

Edelstein, Benjamin; Veith, Herrmann

**Book Part — Published Version**

## Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart

**Provided in Cooperation with:**

WZB Berlin Social Science Center

*Suggested Citation:* Edelstein, Benjamin; Veith, Herrmann (2017) : Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart, In: Dossier: Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, pp. 1220-1232,  
<https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/232042>

**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 nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart

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. Manitijs (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).

**Nach dem Zweiten Weltkrieg wird das dreigliedrige Schulsystem der Weimarer Zeit restauriert. Doch in der bildungspolitischen Aufbruchstimmung der 1960er Jahre kehrt die Strukturfrage auf die politische Agenda zurück. Die integrierte Gesamtschule aber bleibt als Gegenmodell umstritten und ihr gesellschaftlicher Rückhalt begrenzt. So wird sie lediglich eine zusätzliche Schulform neben den anderen.**



Unterricht in einer Volksschule in Duisburg 1965. Bildung sei in Deutschland noch immer nicht als "Bürgerrecht" verwirklicht, mahnte der Soziologe und spätere FDP-Politiker Ralf Dahrendorf in seinem einflussreichen "Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik" (1965). (© picture-alliance/dpa)

## Die Schulreformpläne der Alliierten im besetzten Deutschland

Nach der Zerschlagung der Nazi-Diktatur leitete die sowjetische Besatzungsmacht in ihrem Verwaltungsgebiet bereits im Frühsommer 1946 einen radikalen Umbau des Schulsystems ein. Ziel war es, die Überreste schulischer Strukturen zu beseitigen, die als "Keimzellen" imperialistischer und militaristischer Haltungen gesehen und gar für die faschistischen und rassistischen Zivilisationsbrüche des Nationalsozialismus mitverantwortlich gemacht wurden. Mit dem Gesetz zur "Demokratisierung der deutschen Schule" sollte nun das dreigliedrige Weimarer System abgeschafft und durch eine stufenförmig organisierte **"demokratische" Einheitsschule** ersetzt werden. Getrennte Schulformen, mit dem Gymnasium an der Spitze, sollte es nicht mehr geben.

Auch die Westalliierten wurden in ihren Besatzungszonen schulpolitisch aktiv. Im Jahr 1947 verständigten sich sogar alle vier alliierten Besatzungsmächte in der sogenannten Kontrollratsdirektive 54 darauf, wie die demokratische Umgestaltung des deutschen Bildungswesens konkret aussehen sollte. Grundlage dafür war der Bericht einer pädagogischen Expertenkommission, die der US-amerikanische Präsident Harry S. Truman eingesetzt hatte. Nach Ansicht der so genannten Zook-Kommission (benannt nach ihrem Vorsitzenden, dem amerikanischen Bildungsexperten George F. Zook) hatte das tradierte deutsche Schulsystem "bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh" (Bericht der Zook-Kommission, zitiert nach Herrlitz 2005, 159). Als unerlässliche Voraussetzung der gesellschaftlichen Demokratisierung empfahl die Kommission daher eine möglichst lange gemeinsame Beschulung aller Kinder, in einem nach dem Vorbild der US-amerikanischen *comprehensive high school* gestuften System – also die Abschaffung des in getrennte Bildungsgänge gegliederten Schulsystems (siehe Infobox). Zur Stärkung des demokratischen Bewusstseins sollte zudem eine konsequente schulische Erziehung zu einem "democratic way of life" sowie politische

Bildung "zu staatsbürgerlicher Verantwortung" erfolgen.

### **"Kontrollratsdirektive Nr. 54: Grundprinzipien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland (1947)**

Der Kontrollrat billigt die folgenden Grundsätze und überweist sie den vier Zonenbefehlshabern und der Alliierten Kommandantur Berlin als Richtlinien:

1. Es sollten gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle gewährleistet sein.
2. In allen Bildungsinstitutionen, die ganz aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden und überwiegend Schüler im schulpflichtigen Alter betreuen, sollten Unterricht, Schulbücher und andere notwendige Lehr- und Lernmittel unentgeltlich gewährt werden; außerdem sollten allen, die Unterstützung benötigen, Unterhaltszuschüsse gewährt werden. – In den anderen Bildungseinrichtungen, einschließlich der Universitäten, sollten Unterricht, Lehrbücher und notwendige Materialien zusammen mit Unterhaltsbeihilfen für Unterstützungsbedürftige unentgeltlich gewährt werden.
3. Für alle [Kinder] im Alter von sechs bis mindestens zum fünfzehnten Lebensjahre sollte pflichtmäßiger Vollzeit-Schulbesuch gefordert werden – und für alle Schüler, die nicht Vollzeitschulen besuchen, anschließend wenigstens pflichtmäßiger Teilzeit-Schulbesuch bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres.
4. Alle Schulen für den Zeitraum der Pflichtschulzeit sollten ein zusammenhängendes Bildungssystem (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.
5. Alle Schulen sollten Nachdruck legen auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischen Lebensstil (democratic way of life) vermittelt des Lehrplans, der Lehrbücher und Lehrmittel und der Organisation der Schule selbst.
6. Die Lehrpläne sollten darauf ausgerichtet werden, das Verständnis für andere Völker und die Achtung vor ihnen zu fördern, zu diesem Zweck sollte dem Studium der modernen Fremdsprachen Aufmerksamkeit gewidmet werden, ohne einer den Vorzug geben.
7. Allen Schülern und Studenten sollten Studienhilfen und Berufsberatung gewährt werden (educational and vocational guidance).
8. Für alle Schüler und Studenten sollten Gesundheitsüberwachung und Erziehung zu gesunder Lebensweise vorgesehen, außerdem Unterricht in Hygiene erteilt werden.
9. Die gesamte Lehrerausbildung sollte an einer Universität oder einem Pädagogischen Institut von Universitätsrang erfolgen.
10. Nachdrücklich sollten Bestimmungen getroffen werden, allen Bürgern die wirkungsvolle Teilnahme an der Reform und Organisation des Bildungswesens ebenso wie an seiner Verwaltung zu ermöglichen.

