

Edelstein, Benjamin; Veith, Herrmann

Book Part — Published Version

Schulgeschichte bis 1945: Von Preußen bis zum Dritten Reich

Provided in Cooperation with:

WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Edelstein, Benjamin; Veith, Herrmann (2017) : Schulgeschichte bis 1945: Von Preußen bis zum Dritten Reich, In: Dossier: Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, pp. 1206-1219,
<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/229629/schulgeschichte-bis-1945>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/232041>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Schulgeschichte bis 1945: Von Preußen bis zum Dritten Reich

Von Benjamin Edelstein, Hermann Veith

1.1.2017

Dipl.-Pol. Benjamin Edelstein, geb. 1983, ist Promotionsstipendiat der Friedrich-Ebert-Stiftung und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulpolitikforschung und Institutionenanalyse. Jüngst erschien von ihm: Edelstein, B. (2016): Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. Überlegungen zur Schulpolitik unter Bedingungen der Pfadabhängigkeit. In: B. Hermstein, N. Berkemeyer, V. Manitiu (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Befunde und Kritik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 47-70.

Prof. Dr. Hermann Veith ist Universitätsprofessor für Pädagogik mit Schwerpunkt Sozialisationsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen und leitet dort das Netzwerk Lehrerfortbildung. Er ist pädagogischer Experte beim Deutschen Schulpreis sowie Jurymitglied des Förderprogramms "Demokratisch Handeln". Zuletzt erschien unter seiner Mitherausgeberschaft im Wochenschau Verlag das "Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14: Neue Lernkulturen und Genderdemokratie" (herausgegeben zusammen mit Hans Berkessel, Wolfgang Beutel und Hannelore Faulstich-Wieland).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts rücken gesellschaftliche und politische Umwälzungen die Schule in den Fokus des Staates. Er etabliert zunächst ein zweigeteiltes Schulwesen mit einfachen Volksschulen für die Masse und Gymnasien für eine kleine Elite. Zwischen ihnen entsteht das mittlere Schulwesen, doch erst die gemeinsame Grundschule macht aus dem Nebeneinander ein zusammenhängendes System.

Unterricht für alle



Schulklasse um 1905. Unter dem Druck von Bevölkerungswachstum, Zuwanderung und Industrialisierung sahen sich vor allem die Städte gezwungen ihr Schulangebot stärker an den neuen Qualifikationsanforderungen von Technik, Handel, Wirtschaft und einer expandierenden Verwaltung auszurichten. (© picture-alliance, IMAGNO)

Bis zum 17. Jahrhundert gab es in den deutschen Fürstentümern und Reichsstädten Schulen nur für eine kleine privilegierte Minderheit, vor allem Kloster- und Lateinschulen. Erst im Zuge der Reformation führten die Landesfürsten, die durch die Verbindung von Thron und Altar im sogenannten Landeskirchentum an politischer Macht gewonnen hatten, nach und nach in ihren Herrschaftsgebieten die Schulpflicht ein und erließen Schulordnungen, wobei sie sich stark an den Vorstellungen der Kirchen orientierten. Zwar konnten Eltern den Schulunterricht ihrer Kinder auch im eigenen Hause von Privatlehrern erteilen lassen. Wer sich das aber nicht leisten konnte, war fortan gehalten sein Kind zur Schule zu schicken. Auch Kinder des einfachen Volkes erhielten damit die Möglichkeit, in den so genannten "Elementarschulen" Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen (siehe Infobox), wobei in der Regel ein Schulgeld erhoben wurde, das der Schulmeister direkt erhielt. Um die Kinder aus den ärmsten Verhältnissen vom "Schulschilling" zu befreien, wurden mancherorts Kirchenkollekte gesammelt oder kommunale Zinseinnahmen verwendet. Dennoch lag die Einschulungsquote noch am Ende des 18. Jahrhunderts in den meisten deutschen Ländern deutlich unter 50 Prozent, da weder eine flächendeckende Unterrichtsversorgung gewährleistet werden konnte, noch die Eltern sonderlich gewillt waren Schulgeld zu entrichten und auf die hauswirtschaftliche Mitarbeit ihrer Kinder zu verzichten. Von den Lehrkräften – häufig waren es Handwerker, Küster oder kriegsbeschädigte Soldaten – wurde erwartet, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler mit "väterlicher Güte und Strenge" zum Lernen anhalten sollten. Tatsächlich aber sicherte in vielen Schulstuben der Rohrstock ihr strenges

schulmeisterliches Regiment.

Auszüge aus dem sogenannten "Gothaischen Schulmethodus" von 1642

3. Die Schulmeister sollen für allen Dingen ein stilles und eingezogenes Leben führen, und der Jugend allenthalben mit gutem Exempel fürgehen.

