl, zum Lehrpersonal und zu den Bildungsausgaben. <https://histat.gesis.org/histat/de/table/details/1F9AB128444F19373478BCB9FC163C86#table> [19.11.2020]

Friedeburg von, Ludwig (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a. Main: Suhrkamp

Führ, Christoph (1982): Dokumentation „Umstrittener Gesamtschulkompromiß. Zur Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen. In: Bildung und Erziehung 35 (1982) 3, S.335-348.

Füssel, Hans-Peter (1987): Elternrecht und Sonderschule. Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 45. Berlin. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2103365/component/file_2103364/content [09.06.2020]

Füssl, Karl-Heinz (1997): Zwischen NS-Traumatisierung und Demokratie: Die Erziehungspolitik der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte (1945–1952), Paedagogica Historica, 33 (1997) 1, S. 221-246 <https://doi.org/10.1080/0030923970330111> [31.07.2020]

Geiling, Ute (1999): Zur Präferenz der Jahrgangsklassen bzw. der altershomogenen Gruppe im Bildungssystem der DDR. In: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Die Organisation von Homogenität. Jahrgangsklassen in der Grundschule. Frankfurt am Main: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, S. 35 – 57

Geißler, Gert (1997): Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen, veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 659-673. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/7000/pdf/ZfPaed_1997_4_Geissler_Die_konsequente_Realisierung.pdf [02.10.2020]

Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt am Main: Peter Lang

Geißler, Gert (2019): Gemeinsam Lernen – im Pionierkollektiv. Zur Geschichte der „Einheitsschule“ in der DDR. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Dossier Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/298920/schulsystem-der-ddr> [01.10.2020] Eine frühere Fassung dieses Beitrags erschien in: Gemeinsam Lernen – Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft 5 (2019) 2, S. 32 – 37

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A. & Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim und München: Juventa, S. 71-100

Gesetz (1933): Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25.04.1933. In: Reichsgesetzblatt 1933 Teil I, S. 64. https://de.m.wikipedia.org/wiki/Gesetz_gegen_die_%C3%9Cberf%C3%BCllung_deutscher_Schulen_und_Hochschulen

[04.08.2020] Erste Verordnung zur Durchführung des Gesetzes gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933. In: Reichsgesetzblatt Jahrgang 1933, Teil I, S.226. <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?apm=0&aid=dra&datum=19330004&seite=00000226&zoom=2> [29.11.2020]

[GEW] Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): Eine Schule für alle. Argumente, Informationen und GEW-Beschluss. Frankfurt/M. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24686&token=cb1c34f2651da0b8d69454e66f6bb1797e285580&sdownload=&n=GEW-Fl-Eine_Schule_fuer_alle.pdf [02.10.2020]

[GGG] Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens (2008-2015): Grundsatzposition. Einstimmiger Beschluss der GGG-Mitgliederversammlung am 15. November 2008 in Herford, aktualisiert auf Grund der Beschlüsse der Mitgliederversammlungen am 15. November 2014 in Mannheim und 25. April 2015 in Langenhagen <https://www.ggg-web.de/home/die-ggg/ggg-positionen> [06.11.2020]

Giesecke, Hermann (1965): Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, 13 (1965) 2, S. 164-177. <http://www.hermann-giesecke.de/werke4.htm#35>. [02.06.2020]

Giesecke, Hermann (1998): Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart: Klett Cotta <http://www.giesecke.uni-goettingen.de/paedil.pdf> [31.07.2020]

Gruhle, Hans W. (1950): Grenzen der Erziehbarkeit. In: Heilpädagogische Blätter 1, S. 1-13.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949/2019). <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> [24.07.2019]

[GSV] Grundschulverband e.V. (2009): „Allen Kindern gerecht werden“. Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit. Frankfurt/Main (Grundschule aktuell – Beiheft; 108). https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17656/pdf/GSV_2009_Allen_Kindern_gerecht_werden_Acht_Forderungen.pdf [06.11.2020]

Grundsatzprogramm der sozialdemokratischen Partei Deutschlands (1959): „Godesberger Programm“, beschlossen vom außerordentlichen Parteitag der SPD in Bad Godesberg vom 13. – 15. November 1959. <http://library.fes.de/pdf-files/bibliothek/retro-scans/fa-57721.pdf> [06.10.2020]

Hanisch, Rudolf (1920): Die Reform der höheren Schule im Rahmen der Einheitsschule. Berlin: Karl Curtius. <https://portal.dnb.de/bookviewer/view/1120332087#page/6/mode/1up> [10.06.2020]

Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 1, S. 101-115. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4743/pdf/ZfPaed_2005_1_Haensel_Historiographie_Sonderschule_D_A.pdf [09.06.2020]

Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hänsel, Dagmar (2012): Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 242-261. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10504/pdf/ZfPaed_2_2012_Haensel_Quellen_zur_NS_Zeit.pdf [10.06.2020]

Hänsel, Dagmar (2014): Sonderschullehrerbildung im Nationalsozialismus Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hartung, Manuel J. (2020): Frei-Day for Future. Die neue Schule: Wie kann Bildung nach der Corona-Krise besser, moderner und menschlicher sein als vorher? DIE ZEIT Nr. 24/2020, 3. Juni 2020. <https://www.zeit.de/2020/24/bildung-schule-zukunft-frei-day-for-future-corona-krise> [05.06.2020]

Hegel, von Andrea (2000): Die Grundrechtssituation in der Weimarer Republik. Verfassung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bildung und Schule. In: Deutsches historisches Museum Berlin (Hrsg.): Die Grundrechte im Spiegel des Plakats. . S.40-43. <https://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/grundrechte/katalog/40-43.pdf> [03.07.2020]

Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit – In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 1, S. 1-17. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14467/pdf/Heid_1988_Zur_Paradoxie_der_bildungspolitischen_Forderung_nach_Chancengleichheit.pdf [01.11.2020]

Heller, Kurt A. (1969): Zum Problem der Begabungsreserven. In: Lückert, Heinz-Rolf (Hrsg.): Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe. München, Basel: Reinhardt, S. 352-411. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2215/1/2215.pdf> [05.09.2020]

Hoffmann-Ocon, Andreas (2007): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Konflikte Heinrich Roths im Deutschen Bildungsrat. In: Die Deutsche Schule, 99 (2007) 3, S. 276-286