Ausgefertigt in Berlin am 25. Juni 1947. P. Noiret Major General (Frankreich), M. I. Dratvin Lieutenant General (UdSSR), F. A. Keating Major General (U.S.A.), B. H. Robertson Lieutenant General (Großbritannien)

Quelle: Michael, Berthold; Schepp, Heinz-Hermann (Hg.): *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert.* Göttingen; Zürich 1993, S. 233f.

## Wiederherstellung des gegliederten Schulsystems

Nach ihrer Machtübernahme hatten die Alliierten zunächst den deutschen Kulturföderalismus wiederhergestellt und die Zuständigkeit für das Schulwesen an die Länder zurück übertragen. Die Umsetzung der Kontrollratsdirektive 54 lag somit in der Verantwortung der neu gewählten Landesregierungen und ihrer Kultusministerien, wo sie mit einigen Ausnahmen zurückhaltend oder gar ablehnend aufgenommen wurde. Vor allem gegen die angeordnete Restrukturierung des Schulsystems hatte sich eine breite Gegenbewegung aus konservativen Parteien, Kirchen, Universitäten, Philologen und bildungsbürgerlichen Schichten formiert, die öffentlichkeitswirksam gegen die geplante Reform argumentierten. Die Schule habe in erster Linie pädagogische Aufgaben zu erfüllen und dürfe nicht mit sozialpolitischen Aufgaben überbürdet werden. Demokratische Gleichheitsforderungen dürften jedenfalls nicht auf Kosten einer Absenkung der Leistungsanforderungen in der höheren Bildung verwirklicht werden. Neben diese schon in der Weimarer Zeit (und vorher) gegen die Einheitsschulidee vorgebrachten Einwände trat zudem stärker als bisher eine "begabungstheoretische" Argumentationslinie. So gab etwa der Bayrische Kultusminister Alois Hundthammer, einer der schärfsten Kritiker der Reformpläne der Alliierten, eine durchaus verbreitete Auffassung wieder, als er 1947 in einer ablehnenden Stellungnahme an die Militärregierung auf "biologisch gegebene Ungleichheiten" verwies, die "durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden" könnten (siehe Infobox).

### **Auszug aus der Stellungnahme des Bayrischen Kultusministers Hundthammer an die Militärregierung (1947)**

"Der Grundsatz der sozialen Gleichberechtigung muß in allen Schulen mit größtem Verantwortungsernst durchgeführt werden. Die Teilnahme an den geistigen Gütern der Menschheit durch Bildung darf nicht das Vorrecht einzelner Stände sein. Deshalb sollen jene Schulen, deren besondere Aufgabe es ist, die von Natur aus hierzu Befähigten zu höheren und höchsten Bildungszielen zu führen, allen wirklich Begabten ohne Unterschied des Standes und Vermögens der Eltern zugänglich gemacht werden. (...) Zwei Tatsachen dürfen freilich in dem berechtigten Ringen um die soziale Gerechtigkeit der Schulverfassung nicht übersehen oder gelehnet werden: einmal die Tatsache, dass die Begabung für höhere Bildungsziele nun einmal nur einem zahlenmäßig begrenzten Personenkreis vorbehalten ist; und sodann die 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 biologische Ungleichheit kann durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden, auch nicht durch die Änderung unseres sogenannten zweispurigen Schulsystems zugunsten eines Einheitsschulsystems."

Quelle: <http://www.giesecke.uni-goettingen.de/paedil.pdf> (<http://www.giesecke.uni-goettingen.de/paedil.pdf>), S. 60.



In den konservativ regierten Ländern gelang es den Schulverwaltungen mit allerlei Manövern die Umsetzung der von den Alliierten geforderten Reformen hinauszuzögern. In einigen sozialdemokratisch regierten Ländern fielen die schulpolitischen Impulse der Besatzungsmächte zwar auf fruchtbareren Boden, doch Reformen zur Verlängerung der Grundschulzeit, wie sie etwa Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein durchführten, verloren bald an gesellschaftlichem Rückhalt und wurden nach Niederlagen in schulpolitisch aufgeheizten Wahlkämpfen wieder rückgängig gemacht. Unter Verweis auf die Einheitsschule der DDR war die Schulstrukturfrage im heraufziehenden kalten Krieg "zur Systemfrage zwischen ‚Freiheit und Sozialismus‘" (Fuchs/Reuter 2000, 44) stilisiert worden. Da die US-Militärregierung davor zurückschreckte ihre Re-education-Politik auf autoritäre Weise durchzusetzen und im sich zuspitzenden Ost-West-Konflikt die Kooperation der konservativen Kräfte benötigte, änderte sie schließlich ihre strategischen Prioritäten und insistierte nicht länger auf die in der Kontrollratsdirektive 54 angeordnete Strukturreform. So wurde 1955 mit dem Düsseldorfer Abkommen am Ende entgegen den ursprünglichen Intentionen der Besatzungsmächte die dreigliedrige Schulstruktur als bundesländerübergreifender Standard der Schulorganisation festgeschrieben.