36. Was die *Disciplin* oder Züchtigung der Kinder anlangt, sollen die *Praeceptores* nicht stürmisch seyn, noch die Kinder ubel anfahren, viel weniger immer zuschlagen. Denn wenn die Kinder also nur in tyrannischer Furcht und Schrecken stets, oder je oft und viel sitzen müssen, so können sie nicht allein nicht halb so fleissig auff die *Lectio* achtung geben, und gehet mit ihrem lernen desto langsamer von statten; sondern sie werden auch dem Schulmeister gram, und verlieren allen Lust zu lernen.

37. Darumb sollen die Schulmeister mit ihren Schul-Kindern freundlich und Väterlich umbgehen, auch wenn sie eines oder das ander umb seines Verbrechens willen jo straffen müssen, es dennoch also machen, daß die Kinder eine Väterliche Lieb und Trew gegen sich mitten in der Straffe spühren und mercken können.

38. Sonderlich aber sol allen Schulmeistern mit Ernst verboten seyn, daß sie die Kinder umb des willen nicht schlagen, wenn sie ein Ding noch nicht können, sondern allein, wenn sie es nicht lernen wollen, oder sonst ungehorsamb und muthwillig seyn, oder nicht still sitzen wollen, noch auff die *Lectio* acht geben, oder fürsetztlich aus der Schule bleiben, oder sonst auff der Gassen oder in der Kirchen Büberey anrichten.

49. Die Kinder sollen jedes Orths alle, keines ausgenommen, Knaben und Mägdlein das *gantze Jahr* stets nach einander in die Schule gehen, ohne allein in der Erndte, da man ihnen vier Wochen, deßgleichen uff die *Kirchmessen* etliche Tage sol feyer geben.

51. Wenn ein Kind fünff Jahr alt ist, so solle es zur Schule geschickt werden. Minder-Jährige sollen nicht leichtlich angenommen werden, damit sie die andern nicht hindern. Es were denn umb des Gebets willen, und damit sie zum stillsitzen gewehnet werden, daß bißweilen etliche kleine mit hinein gelassen werden.

Quelle: Neumann, Thomas (Hg.) (2002): *Quellen zur Geschichte Thüringens* »...daß bei der Erziehung kein Teil von dem anderen unabhängig ist...«. *Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert*. Erfurt:

Humboldts Plan für eine allgemeine Menschenbildung

Entscheidende schulpolitische Veränderungen gingen im 19. Jahrhundert vor allem von Preußen aus. Unter dem Eindruck der schweren Gebietsverluste nach den Niederlagen gegen die Napoleonischen Truppen in Jena und Auerstedt (1806) gab der preußische König Friedrich Wilhelm III. die Devise aus, durch eine verbesserte Schulbildung die geistigen Kräfte des Volkes für einen nationalen Neuanfang zu sammeln. "Der Staat" müsse, so der königliche Appell, "durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren" (Friedrich Wilhelm III., zitiert nach Wehler 2008a, 473) habe. Ab 1807 wurden mit den Preußischen Reformen binnen weniger Jahre die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine Liberalisierung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens geschaffen: die Leibeigenschaft wurde aufgehoben, die Gewerbefreiheit eingeführt, die freie Berufswahl ermöglicht und erste Schritte zum Abbau herkunftsbedingter Privilegien und Benachteiligungen eingeleitet. Das in der Ständegesellschaft vorherrschende Prinzip der Statusvererbung sollte nun durch das bürgerliche Leistungsprinzip ersetzt werden: Nicht mehr ständische Herkunft sollte dafür ausschlaggebend sein, welche Berufe und gesellschaftlichen Positionen dem Einzelnen offenstehen, sondern individuelle Talente, Fähigkeiten und Leistungen. Dadurch aber erhielt die Schule neue Aufgaben, denn "ein auf Teilnahme seiner Bürger gegründeter Staat mit reorganisierter Verwaltung und freigesetzter persönlicher und wirtschaftlicher Mobilität verlangte eine Erziehung zu Bürgern, die dazu gebildet waren, alle ihre Kräfte zu brauchen (...) Das Konzept einer ‚Nationalschule‘ als ‚Nationalerziehungsanstalt‘ sollte alle Schichten des Volkes in einer auf allgemeine Menschenbildung zielenden Bildungsorganisation umgreifen" (Jeismann 1987, 107).

Mit der dazu erforderlichen Neuorganisation der Schullandschaft wurde der preußische Diplomat und Philosoph Wilhelm von Humboldt (1767-1835) beauftragt. In Zusammenarbeit mit dem Staatsrat Johann Wilhelm Sövern (1775-1829) entwickelte er den ambitionierten Plan, den bunten Flickenteppich von Dorf- und Stadtschulen zu bereinigen und die strikte Trennung zwischen niederen und höheren Schulen in einem flächendeckenden, einheitlich organisierten Schulsystem zu überwinden. Ziel war es, alle Kinder – und zwar ohne Rücksichten auf ihre soziale Herkunft – grundlegend zu bilden und ihnen dadurch Zugang zur Sprache und Kultur zu eröffnen. Geplant war ein Schulsystem, das nicht mehr aus getrennten, parallel laufenden Schulformen, sondern aus aufeinanderfolgenden Schulstufen bestehen sollte: einer für alle Kinder gemeinsamen "Elementarschule" mit anschließendem Übergang in die "Stadtschule" und darauf aufbauendem "Gymnasium" für die Besten (siehe Infobox).