Hofmann-Mildebrath, Brigitte (2004): Zwangssterilisation an (ehemaligen) Hilfsschülerinnen und Hilfsschülern im Nationalsozialismus – Fakten/AKTEN gegen das Vergessen – regionalgeschichtliche Studie im Raum Krefeld. Dissertation. Universität Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/20030> [10.05.2020]

Hörnig, Hannes (1965): Zu einigen Problemen im Hochschulwesen beim umfassenden Aufbau des Sozialismus in der DDR. Berlin (Ost): Dietz

Hoyer, Timo (2012): Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In: Hackl, Armin u.a. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 14-22. (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4) https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9028/pdf/Karg_Hefte_4_Hoyer_Begabungsbegriff_und_Leistung.pdf [06.09.2020]

Hurrelmann, Klaus (2013): Das Schulsystem in Deutschland. Das Zwei-Wege-Modell setzt sich durch. In: Zeitschrift für Pädagogik. 59 (2013) 4, S.455-468. <https://www.pedocs.de/zeitschriften/6989/2013/4> [23.12.2020]

Hußmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster / New York: Waxmann. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/IGLU_2016_Berichtsband.pdf [27.10.2020]

Isfort, Rudolf (2012): ...schwerer als der Blutbefehl des Herodes: Die Bottroper Sammelschulen. Erstveröffentlichung: Vestischer Kalender 83 (2012) S. 117 – 139. http://r-isfort.de/wp-content/uploads/2020/09/12.2011_Blutbefehl.pdf [06.12.2020]

Jantzen, Wolfgang (2009): Rezension zu Dagmar Hänsel: Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn 2006. Dagmar Hänsel: Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. Bad Heilbrunn 2008. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 4, S. 650-653. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5190/pdf/ZfPaed_2009_4_Jantzen_Rezension_Haensel_NSZeit_Tornow_D_A.pdf [09.06.2020]

Jungmann, Christel (2009): Bildungsverständnis und Schulstrukturdiskussion in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. Verband Bildung und Erziehung (VBE) NRW. https://vbe-nrw.de/?content_id=2161 [23.08.2020]

Kaelble, Hartmut (1975): Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910-1960. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975) 1, S. 121-149 <http://www.jstor.com/stable/40185008> [15.08.2020]

Kaßbaum, Bernd (2020): Vom Bildungsgesamtplan zur Bildungsreformkommission. In: Denk-doch-Mal.de. Online-Magazin. <http://denk-doch-mal.de/wp/bernd-kassebaum-vom-bildungsgesamtplan-zur-bildungsreformkommission/> [14.11.2020]

Kaufhold, Josef (2010): Schule, Lehrerinnen und Lehrer im Prozess der Demokratisierung. Zur Geschichte des Bildungswesens in Ostfriesland 1945–1968. Schriftenreihe der Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Oldenburg BIS-Verlag der Universität Oldenburg <http://oops.uni-oldenburg.de/1135/1/kaus10.pdf> [09.06.2020]

Keim, Wolfgang & Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2013): Handbuch für Reformpädagogik in Deutschland. Teil 1 und 2. Frankfurt am Main: Peter Lang. Zusammenfassungen siehe <http://www.paed.com/reformpaedagogik/index.php?action=rsdegsvs> [10.06.2020]

Klemm, Klaus (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublicationen/GP_Sonderweg_Foerderschulen.pdf [17.10.2020]

Klemm, Klaus & Rolff, Hans-Günter (2015): Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – Wortspiele oder Gesellschaftspolitik? Essay aus: Romahn, Hajo & Rehfeld, Dieter (Hrsg.) (2015): Lebenslagen – Beiträge zur Gesellschaftspolitik. Jubiläumsschrift zum 50jährigen Bestehen des Instituts für beratende Sozial- und Wirtschaftswissenschaften – Gerhard Weisser-Institut. Marburg: Metropolis-Verlag, ohne S. aufzufinden auch unter <http://www.bpag.at/images/klemm-rolff-final-5-15-4.pdf> [22.02.2020]

KMK (1964/1971): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens (Hamburger Abkommen). Beschluss der KMK vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf [18.07.2020]

KMK (1982): Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27./28.5.1982

KMK (1993/2020): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 26.03.2020). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf [07.08.2020]

KMK (2002): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992 bis 2001. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 164. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok164.pdf> [22.10.2020]

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [18.10.2020]

KMK (2015): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf [23.10.2020]

- KMK (2016): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf [12.06.2020]
- KMK (2019): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [11.06.2020]
- KMK (2020): Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Schema-Bildungsgaenge_und_Schularten-Stand_2020-02.pdf [07.06.2020]
- KMK (2020 a): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 223. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf [17.10.2020]
- KMK (2020 b): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2009 bis 2018. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 224. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok224_SKL2018.pdf [22.10.2020]
- KMK (2020 c): Verwaltungsvereinbarung zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland zur Einrichtung einer Ständigen wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 15.10.2020. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Beirat-Verwaltungsvereinbarung-LV.pdf [31.10.2020]
- KMK (2020 d): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf [31.10.2020]
- KMK (2020 e): Politische Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ vom 15.10.2020. Beschluss der KMK vom 15.10.2020. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Politische-Vorhaben-LV.pdf [31.10.2020]
- KMK (2020 f): KMK verabschiedet zukunftsweisende Ländervereinbarung und richtet Ständige wissenschaftliche Kommission ein / Hubig: „Ein historischer Tag für die Bildung in Deutschland“. Pressemitteilung vom 15.10.2020. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-verabschiedet-zukunftsweisende-laendervereinbarung-und-richtet-staendige-wissenschaftliche-kommiss.html> (20.03.2021)
- Köhler, Claudia (2000): Der Weimarer Grundschulkompromiss: Entstehung und Umsetzung, München, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/10898> [03.06.2020]
- Koßmann, Raphael (2019): Schule und „Lernbehinderung“. Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kramer, Bernd (2019): Braucht es doch die Einheitsschule? In: SÜD-DEUTSCHE ZEITUNG vom 27.12.2019. <https://www.google.com/amp/s/www.sueddeutsche.de/bildung/pisa-gymnasium-schularten-1.4729028!amp> [29.09.2021]
- Kramer, Caroline (2014): Schulabgänger ohne Abschluss – deutliche regionale Unterschiede. In: Nationalatlas aktuell vom 22.10.2014. Online-Zeitschrift des Leibniz-Institut für Länderkunde. http://aktuell.nationalatlas.de/ohne_schulabschluss-8_10-2014-0.html [17.10.2020]
- Kuger, Susanne & Peter, Frauke (2019): Soziale Ungleichheiten reduzieren: Was die Kita leisten kann. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): „Dossier Bildung“ 2019. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/300333/chancengerechtigkeit-durch-kita> [03.06.2020]
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2020): Konzept Schuljahr 2020/2021. Pressemitteilung vom 08.07.2020. Stuttgart. <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Service/2020+07+08+Konzept+Schuljahr+2020-2021> [1307.2020]
- Lambrecht, Wolfgang (2007): Deutsch-deutsche Reformdebatten vor „Bologna“. Die „Bildungskatastrophe“ der 1960er-Jahre. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 4 (2007) 3, S. 472-477. <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2007/4578> [14.08.2020].
- Landé, Walter (1929): Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar. Berlin: Hobbing
- Lankau, Ralf (2015): Dahrendorf reloaded: Bürgerrecht auf Bildung. In: grafik.werkstatt.lankau.de. 30.11.2015. http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/11/dahrendorf_pub.pdf [17.08.2020]
- Leschinsky, Achim (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 6, S. 818-839. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4784/pdf/ZfPaed_2005_6_Leschinsky_Vom_Bildungsrat_PISA_D_A.pdf [28.10.2020]
- [LGL] Bündnis länger gemeinsam lernen (2008): Aufruf „Eine Schule mit Perspektiven für die Zukunft unserer Kinder“. <http://bestes-ler->