## Bildungspolitische Aufbruchstimmung

Spätestens zu Beginn der 1960er Jahre wurde deutlich, dass das starre Festhalten am dreigliedrigen System vielfältige Probleme nach sich zog. Eine von der OECD initiierte Vergleichsstudie wies deutliche Modernisierungsrückstände sowohl in den Bereichen der Volksschul- als auch der Gymnasialbildung nach. Der Philosoph und Pädagoge Georg Picht warnte 1964 in einem viel beachteten Buch vor der drohenden "deutschen Bildungskatastrophe", weil man sich in der Wiederaufbauphase zu wenig auf die wissenschaftlich-technischen Anforderungen der Gegenwart eingelassen hatte (siehe Infobox)

### Auszug aus Georg Pichts "Die deutsche Bildungskatastrophe" (1964)

"Der Aufstieg Deutschlands in den Kreis der großen Kulturnationen wurde im neunzehnten Jahrhundert durch den Ausbau der Universitäten und der Schulen begründet. Bis zum Ersten Weltkrieg ruhten die politische Stellung Deutschlands, seine wirtschaftliche Blüte und die Entfaltung seiner Industrie auf seinem damals modernen Schulsystem und auf den Leistungen einer Wissenschaft, die Weltgeltung erlangt hatte. Wir zehren bis heute von diesem Kapital. Die wirtschaftliche und politische Führungsschicht, die das sogenannte Wirtschaftswunder ermöglicht hat, ist vor dem Ersten Weltkrieg in die Schule gegangen, die Kräfte die heute Wirtschaft und Gesellschaft tragen, verdanken ihre geistige Formung den Schulen und Universitäten der Weimarer Zeit. Jetzt aber ist das Kapital verbraucht: Die Bundesrepublik steht in der vergleichenden Schulstatistik am untersten Ende der europäischen Länder neben Jugoslawien, Irland und Portugal."

"Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht. Aber die politische Führung in Westdeutschland verschließt vor dieser Tatsache beharrlich die Augen und lässt es in dumpfer Lethargie oder in blinder Selbstgefälligkeit geschehen, dass Deutschland hinter der internationalen Entwicklung der wissenschaftlichen Zivilisation immer weiter zurückbleibt."

*Quelle: Georg Picht (1964). Die Deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Walter-Verlag, Olten und Freiburg in Breisgau: S. 16-17.*

Neben die ökonomischen Argumente traten zudem dezidiert sozialpolitische Erwägungen. So machte etwa der Soziologe Hansgert Peisert auf die massive Unterrepräsentation verschiedener Bevölkerungsgruppen in den höheren Bildungseinrichtungen aufmerksam und brachte mit der

Kunstfigur des "katholischen Arbeitermädchens vom Lande" die fortbestehenden Zugangsbeschränkungen und Bildungsbenachteiligungen auf eine einprägsame Formel. Bildung sei in Deutschland noch immer nicht als "Bürgerrecht" verwirklicht, mahnte der Soziologe und spätere FDP-Politiker Ralf Dahrendorf in seinem einflussreichen "Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik" (1965): Die rechtliche Chancengleichheit bleibe Fiktion "wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind von ihrem Recht Gebrauch zu machen" (ebd., 23). Um das Bürgerrecht auf Bildung zu garantieren, so Dahrendorf, reiche "die beste Verfassung nicht" (ebd., 24), dazu sei Politik nötig.

## Modernisierung des Schulwesens: Schulreform mit wissenschaftlicher Expertise

Als 1969 erstmals in der bundesdeutschen Geschichte eine SPD-geführte Koalition die Regierung übernahm, herrschte bildungspolitische Aufbruchstimmung. Eine Grundgesetzänderung verschaffte dem Bund die Möglichkeit gemeinsam mit den Ländern Bildungsplanung zu betreiben, das "Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft", entstand. Im Folgejahr wurde die "Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung" (BLK)[1] eingerichtet und mit der Aufgabe betraut einen langfristigen Plan zur Weiterentwicklung des gesamten Bildungswesens zu entwerfen. Die Leitlinien ihrer Arbeit bildeten zahlreiche Gutachten und Empfehlungen, die der bereits 1953 einberufene "Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen" und seine Nachfolgeorganisation, der 1965 gegründete "Deutsche Bildungsrat" über Jahre hinweg, unter Mitarbeit von Politikern und Experten aus Wissenschaft und Praxis, vorgelegt hatte.