Auszug aus dem "Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate" (1819)

§ 2

Die öffentlichen allgemeinen Schulen sollen mit dem Staate und seinem Endzwecke in dem Verhältnis stehen, dass sie als Stamm und Mittelpunkt für die Erziehung des Volks die Grundlage der gesamten Nationalerziehung bilden. Die Erziehung der Jugend für ihre bürgerliche Bestimmung auf ihre möglichst allgemein menschliche Ausbildung zu gründen, sie dadurch zum Eintritt in die Staatsgemeinschaft zweckmäßig vorzubereiten und ihr treue Liebe für König und Staat einzuflößen, muss ihr durchgängiges, eifriges Bestreben sein.

§3

Auf der ersten dieser Stufen soll sich die Schule mit der ersten methodischen Entwicklung der menschlichen Anlagen und Hervorbringung der inmittelst derselben zu gewinnenden Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschäftigen, dem Bildungsbedürfnisse der unteren Volksklasse in den Städten und auf dem Lande genügen und allgemeine Elementarschule heißen.

Auf der zweiten Stufe soll sie die Bildung des Knabenalters bis zu der Grenze fortführen, wo sich die Fähigkeit und Bestimmung entweder zu weiterer wissenschaftlicher Ausbildung oder zu besonderer Vorbereitung für ein bürgerliches Gewerbe zu entscheiden pflegt. Die Schulen dieser zweiten Stufe sollen allgemeine Stadtschule heißen.

Auf der dritten Stufe soll sie jenes Geschäfts so weit fortsetzen, bis der Grund Allgemeinwissenschaftlicher und sittlicher Bildung, sei es für die höheren und besonderen Studien der Universität, oder unmittelbar das praktische Leben, gelegt ist. Jede Schule, welche bis zu diesem Ziel führt, soll Gymnasium heißen.

§4

Alle diese Stufen müssen auf ihren Endzweck so fest gerichtet sein, dass sie zusammen wie eine einzige große Anstalt für die National-Jugendbildung betrachtet werden können.

Quelle: Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut und Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung (5., überarbeitete Auflage). München; Weinheim: Juventa, S. 45f.

Das Prinzip der Standesbildung setzt sich durch: Volksschule und Gymnasium

Humboldts ambitionierte Reformagenda stieß jedoch bald auf den Widerstand konservativer Kräfte. Überzeugt von einer natürlichen und gottgegebenen Ungleichheit der Menschen konnten sie Humboldts Idee einer für alle Bürger gleichen, "allgemeinen Menschenbildung" nichts abgewinnen. Mehr noch, sie sahen durch den demokratischen Impetus des sogenannten "Stufenplanes" gar die bestehende staatliche Ordnung bedroht. So argwöhnte der spätere Leiter des Volksschulreferates im preußischen Kultusministerium, Ludolph von Beckedorff (1778-1858), dass ein Schulwesen nach Humboldts Vorstellungen "für Republiken mit demokratischer Verfassung" vielleicht passend sei, sich jedoch "mit monarchischen Institutionen [...] gewiss nicht" vertrage (Beckedorff; zitiert nach Herrlitz et al. 2005, 46). In der menschlichen Gesellschaft bedürfe es vielmehr "nach bisheriger alter Weise, *guter Bauern-, Bürger- und Gelehrten-schulen*, worin diejenigen, welche diesen zwar verschiedenen, aber gleich ehrenwerten Ständen angehören von Kindesbeinen an zu ihrer künftigen Bestimmung vorbereitet werden" (ebd., 48) (siehe Infobox).

Auszüge aus der Stellungnahme von Ludolph von Beckedorff zu Süverns Gesetzentwurf von 1819

Süverns [Gesetzes-] Entwurf hat zur Voraussetzung, "dass der Zweck des Staates eine Gleichförmigkeit der Bildung seiner Bürger verlange, und zwar die Bildung nicht bloß zu einer übereinstimmenden Gesinnung, sondern auch zu gleichartigen Kenntnissen und Fertigkeiten. Verfolgt man aber diese Ansicht bis zu ihrem letzten Grunde, so trifft man am Ende notwendig auf die Meinung von einer durch die bürgerliche Gesellschaft (die Staatsgemeinschaft) herzustellenden allgemeinen Gleichheit aller Menschen. Dass Geschlecht, Alter, Kräfte, Neigungen, Talente und vor allen Dingen der einmal ungleich ausgeteilte Besitz eine natürliche Verschiedenheit unter allen Einzelnen begründet, ist nicht weg zu leugnen. [...]"