nen.de/site/assets/files/2468/aufwurf-laenger-gemeinsam-lernen.pdf [10.11.2020]

LSV NRW Landeschüler*innenvertretung NRW (2012): Resolution „Das deutsche Schulsystem ist in Verruf geraten“. Beschluss der Delegiertenversammlung 2012. <https://lsvnrw.de/positionen/resolutionen/resolution-schulsystem/> [10.11.2020]

Mancke, Klaus (1977): Schulreform am Beginn der Nachkriegszeit. In: *Demokratische Erziehung*. 3 (1977) 6, S. 651 – 662. http://klaus-mancke.de/TEXTE/Aspekte_der_Schulreform.pdf [06.06.2020]

Michael, Berthold und Schepp, Heinz (1993): *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert.* (Quellensammlung zur Kulturgeschichte Band 22) Göttingen und Zürich: Hansen-Schmidt

Müller, Josef (1960): Das Problem der Begabung. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte (GMH)* 11 (1960) 6, S. 340-345. <http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1960/1960-06-a-340.pdf> [15.08.2020]

Müller-Benedict, Volker (2016): Das Wachstum des Schulbereichs. Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.): *Deutschland in Daten*. <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/deutschland-in-daten/220067/schulbereich> [03.06.2020]

Nath, Axel, Dartenne, Corinna & Oelerich, Carina (2004): Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004) 4, S. 539-564. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4827/pdf/ZfPaed_2004_4_Nath_Dartenne_Oelerich_Der_historische_Pygmalioneffekt_D_A.pdf [03.09.2020]

Neumann, Marko, Schnyder, Inge et al. (2007): Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2007) 3, 399-420. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-007-0043-6> [22.07.2020]

Neumann, Marko, Becker, Michael et al. (2017): Das zweigliedrige Berliner Sekundarschulsystem auf dem Prüfstand: ein Zwischenresümee. Zusammenfassendes Abschlusskapitel aus dem zweiten Ergebnisbericht zur BERLIN-Studie. Münster New York: Waxmann, S. 469-501. https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/BERLIN_Studie_Maerz_2017_wissenschaftliches_Fazit.pdf [08.12.2020]

Neumann, Marko, Becker, Michael et al. (Hrsg.) (2017): *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin.* Münster/New York: Waxmann

Neuner, Gerhart (1997): Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 2, S. 261-278. <https://www.pedocs.de>

https://www.pedocs.de/volltexte/2015/6982/pdf/ZfPaed_1997_2_Neuner_Einheitsprinzip_im_DDR_Bildungswesen.pdf [01.10.2020]

News4teachers (2019): „Kampf gegen Gleichmacherei“: Der Volksantrag zur Einführung der Gemeinschaftsschule in Sachsen wird zum bundesweiten Politikum. Bericht der Online-Plattform vom 01.05.2019. <https://www.google.com/amp/s/www.news4teachers.de/2019/05/kampf-gegen-gleichmacherei-und-qualitaetsabbau-der-volksantrag-zur-einfuehrung-der-gemeinschaftsschule-in-sachsen-wird-zum-bundesweiten-politikum/%3famp> [03.08.2020]

News4teachers (2020): „Unzufriedene Gymnasiallehrer, die ein bisschen rumkritisieren“ – Kretschmann watscht den Philologenverband ab. Bericht der Online-Plattform vom 18. Februar 2020. <https://www.google.com/amp/s/www.news4teachers.de/2020/02/unzufriedene-gymnasiallehrer-die-ein-bisschen-umkritisieren-kretschmann-watscht-den-philologenverband-im-streit-um-die-gemeinschaftsschule-ab/%3famp> [02.08.2020]

Netzwerk Artikel 3 e.V. (Hrsg.) (2018): *Schattenübersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Behindertenrechtskonvention – BRK. 3. Auflage. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung.* http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/BRK_Schattenu%C3%8Cbersetzung_barrierefrei.pdf [21.11.2020]

NRW-Bündnis (2007): NRW-Bündnis Eine Schule für alle. <http://www.nrw-eineschule.de/eine-schule-fuer-alle> [09.11.2020]

Oelerich, Carina (1996): Zum Wandel der Diskussion über personale Bildungsdispositionen seit 1945. Magisterarbeit Universität Lüneburg. https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/335/file/magisterarbeit_oelerich.pdf [01.09.2020]

Oelkers, Jürgen (2015): Kann man „begaben“? Rückblick auf eine wirkungsmächtige Theorie der Erziehungswissenschaft. In: *Die politische Meinung* Nr. 60 (2015) 4, S. 12-17. https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_42296_1.pdf/a5d85f52-a723-ac6c-7998-ea2b6dda2f67 [01.09.2020]

Paál, Gabor (2020): Faktencheck Noteninflation: Wird das Abi wirklich immer leichter? Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Bildung*. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/306866/abiturnoten> [03.06.2020]

Papke, Birgit (2016): *Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12330/pdf/Papke_2016_Das_bildungstheoretische_Potenzial_inklusiver_Paedagogik.pdf [27.11.2020]