Angestrebt wurde u. a. die Erweiterung und Öffnung der mittleren und höheren Bildungsgänge und eine stärkere Wissenschaftsorientierung auch in der Volksschuloberstufe, die – um ein neuntes Schuljahr verlängert und von der Grundschule getrennt – nun zu einer eigenständigen Schulform, der Hauptschule, wurde. Auch der Unterricht und das Schulleben sollten sich grundlegend wandeln. Das Züchtigungsrecht der Lehrkräfte wurde abgeschafft (siehe Infobox) und neben dem fachlichen auch dem sozialen Lernen mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Um die innerschulischen Teilhabemöglichkeiten der Lernenden zu stärken, wurden Formen der demokratischen Mitbestimmung (wie etwa die Schülervertretung) verankert. Auch methodisch-didaktisch rückten die Lernenden in den Blick. Der Unterricht wurde schüler- und handlungsorientierter, reformpädagogisch geprägte Lehr- und Lernformen gewannen an Bedeutung. Die neuen Bildungsziele, die den klassischen preußischen Sekundärtugendkatalog (Fleiß, Sauberkeit, Ordnungsliebe, Disziplin etc.) außer Kraft setzten, fanden ihren Ausdruck in Begriffen wie Emanzipation, Autonomie und Handlungsfähigkeit.

### **Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage von Abgeordneten der Fraktionen der SPD und FDP zur Züchtigungsbefugnis (1975)**

- Drucksache 7/2937 -

Wie beurteilt die Bundesregierung die körperliche Züchtigung von Schülern in rechtlicher, insbesondere auch in verfassungsrechtlicher Hinsicht?

Die einzelnen Länder haben in weitgehendem Umfang das Recht von Lehrern zur Züchtigung von Schulkindern durch Gesetze oder Verwaltungsvorschriften eingeschränkt. Die strafrechtliche Rechtsprechung hat demgegenüber bei nichtgesetzlicher Regelung allerdings eine Befugnis von Lehrern zu maßvollen Züchtigungsmaßnahmen zum Zwecke der Erziehung gegenüber schulpflichtigen Kindern als Rechtfertigungsgrund anerkannt; diese Befugnis wird aus in einzelnen Ländern oder Landesteilen geformten Gewohnheitsrecht hergeleitet; sie wird allerdings im Hinblick auf Anlaß, Zweck und Arten der Züchtigungsmaßnahmen erheblich eingegrenzt. Soweit es sich beispielsweise um Übergriffe gegenüber älteren Schülern handelt oder um Handlungen, die in keinem

Verhältnis zum Anlaß der Züchtigung stehen, die gesundheitsschädigend oder quälerisch sind oder die das Anstands- und Sittlichkeitsgefühl verletzen, hat die Rechtsprechung auch die strafrechtliche Zulässigkeit von Züchtigungen verneint. Mit der eingeschränkten Anerkennung des Rechtfertigungsgrundes der Züchtigungsbefugnis durch die Rechtsprechung wird im Ergebnis erreicht, daß das Strafrecht nicht zur Entscheidung bestimmter pädagogischer Konfliktfälle herangezogen werden kann. Die Entwicklung wird damit – jedenfalls zunächst – dem Dienst- und Schulverwaltungsrecht überlassen. Die Bundesregierung begrüßt die in den einzelnen Ländern getroffenen Maßnahmen, die schon eine weitgehende Verbannung von Züchtigungsmaßnahmen an Schulen bewirkt haben. Ob dies zu einer Weiterentwicklung der Rechtsprechung, die in ihren Ansätzen für eine Aufnahme neuer pädagogischer Erkenntnisse offen ist, führen wird, bleibt abzuwarten.

Da die Züchtigung einen Eingriff in das Recht auf körperliche Unversehrtheit darstellt, muß sie auf einer gesetzlichen Grundlage beruhen (Gesetzesvorbehalt gemäß Artikel 2 Abs. 2 GG). Auch wenn man mit der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zum Grundrecht der Berufsfreiheit davon ausgeht, daß vorkonstitutionelles Gewohnheitsrecht dem Gesetzesvorbehalt genügt, bestehen gleichwohl verfassungsrechtliche Zweifel, weil jedenfalls heute im Hinblick auf die Rechtspraxis in den Bundesländern von einer gewohnheitsrechtlichen Rechtsüberzeugung hinsichtlich des Bestehens eines Züchtigungsrechts möglicherweise nicht mehr ausgegangen werden kann (vgl. dazu die Ausführungen zu den Fragen 2 und 3). Daß die Rechtsfigur des besonderen Gewaltverhältnisses nach heutigem Verfassungsverständnis als Grundlage für Grundrechtseingriffe nicht mehr in Betracht gezogen werden kann, hat das Bundesverfassungsgericht in seiner zum Strafvollzug ergangenen Entscheidung (BVerfGE 33, 1) klargestellt.