"Dass die Menschen von Natur ungleich sind, dieser Satz steht fest. Er ruhet auf der Erfahrung. Diese ihre natürliche Ungleichheit ist aber keineswegs ein Nachteil für sie, sondern vielmehr das weise Mittel, dessen sich die gütige Weltordnung bedient, um sich desto fester miteinander zu verbinden. [...]"

"Es gibt nun einmal verschiedene Stände und Berufe in der menschlichen Gesellschaft; sie sind rechtmäßig, sie sind unentbehrlich. Allen zugleich kann kein einzelner angehören, für einen muss er

sich entscheiden. Wann soll denn der Zeitpunkt eintreten, wo diese Entscheidung gefasst und also der besondere Bildungs- und Vorbereitungsweg betreten wird? Irgend einmal muss dies doch geschehen und je später, desto schlimmer. Je länger der Jugend die Verschiedenheit der menschlichen Verhältnisse verheimlicht wird, als eine desto größere Last muss sie ihr hinterher erscheinen; ja, eben dieser lange Traum und Wahn einer allgemeinen Gleichheit wird nicht bloß die nachfolgende Ungleichheit umso drückender machen, sondern auch die früher Gleichen und Vereinten umso schroffer trennen und umso feindseliger gegen einander stellen"

Quelle: Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut und Cloer, Ernst (2005): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung* (5., überarbeitete Auflage). München; Weinheim: Juventa, S. 47-48.

Siehe dazu auch den bpb-Dossier-Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth: *Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit* (<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>)

Diese "ständische" Auffassung von Bildung war es schließlich, die sich durchsetzte und die Gestalt des Schulwesens in Deutschland auf lange Zeit prägen sollte. Denn mit der endgültigen Niederlage Napoleons in der Schlacht bei Waterloo (1815) war die Staatskrise überwunden, die einige Jahre zuvor der Impuls für Humboldts Reformpläne gegeben hatte. Im Zuge der Wiederherstellung der althergebrachten monarchischen Ordnung ging die Obrigkeit nun dazu über die fortschrittlichen liberalen Ideen, in deren Geist der Humboldtsche Stufenplan stand, konsequent zu bekämpfen. So wurde der Gesetzentwurf, der Humboldts Reform in die Tat umsetzen sollte, im Jahr der Karlsbader Beschlüsse (1819)[1] abgeschmettert.

Der eingeleitete Ausbau des Schulsystems ging dennoch weiter – allerdings in den alten, streng gegeneinander abgeschotteten Bahnen: auf der einen Seite das chronisch unterfinanzierte, überfüllte und stark konfessionell geprägte Volksschulwesen, das den Auftrag hatte, gehorsame und gottesfürchtige Untertanen hervorzubringen und dessen Lehrpläne daher ganz bewusst auf kulturtechnische Minimalstandards beschränkt wurden. Auf der anderen Seite das gut ausgestattete Gymnasium mit seiner wissenschaftlichen Orientierung, seinen "neuhumanistischen" (d.h. auf den alten "Bildungssprachen" Latein und Griechisch aufgebauten) Lehrplänen und seinem Auftrag, die zukünftigen gesellschaftlichen Eliten zu bilden.

Entstehung des Mittleren Schulwesens: Realanstalten und Fachschulen



Ausflug einer Schulklasse der Realschule am Doventor in Bremen im Jahr 1910. Neben dem neuhumanistischen Gymnasium entstanden im Kaiserreich nun "Realgymnasien" und "Oberrealschulen" als neue Einrichtungen für höhere Bildung, die einem modernen Curriculum folgten. (© picture-alliance, Geschichtskontor Brodelpott)

Bei der Zweiteilung des Schulsystems in klar getrennte niedere und höhere Bildungsgänge blieb es jedoch nicht. Denn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sahen sich vor allem die Städte gezwungen, unter dem Druck von Bevölkerungswachstum, Zuwanderung und Industrialisierung, ihr Schulangebot stärker an den neuen Qualifikationsanforderungen von Technik, Handel, Wirtschaft und einer expandierenden Verwaltung auszurichten. Weder das neuhumanistische Gymnasium mit seiner Geringschätzung der Naturwissenschaften und neuen Sprachen (wie z.B. Englisch), noch die überfüllten, vielerorts nur einklassig geführten Volksschulen waren in der Lage die Ansprüche der Arbeitswelt zu bedienen. So wurden nach 1870 verstärkt so genannten "Realanstalten" mit naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Fächern sowie berufsorientierte "Fachschulen" gegründet. Auch im Bereich der Mädchenbildung, der beim bisherigen Ausbau des höheren Schulwesens überhaupt keine Rolle gespielt hatte, gab es nun erste Bestrebungen, weiterführende Schulen einzurichten (siehe Infobox).