- PhV BW (2020): PhV fordert ein tragfähiges pädagogisches Konzept für die Gemeinschaftsschulen im Land. Pressemitteilung des Philologenverbands Baden-Württemberg vom 12.02.2020. <https://www.phv-bw.de/phv-fordert-ein-tragfaehiges-paedagogisches-konzept-fuer-die-gemeinschaftsschulen-im-land/> [02.08.2020]
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Ötten und Freiburg im Br.: Walter.
- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Taschenbuch-Ausgabe. München: dtv.
- Plessner, Helmuth (1935/1959): Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Kohlhammer, Stuttgart 1959. Im Exil veröffentlicht unter dem Titel „Das Schicksal deutschen Geistes im Ausgang seiner bürgerlichen Epoche“, Niehans, Zürich und Leipzig 1935.
- [PogA] Politik gegen Aussonderung. Koalition für Integration und Inklusion e.V. (2007): <http://www.politik-gegen-aussonderung.net/index.php/ueber-uns/manifest-als-grundlage-der-gruendung-des-vereins>
- Rademacker, Hermann (2018): Schulabsentismus, Grundrechte und Bildungsverständnis. In: Ricking, Heinrich & Speck, Karsten (Hrsg.): Schulabsentismus und Eltern. Wiesbaden: Springer, S. 27-47
- Reichsgrundschulgesetz (Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen). 28. April 1920. <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html> [05.06.2020]
- Reiss, Kristina, Weis, Mirjam, Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann. https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/_my_direct_uploads/PISA_Bericht_2018_.pdf [21.07.2020]
- Remeke, Stefan (2010): Maria Weber 1919-2002. Ihrer Zeit voraus. In: frauen/ruhr/geschichte. <https://www.frauenruhrgeschichte.de/biografien/maria-weber/> [02.08.2020]
- Rissmann, Robert (1908): Geschichte des deutschen Lehrervereins. Leipzig: Julius Klinkhardt. <https://archive.org/details/geschichtedes-de00rissgoog/page/n11/mode/2up> [07.10.2020]
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1968): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Band 4. Stuttgart: Klett
- Rudloff, Wilfried (2005): Does science matter? Zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens im politischen Prozess. Am Beispiel der bundesdeutschen Bildungspolitik in den Jahren des „Bildungsbooms“. Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung bei der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer. FÖV 19 Discussion Papers. <https://dopus.uni-speyer.de/frontdoor/deliver/index/docId/466/file/DP-019.pdf> [06.09.2020]
- Runder Tisch Bildung (1990): Position der Arbeitsgruppe „Bildung, Erziehung, Jugend“ des Runden Tisches. 15. Sitzung. 05.03.1990. Vorlage 15/7. https://www.ddr89.de/zrt/ZRT_AG_Bildung_05031990.html [06.12.2020]
- Sächsischer Landtag (2020): Drucksache 7/3000 (Gemeinschaftsschule). Beschluss vom 06.07.2020. http://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=3000&dok_art=Drs&leg_per=7&pos_dok=0&dok_id=undefined [03.08.2020]
- Saldern, Matthias von (1992): Klassengröße – gestern und heute. Lüneburg: Verlag der Universität. <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/144/file/VVLANGD7.pdf> [04.07.2020]
- Salomon, Felix (2020): Die deutschen Parteiprogramme. Vom Erwachen des Politischen Lebens in Deutschland bis zur Gegenwart. 3. Aufl. (1924) Heft 2 u. 3. Leipzig u. Berlin: Teubner
- Scheibe, Wolfgang (1965): Zur Geschichte der Volksschule. Band 2: 19.-20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidt, Friedrich (1971): Heinrich Roth: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 17 (1971) 1, S. 117-119. https://www.jstor.org/stable/3443318?seq=3#metadata_info_tab_contents [01.09.2020]
- Schlüter, Marnie (2002): Reichsschulpolitik und die Abteilung für Bildung und Schule im Reichsministerium des Innern 1919-1934. Dissertation Universität Münster <https://d-nb.info/987552309/34> [13.06.2020]
- Schlüter, Marnie & Zymek, Bernd (2008): Schulstrukturreform 1933? Eine Initiative des Reichsministeriums des Innern zur Vereinheitlichung der Schulstrukturen im Deutschen Reich. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 14 (2008) https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14585/pdf/Jahrbuch_fuer_Historische_Bildungsforschung_Band_14.pdf [13.06.2020]
- Schmidt, Gerlind (1988): Zeit in der Schule: Deutsche Demokratische Republik. Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1988 (Werkstattbericht 4) https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3560/pdf/Schmidt_Gerlind_Zeit_in_der_Schule_D_A.pdf [02.10.2020]
- Schmidt, Gerlind (1990): Bildungsreform in der DDR. Grundlegende Erneuerung der Schule? In: Forum E 43 (1990) 2, S. 9-12. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/1877/pdf/Schmidt_Gerlind_Bildungsreform_in_der_DDR_Grundlegende_Erneuerung_der_Schule_D_A.pdf [02.10.2020]

Schmidt, Thilo & Smidt, Wilfried (2014): Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 1, S. 132-149.

https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14651/pdf/ZfPaed_2014_1_Schmidt_Smidt_Kompensatorische_Foerderung_benachteiligter_Kinder.pdf [14.11.2020]

Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa

Schnell, Irmtraud (2006): Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? In: Zeitschrift für Inklusion-online.net 02/2006. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/188/188> [28.10.2020]

Schorb, Alfons o. & Fritzsche, Volker (1966). Schulerneuerung in der Demokratie. Stuttgart: Klett.

Schulz, Heinrich (1911): Die Schulreform der Sozialdemokratie. Dresden. <https://archive.org/details/dieschulreformde00schu/mode/1up?q=einheit> [21.06.2020]

Schulz-Hardt, Joachim & Fränz, Peter (1998): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. Auszug aus: Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948 – 1998. Neuwied u.a.: Luchterhand 1998, S. 177 – 227. <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html> [18.07.2020]

Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5479/pdf/Schumann_2007_Ich_schaeme_mich_ja_so_D_A.pdf [22.10.2020]

Schumann, Brigitte (2014): Neubewertung der sonderpädagogischen Geschichte? Gastbeitrag in: bildungsklick 08.12.2014. <https://bildungsklick.de/schule/detail/neubewertung-der-sonderpaedagogischen-geschichte> [08.06.2020]

Schumann, Brigitte (2016): Deutschland legt sich quer. In: bildungsklick.de. <https://bildungsklick.de/schule/detail/deutschland-legt-sich-quer> [17.10.2020]

Schwartz, Hermann (1928 – 31): Pädagogisches Lexikon (4 Bände). Bielefeld & Leipzig: Velhagen & Klasing. Siehe auch https://de.m.wikipedia.org/wiki/Klassengr%C3%B6%C3%9Fe_%E2%80%93_gestern_und_heute/Die_Zeit_von_1918_bis_1933 [21.11.2020]

[Senatsverwaltung] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht. Autorinnen und

Autoren: Bastian, Johannes / Brümmer, Felix / Herrmann, Joachim / Kilus, Dagmar / Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana / Vieluf, Ulrich – unter Mitarbeit von Kristina Broens. Berlin.