Nicht zuletzt kehrten mit den Entwicklungsplänen der Bund-Länder-Kommission (BLK) Fragen des äußeren Aufbaus des Schulwesens auf die bildungspolitische Agenda zurück, wenn auch mit weniger weitreichenden Zielen als in der Nachkriegszeit: Neben den Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems sollte im Rahmen von Schulversuchen eine begrenzte Zahl von "Gesamtschulen" eingerichtet werden. Flankiert von wissenschaftlichen Begleituntersuchungen wollte man so zunächst alternative Modelle der Schulorganisation erproben und die Potenziale einer stärker auf innere Differenzierung setzenden Pädagogik ausloten. Anschließend sollte darüber befunden werden, ob bzw. in welcher Variante die neue Schulform flächendeckend einzuführen sei. Weiterhin sollte durch die Schaffung einer "schulartenunabhängigen Orientierungsstufe" die Selektion in die weiterführenden Schulen um zwei Jahre aufgeschoben und damit auf eine sicherere prognostische Grundlage gestellt werden. Ferner war angedacht die Ausbildung der Lehrkräfte über die verschiedenen Schulformen hinweg einander anzunähern. Doch schon während der Ausarbeitung brachen über diese schulstrukturellen Reforminhalte in der BLK schwerwiegende Meinungsverschiedenheiten zwischen den parteipolitischen Lagern auf. Am Ende wurden sie in der Abstimmung von den konservativ regierten Ländern blockiert, so dass die schulstrukturellen Neuerungen letztlich nur von einigen sozialdemokratisch regierten Ländern in nennenswertem Umfang verwirklicht wurden.



## Das Ende der Reformeuphorie

Bereits Mitte der 1970er Jahre war der Elan des kulturellen Aufbruchs und der politischen Reformen weitestgehend verfliegen. Neben die festgefahrene politische Situation war mit der Ölkrise von 1973 eine schwere wirtschaftliche Rezession getreten, welche die Finanzierbarkeit der in Zeiten des Wirtschaftswunders konzipierten Bildungsreform in Frage stellte. Bildungspolitik verlor an Priorität gegenüber anderen drängenden politischen Handlungsfeldern, etwa in der Arbeitsmarkt-, Renten-, Gesundheits-, Umwelt- und Energiepolitik. Auch zogen die "emanzipatorischen" Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, die in den 1960er Jahren auch die Programmatik der Bildungsreform beeinflusst hatten, verstärkt Kritik auf sich. Hochangesehene Wissenschaftler und Schriftsteller beklagten den "antiautoritär" motivierten Rückzug der Erwachsenenengeneration aus ihrer Erziehungsverantwortung und forderten Eltern und Pädagogen auf, mehr "Mut zur Erziehung" (Wissenschaftszentrum Bonn 1979) zu wagen.

Aber auch unter den Protagonisten der Bildungsreform machte sich Ernüchterung breit. So sprach der Gründungsdirektor des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hellmut Becker (1913-1993), der selbst Mitglied des Bildungsrates gewesen war, von einem drohenden Scheitern der Bildungsreform. Zwar sei die Öffnung der höheren Bildungsgänge nicht mehr rückgängig zu machen, doch habe die an sich begrüßenswerte Entwicklung, dass mehr jungen Menschen der Zugang zu weiterführenden Schulen eröffnet worden sei, eine beklagenswerte Verschärfung von Selektion und Auslese im gesamten Bildungssystem mit sich gebracht. "Lernen, Auslese und Konkurrenz", erklärte er am 16. Januar 1976 den Lesern der Wochenzeitung "Die Zeit", würden durch die Praxis der formalen Notengebung und dem damit ausgelösten Wettbewerb inzwischen "bereits im Kindergarten" beginnen (siehe Infobox).

### **Auszug aus dem Meinungsbeitrag "Was hat die Reform bewirkt" von Hellmut Becker (erschieden in DIE ZEIT, am 16.01.1976)**

(...) Das alte Schulsystem traf die Entscheidung über die soziale Zukunft bei den Zehnjährigen. Die Entscheidung verlagerte sich über differenzierten Mittelbau, über Förderstufe und Orientierungsstufe schließlich zum Hauptschul- und zum Realschulabschluß. Wir hatten die Chance ein aufgelockertes System der Förderung und Verteilung zu schaffen. Wir sind dabei, diese Chance zu vertun.

Der Numerus clausus für den Hochschulzugang wirkt nun so nach unten, daß indirekt alle alten Barrieren wieder aufgerichtet werden. Lernen, Auslese und Konkurrenz setzen bereits im Kindergarten ein. Wer beim Numerus clausus abgewiesen wird, gleitet dann notwendigerweise eine soziale Stufe tiefer und verdrängt dort jene, die zuvor auf dieser Ebene Zugangschancen hatten. Der nicht zur Hochschule zugelassene Abiturient bekommt bei einer Verknappung der Lehrstellen eher einen Ausbildungsplatz als der Absolvent einer Hauptschule oder Realschule.

Tatsächlich ist der Numerus clausus nicht nur ein Problem der Hochschule, er ist inzwischen ein Problem aller Ausbildungsstufen geworden. Wir haben nicht genügend Ausbildungsplätze in den Betrieben. Es fehlt an Ausbildungsplätzen in den Betrieben und auf jeder Ebene. Als Lösung ist uns nichts anderes eingefallen als das Schulzeugnis mit seiner Durchschnittsnote (...).

Die Ausrichtung der Schule auf Konkurrenz und die formale Notengebung zerstört die Bildungsmöglichkeiten des Unterrichts. Zensuren sind als Hilfsmittel tragbar. Sie können auch einzelne Hilfen leisten, wenn ihr begrenzter Stellenwert erkannt ist. Wenn man sie jedoch vom Randfaktor zum zentralen Entscheidungsfaktor der Schule macht, zerstören sie auf die Dauer das Bildungssystem. Wir stehen bereits am Anfang dieser Entwicklung.