Petition des "Kreises Berliner Frauen und Mütter" (1888) zur höheren Mädchenbildung

Es wird gefordert,

1. "dass dem weiblichen Element eine größere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterricht auf Mittel- und Oberstufe der öffentlichen höheren Mädchenschulen gegeben und namentlich Religion und Deutsch in Frauenhand gelegt werde,
2. dass von Staats wegen Anstalten zur Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen für die

Oberklassen der höheren Mädchenschulen mögen errichtet werden."

Quelle: Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut und Cloer, Ernst (2005): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung* (5., überarbeitete Auflage). München; Weinheim: Juventa, S. 91.

Siehe dazu auch den bpb-Dossier-Beitrag von Kerstin Wolff: *Helene Lange - Eine Lehrerin in der bürgerlichen Frauenbewegung* (<http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/frauenbewegung/35312/helene-lange>)

Auch für das Gymnasium blieben die gesellschaftlichen Umwälzungen im Kaiserreich nicht ohne Folgen. Neben dem neuhumanistischen Gymnasium entstanden nun "Realgymnasien" und "Oberrealschulen" als neue Einrichtungen für höhere Bildung, die einem modernen Curriculum folgten. Sie erhielten Zuspruch von Industriellen, Ingenieuren, Ärzten, Naturforschern und anderen einflussreichen Berufsgruppen, die den Wert der "realistischen" Bildung erkannten und ihre Gleichberechtigung mit der altsprachlichen einforderten. Nach langwierigen Verhandlungen in zwei "Schulkonferenzen" (1890 und 1900) wurden die neuen Schultypen um 1900 schließlich mit dem humanistischen Gymnasium gleichgestellt. Die ebenfalls einflussreichen Verfechter der traditionellen altsprachlichen Gymnasialbildung hatten dies energisch zu verhindern gesucht und missbilligten die Aufwertung der sogenannten realistischen Bildung umso mehr, als auch das humanistische Gymnasium selbst zu einer gewissen Modernisierung des Curriculums verpflichtet worden war.

Schulkämpfe in der Weimarer Republik

Als Deutschland nach dem verlorenen ersten Weltkrieg und dem Zusammenbruch des Kaiserreichs 1918 zur Republik wurde, wollten die Parteien der so genannten "Weimarer Koalition" mit einer Reform des Schulsystems entscheidende Impulse für die Demokratisierung von Staat und Gesellschaft setzen. Denn entgegen dem demokratischen Anspruch, jede und jeder müsse die gleichen Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten, war es noch immer vor allem die soziale Herkunft, die über den Bildungsweg eines Kindes bestimmte. Zwar hatten die vorausgehenden Jahrzehnte vor allem dem Mittelstand größere Möglichkeiten der Bildungsmobilität eröffnet, doch insgesamt blieb die ständische Prägung des Schulwesens unverkennbar.

In vielen Europäischen Ländern hatte der Übergang zur demokratischen Gesellschaftsordnung progressive politische Parteien an die Macht gebracht, die eine Zusammenführung der althergebrachten "ständischen" Schulformen vorantrieben, um höhere Bildung nicht länger Privileg einer kleinen Elite sein zu lassen. Auch in der Weimarer Republik wurden solche Forderungen nun laut, da es zwischen Gymnasium und Volksschule bis dahin so gut wie keine Verbindung gab. Wer das Gymnasium besuchen sollte, ging vorher auf eine schulgeldpflichtige, eigens zur Vorbereitung auf das Gymnasium eingerichtete "Vorschule".

Aber kaum an der Regierung, taten sich zwischen den Koalitionären schwerwiegende schulpolitische Differenzen auf: Die Sozialdemokraten und die Liberalen Demokraten wollten – einhundert Jahre nach Süverns Gesetzentwurf – ein einheitliches und gestuftes Schulsystem, das vom Einfluss der Kirchen befreit und allein der staatlichen Aufsicht unterliegen sollte. Die Zentrumspartei unterstützte zwar grundsätzlich das Anliegen, die ständische Trennung der Schülerschaft zu überwinden. Als katholisch geprägte Partei wollte sie jedoch die *konfessionelle* Separierung der Schülerschaft um jeden Preis bewahren. Entsprechend bestand sie darauf Katholiken und Protestanten auf Wunsch der Eltern weiterhin getrennt voneinander in "Bekennnisschulen" zu unterrichten. Auch andere Forderungen der Zentrumspartei, wie etwa die nach einer geistlichen Schulaufsicht und einem verpflichtenden konfessionellen Religionsunterricht, standen den Vorstellungen der Koalitionspartner diametral entgegen.