Sienknecht, Helmut (1968): Der Einheitsschulgedanke: geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Pädagogische Studien 16. Weinheim u.a.: Beltz

Solarová, Svetluse (Hrsg.) (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7018/pdf/Geschichte_der_Sonderpaedagogik.pdf [27.11.2020]

SPD (1959): Godesberger Programm. Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Beschlossen vom Außerordentlichen Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands in Bad Godesberg vom 13. bis 15. November 1959. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Grundsatzprogramme/godesberger_programm.pdf [07.11.2020]

SPD (1989): Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Beschlossen vom Programm-Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands am 20. Dezember 1989 in Berlin, geändert auf dem Parteitag in Leipzig am 17.04.1998. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Grundsatzprogramme/berliner_programm.pdf [07.11.2020]

SPD (2007): Hamburger Programm. Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Beschlossen auf dem Hamburger Bundesparteitag der SPD am 28. Oktober 2007. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Grundsatzprogramme/hamburger_programm.pdf [06.11.2020]

SPD (2019): Chancen für alle zu jeder Zeit. Beschluss Nr. 8. Ordentlicher Parteitag, Berlin, 6. – 8. Dezember 2019. https://indienuezeit.spd.de/fileadmin/pv/Dokumente/BPT2019/Beschluesse/B8_Chancen_fuer_alle_zu_jeder_Zeit.pdf [06.11.2020]

Spiegel-Gespräch (1985): Bäcker mit Abitur, Dr. phil. als Taxifahrer? Vier Kultusminister über die Berufsaussichten der Akademiker (1): Die Risiken nach Abitur und Studium. In: DER SPIEGEL Nr. 30/1985. S. 28 – 37. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13515485.html> [19.10.2020]

Sprenger, Ulrich (2003): Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation. In: Hansel, T. (Hrsg.): PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim: Centaurus, S. 53-105. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3484/pdf/Sprenger_Ulrich_Zurueckhaltung_am_falschen_Platz_D_A.pdf [06.09.2020]

Streitgespräch Inklusion (2019): „Man kann Vielfalt nicht verordnen.“ Gehören Schüler mit Behinderungen ans Gymnasium? In: DIE ZEIT Nr. 05/2019 vom 23.01.2019. <https://www.zeit.de/2019/05/inklusion-gymnasium-chancengleichheit-behinderung-sonderfoerderung-streitgesprach/komplettansicht> [18.10.2020]

- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. In: Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.) (2014): Dossier Bildung. Zuerst erschienen in Le Monde diplomatique Nr. 9/2008, S. 21. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht> [03.06.2020]
- Tews, Johannes (1916): Die deutsche Einheitsschule – Freie Bahn jedem Tüchtigen. Im Auftrage des Geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins. Leipzig: Klinkhardt
- Tews, Johannes. (1919): Ein Volk – Eine Schule: Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule. Osterwieck/Harz: Zickfeldt <https://portal.dnb.de/bookviewer/view/1108107761#page/n0/mode/2up> [05.06.2020]
- Tröster, Yvonne (2017): Bildungspolitik und Föderalismus. Auswirkungen auf das berufliche Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland – Die Diskussionen in der Kultusministerkonferenz in den 1950er und 1960er Jahren. Dissertation. Mannheim
- Van Ackeren, Isabell, Endberg, Manuela & Locker-Grütjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. In: DDS-Die deutsche Schule. 112 (2020) 2, S.245-248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10> [03.06.2020]
- [VdHD] Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands (1920): Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen. In: Die Hilfsschule 13 (1920) S. 51–59.
- [VDR] Verband Deutscher Realschullehrer (2019): Wer will die Gemeinschaftsschule als Einheitsschule in Sachsen? Deutscher Realschullehrerverband (VDR) unterstützt den Sächsischen Lehrerverband (SLV) im Kampf gegen Gleichmacherei und Qualitätsabbau. Pressemitteilung Nr. 12 vom 29.04.2019. <https://slv-net.de/wp-content/uploads/2019/05/12-2019-PM-VDR-Keine-Einheitsschule-in-Sachsen.pdf> [03.08.2020]
- vds -Verband Sonderpädagogik e.V. (2012): Leitlinien / Guidelines. https://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Leitlinien/130110_Leitlinien_dt.-engl._korrigiert.pdf [17.10.2020]
- Verfassung des Freistaates Bayern (15. Dezember 1998). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf> [16.07.2020]
- Verfassung des Landes Brandenburg (20. August 1992). <https://bravors.brandenburg.de/de/gesetze-212792#28> [16.07.2020]
- Vitzthum, Thomas (2014): Die „Einheitsschule“ ist kein Schreckgespenst mehr. In: WELT vom 24.04.2014. <https://www.google.com/amp/s/amp.welt.de/politik/deutschland/article127279572/Die-Einheitsschule-ist-kein-Schreckgespenst-mehr.html> [29.09.2020]
- Voland, Claus (1979): Die Angst vor der Gesamtschule „Klassenkampf von oben“. Der Streit der Parteien um die neue Schule wird immer hitziger. In: DIE ZEIT Nr. 46 vom 09.11.1979. <https://www.zeit.de/1979/46/klassenkampf-von-oben/komplettansicht> [02.08.2020]
- Weimarer Reichsverfassung (Verfassung des deutschen Reiches). 11.08.2019. [https://de.wikisource.org/wiki/Verfassung_des_Deutschen_Reichs_\(1919\)](https://de.wikisource.org/wiki/Verfassung_des_Deutschen_Reichs_(1919)) [05.06.2020]
- Weisser, Jan (2007): Das Besondere der Erziehung. Theoriepolitik in der Sonderpädagogik 1950-2000. In: Behindertenpädagogik 46 (2007) 1, 3-18
- Wiarda, Jan-Martin (2019): Reform der KMK. Das lange Warten auf den großen Wurf in der Schulpolitik. Tagesspiegel 18.09.2019. <https://m.tagesspiegel.de/wissen/reform-der-kmk-das-lange-warten-auf-den-grossen-wurf-in-der-schulpolitik/25027456.html> [11.09.2019]
- Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag (2020): Sachstand Kinderrechte ins Grundgesetz. Zum Gesetzentwurf des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz aus November 2019 und seiner Diskussion. WD 3 -3000 -012/20. <https://www.bundestag.de/resource/blob/686886/b2af36983d73f4803cdfbfab95e960a/WD-3-012-20-pdf-data.pdf> [26.11.2020]
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> [17.10.2020]
- Wocken, Hans (2014): Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion. 22 (2014) 1, S. 52-62. https://www.schule-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/Inklusion_Irrtuemer_Wocken.pdf [17.10.2020]
- Wocken, Hans (o. J.): Vielfalt allein genügt nicht! Zur dialektischen Einheit von Vielfalt und Gemeinsamkeit. <http://www.hans-wocken.de/Texte/HW-Vielfalt.pdf> [26.08.2020]
- Wocken, Hans (2020): Inklusive Bilanz: Schlussdiskussion. Die Paradoxien der bayerischen Inklusionsreform. In: Schulische Inklusion in Bayern. Empirische Analyse der schulischen Inklusionsentwicklung in Bayern von 2008/09 bis 2019/20. Eine Pentalogie. Teil 5. <http://www.hans-wocken.de/Bayern5/index.htm> [19.10.2020]
- Wölfl, Friedrich (2015): Das Sozialwissenschaftliche Gymnasium wird 50 (Teil I). Dokumentation. Jahresbericht 1.Teil. S. 179-186. http://ehgwen.de/wp/wp-content/uploads/2015/09/Jahresbericht-SWG-1.Teil_.pdf [23.07.2020]
- Wraseder, Michael (2019): Bildung als Bürgerrecht – Ralf Dahrendorf wiedergelesen. In: Rechtswirklichkeit. Das Blog des Berliner Arbeitskreises Rechtswirklichkeit. 19.07.2019. <https://barblog.hypotheses.org/3041> [17.08.2020]