Quelle: <http://www.zeit.de/1976/04/was-hat-die-reform-bewirkt/komplettansicht> (<http://www.zeit.de/1976/04/was-hat-die-reform-bewirkt/komplettansicht>).

## Gesamtschulstreit



Unterricht in einer 6. Klasse in einer Hagener Gesamtschule. 1982 einigten sich die Bundesländer in der Kultusministerkonferenz (KMK) auf eine gegenseitige Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse. Jedoch mussten künftig alle Gesamtschulen nach einem einheitlichen Konzept organisiert werden. (© picture-alliance/dpa)

Nachdem SPD- und CDU-geführte Länder in der Kultusministerkonferenz (KMK)[2] lange darüber gerungen hatten, unter welchen Bedingungen die von Gesamtschulen verliehen Abschlüsse als gleichwertig gelten könnten, ließen sich die CDU-geführten Länder 1982 auf eine gegenseitige Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse ein. Der Preis war aus Sicht vieler Anhänger der Gesamtschulidee allerdings hoch: Bundesweit mussten künftig alle Gesamtschulen nach einem einheitlichen Konzept organisiert werden, das zahlreiche organisatorische Grundsätze festschrieb, darunter nicht zuletzt die verbindliche äußere Fachleistungsdifferenzierung in einigen Fächern (d. h. eine leistungsbasierte Trennung der Schüler in verschiedene Kursniveaus). Dies unterwarf die neue Schulform in einigen zentralen Punkten der selektiven Logik des gegliederten Schulsystems und nahm ihr einen Teil eben jener pädagogischen Handlungsspielräume, in denen viele Gesamtschulbefürworter ihre entscheidenden Vorteile gesehen hatten.

Vor wie nach der Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse kam es zu scharfen parteipolitischen Auseinandersetzungen zwischen SPD und CDU (siehe Infobox). Die Strategie der Sozialdemokraten, zumindest in den von ihr regierten Ländern, die neue Schulform als Regelschule zu etablieren und überall dort Gesamtschulen einzurichten, wo Eltern entsprechende "Bedarfe" anmeldeten, trieb konservative Streiter für die Dreigliedrigkeit auf die Barrikaden. In vielen SPD-regierten Ländern versuchten Reformgegner, im Bündnis mit der oppositionellen CDU, anhand von Mobilisierungskampagnen, Volksbegehren und Klagen den Ausbau bzw. die schulgesetzliche Gleichberechtigung der Gesamtschule zu verhindern; teils mit erheblichem Erfolg. In Nordrhein-Westfalen z. B. stoppte die Regierung 1978 den Ausbau der "kooperativen Gesamtschule" nachdem sich dreieinhalb Millionen Bürgerinnen und Bürger an einem entsprechenden Volksbegehren beteiligt hatten (Rösner 1981). Angesichts des starken Widerstands aus der Bevölkerung sah sich die SPD

vielerorts gezwungen, den Ausbau der Gesamtschulen auf ein deutlich niedrigeres Niveau zu reduzieren als ursprünglich geplant.

### Positionen der CDU und der SPD zur Gesamtschule

#### Auszug aus einem Beitrag in der CDU-Parteizeitschrift "Union in Deutschland", 1986

"In ideologischer Engstirnigkeit betreibt die SPD eine Politik der Zerschlagung des bewährten gegliederten Schulwesens. An seine Stelle sollen Gesamtschulen und andere integrierte Schulsysteme treten, die in aller Regel formale Abschlüsse nur unter Preisgabe von Qualität vergeben können. Eltern, Lehrer und Gemeinden werden gezwungen, um den Bestand hochqualifizierter Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien zu kämpfen. Höchststrichterliche Urteile mussten erwirkt werden, um das Niveau der Schulbildung nicht allzu kraß absinken zu lassen. Die Schulpolitik in den Ländern Nordrhein-Westfalen, Hessen und Saarland beweist, dass die SPD die ideologischen, gesellschaftsverändernden Ziele der siebziger Jahre offensichtlich wiederbeleben und als Konzept für die neunziger Jahre durchsetzen will: Konzepte, mit denen die SPD schon in der Vergangenheit gescheitert ist."

Quelle: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_26732-544-1-30.pdf?110826092549](http://www.kas.de/wf/doc/kas_26732-544-1-30.pdf?110826092549) ([http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_26732-544-1-30.pdf?110826092549](http://www.kas.de/wf/doc/kas_26732-544-1-30.pdf?110826092549))

#### Auszug aus einem Beitrag im "Sozialdemokratischen Pressedienst", 1979

Die CDU, die sich andernorts gerne als besonders europäische Partei vorstellt, gerät mit ihren bildungspolitischen Forderungen (...) immer mehr ins provinzielle Abseits: Ist die Gesamtschule in ihren Vorzügen und Erfolgen längst erkannt worden, so stellt sich die CDU/CSU-Opposition immer noch blind und schwingt sich wieder einmal zur Hüterin des veralteten, dreigliedrigen Schulsystems auf. Die dreigliedrige Schule – in vielen Ländern Europas längst abgeschafft – hat die Bildungsbarrieren für bisher benachteiligte Schülerinnen und Schüler zementiert und läuft einer Verstärkung der Chancengleichheit, wie sie nach den Wertvorstellungen des Grundgesetzes und der Verfassung der Bundesländer gefordert ist, zuwider. (...) Wir Sozialdemokraten sind der Meinung, dass die Ergebnisse der Gesamtschule eine Sprache sprechen, nach der künftig weniger die Gesamtschule als vielmehr das dreigliedrige Schulsystem seiner pädagogischen Rechtfertigung bedarf.