Die konservativen Oppositionsparteien, der neuen Staatsform ohnehin feindlich gesonnen, lehnten die Schulreformpläne der Weimarer Koalition rundweg ab und taten alles in ihrer Kraft stehende gegen sie zu mobilisieren. Für sie liefen die Reformpläne auf die Einführung einer "sozialistischen Einheitsschule" hinaus, welche den Eltern in einem Akt staatlicher Bevormundung das Recht nehme über den Bildungsweg ihrer Kinder selbst zu bestimmen. Ein "Kinderzwangszuchthaus" und "Machwerk der Novemberverschörer" sei die geplante gemeinsame Schule, verlautete es etwa aus dem Kreis der Deutschnationalen Partei (Furck 1994: 51).

Der Weimarer Schulkompromiss: eine gemeinsame Grundschule für alle

Nach zähen Auseinandersetzungen einigten sich die Koalitionäre schließlich auf jenen Minimalkompromiss, der heute als "Weimarer Schulkompromiss" bekannt ist und den sie in Form des Grundschulgesetzes 1920 noch durch die Nationalversammlung brachten, ehe sie bei den Reichstagswahlen desselben Jahres die Regierungsmehrheit verloren: Erstmals in der deutschen Geschichte sollte eine für alle Kinder gemeinsame "Grundschule" geschaffen werden. Private Vorschulen sollte es nur in seltenen Ausnahmefällen geben dürfen. Allerdings sah der Kompromiss eine Grundschuldauer von lediglich vier Jahren vor, anschließend sollten die Schülerinnen und Schüler wieder auf verschiedene Schulformen aufgeteilt werden, die gemäß der "Mannigfaltigkeit der Lebensberufe" als einfache, mittlere und höhere Bildungsgänge unterschieden wurden. Darüber, welche dieser Schulen ein Kind besuchen würde, sollte fortan einzig und allein die in der Grundschule festgestellte "Anlage und Neigung" entscheiden, "nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern" (Artikel 146, Weimarer Reichsverfassung) (siehe Infobox).

Als gemeinsames Fundament der weiterführenden Schulformen sollte die Grundschule auch Ort der Begegnung unterschiedlicher Sozialschichten sein und so zum Abbau der scharfen sozialen Klassengegensätze beitragen, welche die Gesellschaft prägten. Die neuen Schulfächer, die im Sekundarbereich eingeführt wurden, "Staatsbürgerkunde" und "Arbeitsunterricht", sollten zudem die demokratische Gesinnung der Heranwachsenden und so den gesellschaftlichen Zusammenhalt in der jungen Demokratie stärken. In einer Gesellschaft mit hoher Arbeitslosigkeit, Klassenspannungen und einer weiterhin autoritären Schulkultur war dies ein schwieriges Unterfangen.

Auszüge aus der "Weimarer Reichsverfassung" vom 11. August 1919

Art. 144.

Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates; er kann die Gemeinden daran beteiligen. Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt.

Art. 145.

Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.

Art. 146.

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 Abs. 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.

Art. 147.

Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die Privatschulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist. Private Volksschulen sind nur zuzulassen, wenn für eine Minderheit von Erziehungsberechtigten, deren Wille nach Artikel 146 Abs. 2 zu berücksichtigen ist, eine öffentliche Volksschule ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung in der Gemeinde nicht besteht oder die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt. Private Vorschulen sind aufzuheben. Für private Schulen, die nicht als Ersatz für öffentliche Schulen dienen, verbleibt es bei dem geltenden Recht.

Art. 148.

In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben. Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden. Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen. Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung. Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.

Art. 149.

Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaften unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt. Die Erteilung religiösen Unterrichts und die Vornahme kirchlicher Verrichtungen bleibt der Willenserklärung der Lehrer, die Teilnahme an religiösen Unterrichtsfächern und an kirchlichen Feiern und Handlungen der Willenserklärung desjenigen überlassen, der über die religiöse Erziehung des Kindes zu bestimmen hat. Die theologischen Fakultäten an den Hochschulen bleiben erhalten.

Quelle: Huber, Ernst Rudolf: Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Band 4: Deutsche Verfassungsdokumente 1919-1933, Stuttgart: Kohlhammer, 1992.

Eine weitere folgenreiche schulpolitische Neuerung der Weimarer Republik bestand darin, dass die in der Kaiserzeit entstandenen Mittelschulen nun systematisch in das Schulsystem eingegliedert wurden. Denn obgleich diese an den Qualifikationsbedürfnissen des Mittelstandes ausgerichteten Schulen über die Volksschulbildung erkennbar hinausgingen, waren sie bis dahin zum niederen Schulwesen gezählt worden. Zum Leidwesen der Befürworter der Einheitsschule wurden sie nun zu einer von der Volksschule getrennten, eigenständigen Schulart aufgewertet, die nach dem zehnten Schuljahr ihren eigenen Bildungsabschluss, die Mittleren Reife, verlieh. Damit war zwischen der niederen und der höheren Bildung ganz offiziell eine dritte Bildungsstufe etabliert und das dreigliedrige

Schulsystem in seiner später auch bundesrepublikanischen Form erschaffen.