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1920): Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Leipzig: Quelle & Meyer

Zymek, Bernd (2010): Nur was anschlussfähig ist, setzt sich auch durch. Was man aus der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts (gerade auch der der DDR und der ostdeutschen Bundesländer) lernen kann. In: DDS – Die Deutsche Schule. 102 (2010) 3, S. 193-208.

Zymek, Bernd (2013): Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. In: Zeitschrift für Pädagogik. 59 (2013) 4, S.469-481. <https://www.pedocs.de/zeitschriften/6989/2013/4> [23.12.2020]

Bildnachweise

Titelblatt, S. 15, S. 39, **Kerschensteiner-Grundschule Hamburg ca. 1920**, Geschichte der Schule und historische Fotos – Georg-Kerschensteiner-Grundschule (hamburg.de) [26.03.2021]

S. 20, **Volksschule Amendingen, Jg. 1920/21**, Johannes Böckh, Lizenz: Creative Commons by-sa 3.0 <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode.de> [26.03.2021]

S. 29, **Goetheschule Weimar o. J.**, <https://goetheschule-eisenach.de/wp-content/uploads/2012/08/lehrergrenzd%C3%B6rfer.jpg> [26.03.2021]

S. 41, **„Die Reichsschulkonferenz 1920“**, © Galerie bild-wort-ding [26.03.2021]

S. 43, **Portrait Heinrich Schulz**, © OMNIA Archiv der sozialen Demokratie (AdsD) [26.03.2021]

S. 53, **Goetheschule Weimar 1926**, <https://goetheschule-eisenach.de/wp-content/uploads/2012/08/lehrergrenzd%C3%B6rfer.jpg> [26.03.2021]

S. 60, **Portrait Prof. Dr. Georg Kerschensteiner**, <https://www.wissner.com/stadtlexikon-augsburg/artikel/stadtlexikon/kerschensteiner/4381> [26.03.2021]

S. 61, **Portrait Johannes Tews**, <https://www.google.com/search?q=Johannes+Tews&client> [26.03.2021]

S. 64, **Portrait Fritz Karsen**, Quelle: <https://www.fritz-karsen.de/post/auf-den-spuren-fritz-karsens> [26.03.2021]

S. 65, **J. Tews „Die Einheitsschule“**, (Foto des Verkäufers) https://www.zvab.com/servlet/BookDetailsPL?bi=17833047646&searchurl=an%3D-tews%2Bjohannes%26hl%3Don%26sortby%3D20&cm_sp=snippet-_srp1-_image16#&gid=1&pid=1 [26.03.2021]

S. 77, **Klasse einer hessischen Oberschule 1920er Jahre**, Wikipedia gemeinfrei https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:Klassenfotoeiner_hessischen_Oberschule_1920er_Jahre.JPG [26.03.2021]

S. 83, **Goetheschule Weimar 1950**, <https://goetheschule-eisenach.de/wp-content/uploads/2012/08/lehrergrenzd%C3%B6rfer.jpg> [26.03.2021]

S. 84, **Portrait Gertrud Bäumer**, Barch Bild 146-1975-068-26A/Fotograf unbekannt; <https://www.bundesarchiv.de/DE/Content/Virtuelle-Ausstellungen/Gertrud-Baumer-Ein-Lebensweg-Durch-Eine-Zeitenwende/gertrud-baumer-ein-lebensweg-durch-eine-zeitenwende.html> [26.03.2021]

S. 105, **Grundschule Schleswig-Holstein 2020**, Foto aus Privatbesitz

S. 109, **Volksschulklasse 1947**, Bundesarchiv, Bild 183-S75969 / CC-BY-SA 3.0, Fotograf unbekannt, [26.03.2021]

S. 113, **„Haustöchterchen“**, Digitalisierte Sammlungen der Staatsbibliothek zu Berlin Werksicht: Haustöchterchens Kochschule: ein Kochbuch mit Wage und Maßgeräten im Puppenmaß für Spiel und Leben (PPN770280080 - PHYS_0001 – Übersicht mit Inhaltsverzeichnis) (staatsbibliothek-berlin.de) [26.03.2021]