Quelle: <http://library.fes.de/spdpd/1979/790613.pdf> (<http://library.fes.de/spdpd/1979/790613.pdf>)

## Wiedervereinigung

Vor diesem konfliktbelasteten Hintergrund verlief die Überführung der stufenförmig organisierten DDR-Einheitsschule in das gegliederte System der Bundesrepublik zu Beginn der 1990er Jahre vergleichsweise geräuschlos (siehe Infobox). Während das Gymnasium nach der Wiedervereinigung in allen Neuen Bundesländern flächendeckend eingeführt wurde, verzichtete man – mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern – von Beginn an auf die Einrichtung einer eigenständigen Hauptschule zugunsten einer differenzierten Mittelschule, die als ersetzende Alternative zur westdeutschen Gesamtschule angepriesen und eingerichtet wurde.

### Gemeinsame Bildungskommission BRD/DDR

Empfehlungen für die Zusammenführung beider Bildungssysteme (26. September 1990)

1. Die Gemeinsame Bildungskommission traf sich am 26. September 1990 im Sekretariat der Kultusministerkonferenz zu ihrer dritten und abschließenden Sitzung. Die Delegation der Deutschen Demokratischen Republik wurde vom Minister für Bildung und Wissenschaft, Herrn Prof. Dr. Hans Joachim Meyer, die Delegation der Bundesrepublik Deutschland von der Präsidentin

der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Frau Ministerin Marianne Tidick, und Herrn Staatssekretär Dr. Fritz Schaumann in Vertretung des Bundesminister für Bildung und Wissenschaft geleitet. [...]

Im Bereich der *allgemeinen Bildung* hat die Bildungskommission Empfehlungen zur Neugestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens in den neuen Ländern verabschiedet. Sie stellt darin fest, daß beim Zusammenwachsen der Bildungsbereiche das Prinzip der Kulturhoheit der Länder von grundlegender Bedeutung ist. Die Länder tragen ihren föderalen Rechten und Verpflichtungen im Schulbereich auch dadurch Rechnung, daß sie bei ihren bildungspolitischen Entscheidungen die Sicherung der gebotenen Einheitlichkeit und Chancengleichheit als eine ständige Aufgabe sehen. Durch die Entwicklung einer gemeinsamen und vergleichbaren Grundstruktur für das Schulwesen werden wesentliche Voraussetzungen für eine Freizügigkeit im Bildungswesen geschaffen. Basis dafür sind gemäß Artikel 37 des Einigungsvertrages des "Hamburger Abkommens" der Länder zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens und weitere einschlägige Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz.

Quelle: [http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/docpage.cfm?docpage\\_id=5144&language=german](http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/docpage.cfm?docpage_id=5144&language=german) ([http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/docpage.cfm?docpage\\_id=5144&language=german](http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/docpage.cfm?docpage_id=5144&language=german)).

## Die Einzelschule rückt in den Fokus: Schulautonomie und Qualitätsentwicklung

Nach fast zwei Jahrzehnten der mühsamen ideologischen Auseinandersetzungen "Gesamtschule versus gegliedertes Schulsystem" wurde die Schulstrukturdebatte in den 1990er Jahren auch innerhalb der SPD zunehmend als unproduktiv angesehen. Dies umso mehr, als sich das mit der Gesamtschule verbundene Ziel einer gerechteren Verteilung von Bildungschancen nicht im erhofften Maße realisiert hatte. Aber auch insgesamt war die Wirkung der groß angelegten Bildungsreform der 1970er Jahre weit hinter ihren Zielen zurückgeblieben. Der allgemeinen Ernüchterung darüber entsprang ein schulpolitischer Paradigmenwechsel: Entscheidend für den Bildungserfolg, so das nunmehr über Parteigrenzen hinweg akzeptierte Mantra, sei weniger die Ausgestaltung des *Schulsystems* als die Qualität der *einzelnen Schule*. Qualitätsentwicklung aber sei nicht "von oben" mit den klassischen Mitteln von Politik und Verwaltung – der sogenannten Input-Steuerung über Gesetze, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften und anderes mehr – zu erreichen. Sie erfordere vielmehr eine Aktivierung der Kollegien vor Ort für eine eigenverantwortliche Schulentwicklung "von unten". Denn letztlich wüssten die Schulleitungen und Lehrkräfte am besten, was für die eigene Schülerschaft erfolversprechend ist.