Die völkische Schule im Nationalsozialismus

Nach der Weltwirtschaftskrise 1929, die auch auf den Bildungsbereich ausstrahlte und den ohnehin vorhandenen Ressourcenmangel verschärfte, erschienen die demokratischen Ziele, allen eine gleichberechtigte Chance im Schulsystem und jedem einzelnen Kind den "Aufstieg durch Bildung" zu ermöglichen, erst recht schwer einlösbar. Während die bildungsbürgerlichen Schichten die bildungsambitionierten Emporkömmlinge des "neuen Mittelstandes" als Bedrohung ihrer noch immer privilegierten Stellung erlebten, blieben die Bildungsaussichten der Arbeiterkinder weiterhin schlecht.

Schon wenige Wochen nach der Machtübernahme 1933 erhielt die rassistische und antijüdische Ideologie der Nationalsozialisten Einzug in das deutsche Schulwesen. Mit dem "Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen" wurde die Zahl der Schulplätze in den weiterführenden Schulen verknappt, während zugleich die Zugangsmöglichkeiten für Schüler "nichtarischer Abstammung" beschränkt wurden. Ihr Anteil an der Schülerschaft durfte fortan in keiner weiterführenden Schule 5 Prozent übersteigen und bei den Neuaufgenommenen nicht mehr als 1,5 Prozent betragen (gleiches galt für alle Hochschulfakultäten). Diese Diskriminierung richtete sich vor allem gegen die jüdische Bevölkerung und wurde in den Folgejahren massiv verschärft: 1938 wurden jüdische Kinder gänzlich aus deutschen Schulen ausgeschlossen; 1942 wurde die Schließung der jüdischen Schulen angeordnet und darüber hinaus "jegliche Beschulung jüdischer Kinder durch besoldete und unbesoldete Lehrkräfte untersagt" (Walk 1991, zit. nach Herrlitz u.a. 2009, S. 151.).

Im Zuge der "Gleichschaltungspolitik" wurden ferner die liberalen und demokratischen Beamten aus dem Schulsystem und den Schulbehörden entfernt. Die Schulverwaltung, die bis dahin – dem Prinzip des Kulturföderalismus folgend – immer in der Hand der einzelnen Gliedstaaten gelegen hatte, wurde im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zentralisiert und damit die Voraussetzungen dafür geschaffen, das Führerprinzip in den Schulen durchzusetzen und die Lehrpläne nach völkischen Kriterien umzuschreiben.

Da die NS-Schulpolitik mehr ideologisch als konzeptionell fundiert war, eröffnete sich der noch im Amt gebliebenen, "konflikterfahrenen preußischen Kultusbürokratie", nach Auffassung des Historikers Hans-Ulrich Wehler, Mitte der 1930er Jahre die Chance, die alten, bereits im Kaiserreich verfolgten "Pläne zur Systematisierung des traditionellen Schulwesens endlich zu Ende führen zu können" (Wehler 2008b, 819). Mit dem sogenannten "Reichsschulpflichtgesetz" am 6. Juli 1938 wurde das in Art. 146 der "Weimarer Reichsverfassung" formulierte demokratische Ziel, eine für alle gemeinsame Grundschule einzurichten, völkisch umgedeutet (siehe Infobox). Aufgrund des hohen Kostenaufwands und der eingeleiteten Kriegspolitik wurde der angestrebte Ausbau der Volksschulen jedoch nicht mehr weiter verfolgt, so dass zu Kriegsbeginn mehr als 60 Prozent der Schulen in diesem Bereich nur ein- oder zweiklassig geführt wurden. Die heilpädagogisch orientierte "Hilfsschule", die in der Weimarer Republik von konsequenten Befürwortern der Einheitsschule infrage gestellt worden war, weil mit ihr weiterhin ein Teil der Schülerschaft von der gemeinsamen Schule ausgeschlossen blieb, sollte nach der Machtübernahme zunächst aus ökonomischen Gründen geschlossen werden. Nach 1934 fiel jedoch die Entscheidung sie als "Sonderschulen" zu erhalten und auszubauen. Die Sonderschulen sollten durch die "Aussonderung" von Kindern mit Lernschwierigkeiten die Volksschulen "entlasten". Zugleich sollten sie durch die Identifikation von vermeintlich "bildungsunfähigen" Kindern in ihrer Schülerschaft die sogenannten erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen des NS-Staates unterstützen. Kinder, die von der Volks- auf die Sonderschule überwiesen wurden, liefen folglich Gefahr in die Fänge der nationalsozialistischen Euthanasieprogramme zu geraten, die sich insbesondere gegen Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen richteten. Mit dem Stigma der Bildungsunfähigkeit versehen, wurden so unzählige Kinder selektiert und in Sammelklassen und Heime ausgegrenzt. Gerade erbliche Behinderungsformen und offensichtliche Missbildungen waren Bestandteil des "Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" von 1933 und ließen Schüler

Opfer von Sterilisation und später Opfer der Aktion T-4 und der Kinder-"Euthanasie" werden.

Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich vom 6. Juli 1938 (Reichsschulpflichtgesetz)

§ 1. Allgemeine Schulpflicht.

Im Deutschen Reich besteht allgemeine Schulpflicht. Sie sichert die Erziehung und Unterweisung der deutschen Jugend im Geiste des Nationalsozialismus. Ihr sind alle Kinder und Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit unterworfen, die im Inlande ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben. [...]

§ 2. Beginn der Volksschulpflicht.

(1) Für alle Kinder, die bis zum 30. Juni das 6. Lebensjahr vollenden, beginnt mit dem Anfang des Schuljahres die Pflicht zum Besuch der Volksschule. [...]

§ 3. Zurückstellung vom Schulbesuch.

Volksschulpflichtige Kinder, die geistig und körperlich nicht genügend entwickelt sind, um mit Erfolg am Unterricht teilzunehmen, können vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Die Zeit der Zurückstellung wird auf die Dauer der Schulpflicht angerechnet.

§ 4. Dauer der Volksschulpflicht.

(1) Die Volksschulpflicht dauert acht Jahre.
(2) Für Kinder, die bis zu diesem Zeitpunkt das Ziel der Volksschule nicht erreicht haben, kann die Schulpflicht bis zur Dauer eines Jahres verlängert werden.

§ 5. Erfüllung der Volksschulpflicht.

(1) Zum Besuch der Volksschule sind alle Kinder verpflichtet, soweit nicht für ihre Erziehung und Unterweisung in anderer Weise ausreichend gesorgt ist.
(2) Während der vier ersten Jahrgänge der Volksschule darf anderweitiger Unterricht an Stelle des Besuchs der Volksschule nur ausnahmsweise in besonderen Fällen gestattet werden. Der Übergang zu einer mittleren oder höheren Schule richtet sich nach den hierfür erlassenen besonderen Bestimmungen.

§ 6. Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder.

(1) Für Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen, besteht die Pflicht zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts (Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u.ä.).
(2) Darüber, ob diese Verpflichtung im einzelnen Falle besteht, und darüber, welche Sonderschule diese Kinder zu besuchen oder an welchem Sonderunterricht sie teilzunehmen haben, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde.

§ 7. Unterbringung der Sonderschulpflichtigen in Anstalts- oder Familienpflege.

(1) Wenn es die Durchführung der Schulpflicht für die im § 6 bezeichneten Kinder erfordert, kann ihre Unterbringung in geeigneten Anstalten und Heimen oder in geeigneter Familienpflege angeordnet werden. [...]
(4) Vor der Anordnung und vor ihrer Durchführung soll der Erziehungsberechtigte gehört werden.

Quelle: Reichsgesetzblatt 1938 I S. 799.

Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart

Literatur

Furck, Carl-Ludwig (1994): "Reißet die trennenden Schranken nieder!". In: Rösner, Ernst (Hg.): Sechsjährige Grundschule. Qualität und Chancen eines Reformmodells. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, S. 45-69.

Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut und Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung (5., überarbeitete Auflage). München; Weinheim: Juventa.

Jeismann, Karl-Ernst (1987): Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung. In: Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte III, 1800 – 1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck, S. 105-121.

Wehler, Hans-Ulrich (2008a): Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700 – 1815, Bd. 1. München: Beck.

Wehler, Hans-Ulrich (2008b): Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914 – 1949, Bd. 4. München: Beck.

Zum Weiterlesen

Berg, Christa (Hg.) (1991): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte IV, 1870 - 1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Verlag C. H. Beck.

Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut und Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung (5., überarbeitete Auflage). München; Weinheim: Juventa.

Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter (Hg.) (1987): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte III, 1800 – 1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck.

Langewiesche, Dieter und Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte V, 1918 – 1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck.

Michael, Berthold und Schepp, Heinz-Herrmann (Hg.) (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen; Zürich: Muster-Schmidt Verlag.

Nipperdey, Thomas (1998): Deutsche Geschichte, Bd. 1-3. München: Beck.



Dieser Text ist unter der Creative Commons Lizenz veröffentlicht. [by-nc-nd/3.0/de/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>)

Der Name des Autors/Rechteinhabers soll wie folgt genannt werden: by-nc-nd/3.0/de/ Autoren: Benjamin Edelstein, Hermann Veith für bpb.de

Fußnoten

1. Mit den Karlsbader Beschlüssen veranlassten die Staaten des Deutschen Bundes im Jahr 1819 eine Reihe von repressiven Maßnahmen, deren Ziel es war gegen liberale und nationale Tendenzen im nach-napoleonischen Deutschland vorzugehen.