S. 123, **Inklusive Klasse der Uckermark-Grundschule Berlin um 1990**, Foto Gisela Lau in: Zehn Jahre wohnortnahe Integration, Bd. 88/89 der Beiträge zur Reform der Grundschule, Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V., Frankfurt/M. 1993

S. 127, **J. Tews „Die Deutsche Einheitsschule“**, https://www.zvab.com/servlet/BookDetailsPL?bi=16484028736&cm_sp=snippet-_srp1-_tile3&searchurl=an%3Dtews%26hl%3Don%26sortby%3D20%26tn%3Ddie%2Beinheitsschule#&gid=undefined&pid=1 [26.03.2021]

S. 127, **J. Tews „Ein Volk eine Schule“**, <https://portal.dnb.de/bookviewer/view/1108107761#page/n0/mode/2up> [26.03.2021]

S. 131, **Inklusive Klasse der Uckermark-Grundschule Berlin um 1990**, Foto Gisela Lau in: Zehn Jahre wohnortnahe Integration, Bd. 88/89 der Beiträge zur Reform der Grundschule, Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V., Frankfurt/M. 1993

Nachwort der Herausgeber

Das Bündnis „Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie“ ist aus der pädagogischen Überzeugung und der wissenschaftlichen Erkenntnis entstanden, dass nur ein ungegliedertes Schulsystem ohne Aussonderung allen Kindern und Jugendlichen das gleiche Recht auf Bildung gewährleistet und sie befähigt, sich aktiv an der demokratischen Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen in einer von Ungewissheit und Umbrüchen geprägten Welt zu beteiligen.

Mit dieser Broschüre, die aus historischer Perspektive die Gründe für die „steckengebliebene“ Schulreform in Deutschland aufzeigt, wollen wir den öffentlichen Diskurs über die Notwendigkeit einer radikalen Reform der inneren und äußeren Schulstrukturen verstärken.

Wir fassen zusammen:

- Das gegliederte Schulsystem mit dem zusätzlichen Sonderschulsystem ist mit seinen Abwertungsstrukturen tief im ständischen Denken des vorletzten Jahrhunderts verankert. Trotz vieler kleiner Reformschritte in den vergangenen 100 Jahren haftet ihm immer noch die Ideologie der Ungleichheit an.
- Es kann die grundgesetzlichen und menschenrechtlichen Ansprüche auf Chancengleichheit, Nichtdiskriminierung, Partizipation und Inklusion nicht einlösen.
- Es ist auf Wettbewerb, Konkurrenz und Anpassung orientiert und verhält sich dysfunktional zu den benötigten Zukunftskompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Solidarität, Achtung der Menschenrechte und der natürlichen Lebensgrundlagen.
- Es vertieft mit der Vererbung von Bildungsprivilegien und Bildungsarmut die gesellschaftliche Spaltung, statt ihr entgegenzuwirken.
- Insbesondere die an das Gymnasium gebundenen gesellschaftlichen Interessen sind bis heute mächtig und kämpfen für den Erhalt von Bildungsprivilegien; damit stellen sie sich einer demokratisch orientierten Strukturreform entgegen.
- Begründungen für den Erhalt des Gymnasiums (wie z. B. besondere Leistungsfähigkeit und angeblich begabungsgerechte Zuweisung von Schüler*Innen) haben sich unhinterfragt in der Gesellschaft tradiert und halten sich deshalb besonders hartnäckig, obwohl sie längst in den internationalen Leistungsvergleichen von PISA als Mythen entlarvt worden sind.
- Bei den öffentlich finanzierten Gymnasien wie auch bei den meisten Privatschulen besteht eine besondere Attraktivität in ihrer sozial selektiven und segregierenden Funktion. Selbst bei gleichem Fähigkeitsprofil haben Kinder mit sozialer Benachteiligung und/oder Migrationshintergrund wesentlich schlechtere Chancen auf den Besuch des Gymnasiums als Kinder der Mittel- und Oberschicht.
- In elf Bundesländern sind inzwischen unterschiedliche Varianten der „Zweigliedrigkeit“ entstanden, bestehend aus dem Gymnasium

- und einer zweiten Schulform, in der alle anderen vorherigen Schulformen zusammengeführt werden. Insbesondere aus pragmatischen Gründen hat die Zweigliedrigkeit große Chancen, sich in allen Bundesländern als Strukturmodell bildungspolitisch durchzusetzen. Selbst die KMK gibt die Unüberschaubarkeit der Schulformen in der Sekundarstufe zu.
- Dagegen sind Gemeinschaftsschulen als Langformschulen von 1-10/13 ohne die übliche Aufteilung der Kinder nach der Grundschule und ohne äußere Leistungsdifferenzierung trotz der nachgewiesenen großen Lernzuwächse für alle Lernenden bei gleichzeitiger Entkopplung des Lernerfolgs von der sozialen Herkunft bislang die „Stiefkinder“ der Bildungspolitik.
 - Als Pendant zum Gymnasium, der „höheren“ Schule in der Hierarchie der gegliederten allgemeinen Schulformen, hält die Bildungspolitik auch an den unterschiedlichen Sonderschulen fest, die in der Bildungsforschung zutreffend als „Bildungskeller“ bezeichnet werden.

Wir folgern daraus:

Angesichts der hundertjährigen Geschichte von „steckengebliebenen“ Reformen in Deutschland halten wir es für mehr als unrealistisch, dass die so genannte Zweigliedrigkeit nach der gemeinsamen Grundschule als kurz- oder mittelfristiger

Zwischenschritt auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem angesehen werden kann.