Diese veränderte Strategie staatlichen Handelns, die unter dem Schlagwort der "Neuen Steuerung" (vgl. Frank Oschmiansky: [Neues Steuerungsmodell und Verwaltungsmodernisierung](http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55048/steuerung-modernisierung) (<http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55048/steuerung-modernisierung>)) in den 1990ern auch in anderen Politikbereichen Verbreitung fand, gab den Anstoß dafür den Schulbetrieb zu entbürokratisieren und Entscheidungsbefugnisse verstärkt auf die Ebene der einzelnen Schule zu übertragen. Über alle Bundesländer hinweg erhielten die Schulen im Rahmen der sogenannten Schulautonomie gesetzlich erweiterte Handlungsspielräume, etwa mit Blick auf Personal- und Budgetentscheidungen, Lehrplaninhalte, Unterrichtsformate und anderes mehr. Dies sollte sie in Lage versetzen als "lernende Organisationen" Qualitätsentwicklung in eigener Verantwortung zu betreiben und dabei ihren spezifischen Bedingungen und Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Als Gegenleistung für die größeren Gestaltungsfreiräume wurden aber auch die Rechenschaftspflichten der Schule erweitert. Um Transparenz darüber herzustellen, inwieweit sie mit den gewählten Mitteln ihre pädagogischen Ziele tatsächlich erreichen, sollten sich die Schulen fortan regelmäßig der externen Evaluation durch verschiedene Formen der Leistungsbewertung stellen (z. B. Schulleistungsuntersuchungen,



Vergleichsarbeiten). So erfolgte in einigen Ländern, wie etwa Hamburg und Baden-Württemberg, bereits in den 1990er Jahren der Einstieg in ein kontinuierliches "Bildungsmonitoring", das im Gefolge der ersten PISA-Studie in allen Ländern zur gängigen Praxis wurde (siehe Infobox).

### Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring

Nach der Veröffentlichung einer Reihe von überraschend negativen Ergebnissen nationaler und internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen haben sich die Kultusminister aller Bundesländer dazu entschieden, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems dauerhaft und systematisch zu beobachten und zu verbessern.

Zu diesem Zweck wurde die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring verabschiedet. Sie besteht aus einem Bündel von vier Werkzeugen, mit denen das Bildungssystem fortan beobachtet werden soll. Dazu gehört

- die Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA,
- die Durchführung von nationalen, bundesländervergleichenden Schulleistungsuntersuchungen, die überprüfen, ob in ausgewählten Fächern die sogenannten Bildungsstandards erreicht wurden, inwieweit also bei den Schülerinnen und Schülern einer Klassenstufe die für das jeweilige Fach erwarteten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vorliegen,
- die flächendeckende Durchführung von Vergleichsarbeiten, um mit diesen Ergebnissen die Leistungen einzelner Schulen und Klassen miteinander zu vergleichen und
- die Veröffentlichung zahlreicher Informationen über den Zustand des Bildungssystems in einem alle zwei Jahre erscheinenden Nationalen Bildungsbericht.

Quelle: [www.bpb.de/bildung/208524/bessere-schulen-mit-hilfe-von-daten](http://www.bpb.de/bildung/208524/bessere-schulen-mit-hilfe-von-daten)  
(<http://www.bpb.de/bildung/208524/bessere-schulen-mit-hilfe-von-daten>)

## Geräuschlose Strukturreformen

Demografisch rückläufige Schülerzahlen, Veränderungen des Schulwahlverhaltens und das unerwartet schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie brachten in den 2000er Jahren die Frage der Schulstruktur zurück auf die politische Agenda. Diesmal mit weitreichenden Folgen: Fast alle Länder haben mittlerweile Strukturreformen auf den Weg gebracht, die über das in der deutschen Schulgeschichte bis dahin politisch Konsensfähige bei weitem hinaus gehen. Die Hauptschule wird nur noch in wenigen Ländern als eigenständige Schulform geführt. Integrierte Schulen wie die Gemeinschaftsschule, Sekundarschule oder Stadtteilschule sind vielerorts fester Bestandteil der Schullandschaft geworden. Einige Bundesländer haben ihr Schulsystem auf ein "Zwei-Säulen-Modell" umgestellt. Hier gibt es neben dem Gymnasium nur noch eine einzige Schulform, an der alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden können. Nach Jahrzehnten aufgeheizter Konflikte und gescheiterter Reformversuche ist so in vielen Ländern die Ära der Dreigliedrigkeit zu Ende gegangen, ohne dass dies mit größeren schulpolitischen Auseinandersetzungen verbunden gewesen wäre.

### Schulgeschichte bis 1945: Von Preußen bis zum Dritten Reich



## Literatur

Dahrendorf, Ralf (1965). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.

Fuchs, Hans Werner & Reuter, Lutz R. (2000). Bildungspolitik in Deutschland: Entwicklungen - Probleme - Reformbedarf. Opladen: Leske+Budrich.

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.

Picht, Georg (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten und Freiburg: Walter.

Rösner, Ernst (1981): Schulpolitik durch Volksbegehren. Analyse eines gescheiterten Reformversuchs. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wissenschaftszentrum Bonn (1979): Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Bonner Forum am 9./ 10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn - Bad Godesberg. Stuttgart: Klett-Cotta.

## Zum Weiterlesen

Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (2. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.

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

Führ, Christoph und Furck, Carl-Ludwig (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte; Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München: Beck.

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.

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.

Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim; München: Juventa Verlag.



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. Der Bereich der Forschungsförderung kam erst 1975 hinzu.
2. Zur Kultusministerkonferenz (KMK), vgl. Michael Wrase: [Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen \(mit-\) gestaltet.](#)