Auf dem Weg zu einer Schule für alle

- fordern wir zur Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung den Abbau der inklusionsfeindlichen Selektion in allen Schulformen, u.a. durch Verzicht auf Ziffernnoten, Klassenwiederholungen, Abschulung von „höheren“ zu geringer bewerteten Schulformen, äußere Leistungsdifferenzierung und stattdessen die Entwicklung einer zur Selbständigkeit des Lernens ermutigenden pädagogischen Leistungs- und Feedbackkultur;
- setzen wir uns für den zügigen Abbau eines teuren Parallelsystems von Regel- und Sonderschulen und die Nutzung sonderpädagogischer Ressourcen für die notwendige inklusive Entwicklung aller Regelschulen ein, wie es auch die völkerrechtliche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention von Deutschland fordert;
- setzen wir auf die bildungspolitisch gesteuerte Konvergenz von Gymnasien und allen anderen noch bestehenden Schulformen bezogen auf Curricula, Didaktik, Abschlüsse, Organisationsentwicklung, Lehrerbildung und Besoldung;
- erwarten wir auch angesichts der alarmierenden Bedrohung der Demokratie, dass Schulen

sich zu Orten der Menschenrechtsbildung entwickeln können, indem Freiräume geschaffen werden, in denen Kinder und Jugendliche sich aktiv in sozialer und demokratischer Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft zu engagieren lernen;

- unterstützen wir den Ausbau inklusiver Langformschulen in allen Bundesländern auf der Basis erfolgreich erprobter Schulversuche in Berlin und NRW;
- knüpfen wir mit unseren Forderungen an Erfahrungen in der Pandemie an, in der die ungerechte Verteilung der Bildungschancen wie in einem Brennglas erkennbar und zum Gegenstand öffentlicher Kritik geworden ist;
- unterstützen wir repräsentative, in Zufallsverfahren entstehende Bürgerversammlungen als ein demokratietaugliches Instrument, um der Frage nachzugehen, wie sich 100 Jahre nach der Reichsschulkonferenz das deutsche Schulwesen entwickeln muss, um demokratischen und inklusiven Ansprüchen zu genügen.

Inklusive Langformschulen sind aus Sicht des Bündnisses das zukunftsfähige inklusive Strukturmodell für die Demokratie.

Bündnis „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“



AHS e.V.: *Aktion Humane Schule*, gegründet 1974, setzt sich dafür ein, dass unsere Kinder frei von Druck und Ängsten lernen können. Die AHS fordert eine Schule, in der kein Kind ausgegrenzt oder aussortiert wird. Nur hier kann wirklich inklusiv gearbeitet werden, kann es demokratisch und human zugehen.

www.humaneschule.de



GGG: *Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule - Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.*,

1969 gegründet, zählt über 750 Schulen zu ihren Mitgliedern: Gesamt-, Ober-, Sekundar-, Gemeinschafts-, Stadtteilschulen. Sie fordert, alle Schulen in der Sekundarstufe unter Einbeziehung des Gymnasiums zu einer Schule für alle weiter zu entwickeln.

www.ggg-web.de



GEW: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Als Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) organisiert die GEW über 280.000 Frauen und Männer, die in pädagogischen und wissenschaftlichen Berufen arbeiten: in Schulen, Kindertagesstätten, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Sie setzt sich für gute Arbeitsbedingungen und den Ausbau eines inklusiven und demokratischen Bildungswesens ein.

www.gew.de

Grundschulverband e.V.: Als Fachverband für kind- und zeitgemäße Grundschulpädagogik, 1969 gegründet, engagiert sich der GSV in drei Arbeitsfeldern: Schulpraxis, Forschung, Schulpolitik. Er setzt sich insbesondere für die Bildungsansprüche von Grundschulkindern ein. Die Grundschule muss Grundstufe einer für „alle gemeinsamen Schule“ für die Dauer der Pflichtschulzeit werden.

www.grundschulverband.de



NRW-Bündnis Eine Schule für alle: Das Bündnis, im Mai 2007 gegründet, ist eine unbürokratische Vereinigung in Nordrhein-Westfalen von Einzelpersonen, Initiativen und vielen Organisationen, die sich für Eine Schule für Alle von Klasse 1 bis 10 einsetzen, in der alle SchülerInnen gemeinsam mit- und voneinander lernen können.

www.nrw-eineschule.de



PogA e.V.: *Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion*. Der Verein wurde 2007 aus dem Kreis der Integrations-/Inklusionsforscherinnen und –forscher in deutschsprachigen Ländern gegründet. Der Name des Vereins ist Programm: Es geht um eine Politik, die den gesellschaftlichen Ausschluss von Menschen überwindet und inklusive Lebensbedingungen für alle schafft.

www.politik-gegen-aussonderung.net



Impressum



Der Bundeskongress „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ im September 2016 wurde gemeinsam mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, veranstaltet.

Zu den Kooperationspartnern und finanziellen Förderern gehörten außerdem:

Aktion Mensch
Deutsche Gesellschaft für
Demokratiepädagogik (DeGeDe)
Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

© Herausgeber:

Aktion Humane Schule
(vertreten durch Bert Schmid, ehemals Jonas Lanig †),
GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule –
Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens
(vertreten durch Gerd-Ulrich Franz),
GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
(vertreten durch Dr. Ilka Hoffmann),
Grundschulverband
(vertreten durch Ulla Widmer-Rockstroh),
NRW-Bündnis Eine Schule für alle
(vertreten durch Uta Kumar und Dr. Brigitte Schumann),
Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration
und Inklusion e.V.
(vertreten durch Dr. Irmtraud Schnell)

Verantwortlich:

Dr. Ilka Hoffmann (V.i.S.d.P.),
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand,
Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main,
Telefon: 069/78973-0, Fax: 069/78973-202,
E-Mail: info@gew.de, www.gew.de

Redaktion:

Ulla Widmer-Rockstroh,
Martina Schmerr,
Dr. Irmtraud Schnell,
Dr. Brigitte Schumann

Gestaltung:

Dipl. Des. Christa Gramm
Dipl. Des. Petra Schwarzmann

Kontakt:

martina.schmerr@gew.de
geschaeftsstelle@ggg-web.de
info@grundschulverband.de

Download:

<https://eine-fuer-alle.schule/>

Mai 2021

ISSN 2566-8099



SCHRIFTENREIHE
Eine für alle

**Eine für alle –
Die inklusive Schule für die Demokratie**

In unregelmäßigen Abständen werden in dieser Schriftenreihe Vorträge, Informationen und Positionen im Zusammenhang des Bundeskongresses „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ vom September 2016 veröffentlicht.

Damit soll der gesellschaftliche Diskurs zu einem inklusiven, demokratischen Bildungswesen gestärkt und entsprechendes Handeln unterstützt werden.

Heft 7

In der Schriftenreihe erschienen:

Heft 1/2017

Vernor Muñoz: Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung

Heft 2/2017

Dr. Reinald Eichholz: Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab!

Heft 3/2018

Justin J.W. Powell: Chancen und Barrieren Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen

Heft 4/2018

Dr. Sigrid Arnade: Die inklusive Gesellschaft – ein Gewinn für alle

Heft 5/2019

Dr. Brigitte Schumann: Das verweigerte Recht auf inklusive Bildung

Heft 6/2019

Dr. Peter Schmidt: Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe