

Gerhard Kluchert

Umbruch, Aufbruch, Abbruch

Schulrecht und Schulreform in der Weimarer Republik – eine Skizze

1 Umbruch – Schule und politischer Systemwechsel

Für die Schule als öffentlicher Einrichtung, als einer „Veranstaltung des Staats“, wie es, der Realität weit vorausgreifend, schon im preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794 heißt¹, ist ein Wechsel des politischen Systems in jedem Fall von einschneidender Bedeutung. Nicht nur, dass mit einem solchen Wechsel neue politische Kräfte an die Macht kommen, von denen zu erwarten ist, dass sie von der bisherigen Regierungslinie abweichende Vorstellungen über die Gestaltung der Schule zur Geltung bringen wollen; mit den inhaltlichen Fragen steht vielmehr zugleich die Form, in der über die Schule politisch verhandelt und entschieden wird, zur Debatte: die Rolle der verschiedenen staatlichen Körperschaften, die Kompetenzen von Exekutive und Legislative, der rechtliche Status, den die Entscheidungen über Bildung und Schule erhalten, der Einfluss anderer Institutionen und Organisationen, vor allem der Kirchen, schließlich die Mitberatungs- und Mitsprachemöglichkeiten von Fachleuten und unmittelbar Beteiligten, also Lehrern, Schülern und Eltern.

Alle diese Fragen gerieten auch auf die Tagesordnung, als Ende 1918/Anfang 1919 im Gefolge von Kriegsniederlage und revolutionären Unruhen in Deutschland die monarchisch-konstitutionelle Ordnung des Kaiserreichs durch die parlamentarisch-demokratische der Weimarer Republik abgelöst wurde.² Letztere war vor allem in ihren Anfangsjahren eine auch bildungspolitisch höchst bewegte Zeit, charakterisiert durch eine Fülle von Initiativen und Vorhaben, von denen allerdings nur wenige zur Ausführung gelangten. Gerade mit der Abfolge von wortgewaltigem Aufbruch, bald einsetzender Stagnation und schließlichem Zerriebenwerden in den gesellschaftlich-politischen Gegensätzen erscheint die Weimarer Schulreform jedoch typisch für die deutsche Bildungsreformgeschichte des letzten Jahrhunderts.³ Sie lässt dabei Problem- und Kräftekonstellationen erkennen, die für diese Geschichte bis in die unmittelbare Gegenwart hinein prägend geblieben sind. Sie zumindest in Umrissen erkennbar werden zu lassen sowie Art und Ergebnis der Problembearbeitung in den Weimarer Jahren zu skizzieren, soll im Folgenden versucht werden. Dabei wird die Darstellung zunächst den reformerischen Aufbruch bis zur Verabschiedung des Reichsgrundschulgesetzes behandeln (2.), dann anhand der Reichsschulkonferenz vom Juni 1920 und ihrer Verhandlungen einen Überblick über die Themen und Kontroversen geben (3.) und schließlich in Kürze das weitere Schicksal der Reformvorhaben umreißen (4.).

1 Siehe Michael, B./Schepp, H.-H. (Hrsg.), Die Schule in Staat und Gesellschaft, Göttingen/Zürich 1993, S. 72.

2 Vgl. dazu etwa Winkler, H. A., Weimar 1918–1933, 4., durchges. Aufl., München 2005; Huber, E. R., Deutsche Verfassungsgeschichte, Bd. V, Stuttgart 1978, S. 673 ff.

3 Zu ihrer historischen Einordnung vgl. Friedeburg, L. v., Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt/M. 1992.

2 Aufbruch – Über den Weimarer Schulkompromiss zum Reichsgrundschulgesetz

Der politische Umsturz vom November 1918 gab auch auf bildungspolitischem Feld Reformbestrebungen starken Auftrieb.⁴ Dabei war das meiste, was an Vorschlägen vorgebracht und diskutiert wurde, nicht neu. Bereits im Jahrzehnt vor dem Krieg war die bildungspolitische Debatte immer lebhafter und der Ruf nach Reformen lauter geworden, die parlamentarischen Mehrheitsverhältnisse, vor allem aber die Dominanz von Exekutive und Bürokratie im halbautoritären System des Kaiserreichs hatten jedoch dafür gesorgt, dass sie politisch ohne Konsequenzen blieben. Der Sturz dieses Systems und die Übernahme der Macht durch von den Linksparteien dominierte provisorische Regierungen im Reich wie in den – für die Bildung zuständigen – Ländern veränderten die Situation grundlegend. Gerade die provisorischen Regierungen der beiden größten und wichtigsten Länder, Preußen und Bayern, machten umgehend und nachdrücklich klar, dass sie zu bildungspolitischem Engagement entschlossen waren, wobei sie in ihren Verlautbarungen wie in ihren ersten Maßnahmen den Schwerpunkt auf eine seit langem besonders heftig umstrittene und mit besonderem Symbolgehalt versehene Frage legten: den Einfluss der Kirchen auf die Schule. Diesen Einfluss zu beseitigen war ein Kernpunkt des sozialdemokratischen Schulprogramms, ihn möglichst ungeschmälert zu erhalten hingegen zentrales Anliegen der Schulpolitik sowohl der katholischen Zentrums- als auch der protestantischen Konservativen. So nimmt es nicht wunder, dass einschlägige Erlasse der gerade an die Macht gelangten Linken – in Hamburg und Bremen wurde etwa der schulische Religionsunterricht, in Preußen die geistliche Ortschaftschulaufsicht und das Schulgebet abgeschafft – zu massiven Protesten auf katholischer wie evangelischer Seite führten. Diese Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Schule und Kirche verloren auch nach der Entscheidung für die rasche Wahl einer verfassungsgebenden Nationalversammlung und nach der Bildung von Regierungen unter Beteiligung des Zentrums (im Reich wie in einer Reihe von Ländern) nicht an Schärfe. Sie trugen maßgeblich dazu bei, dass mit Beginn der Verfassungsberatungen im März 1919 ein Problem in den Vordergrund trat, das in den ersten Wochen nach dem Umbruch noch kaum eine Rolle gespielt hatte: das Verhältnis von Reich und Ländern auf dem Gebiet der Bildung.

Das im Januar 1871 gegründete Deutsche Reich hatte die Zuständigkeit für Schule und Bildung ganz den Einzelstaaten überlassen.⁵ Für notwendig erachtete Abstimmungen, vor allem bezüglich der Anerkennung schulischer Zertifikate, wurden auf dem Wege gegenseitiger Vereinbarungen und, was das ‚Einjährig-Freiwilligen-Examen‘ betrifft, durch eine Reichsschulkommission vorgenommen. Mehr Vereinheitlichung – durch eine Reichsschulgesetzgebung oder ein Reichsschulamt – wurde nur von wenigen gefordert: vom Deutschen (Volksschul-)Lehrerverein etwa und von der Sozialdemokratie. Erst die nachrevolutionären Auseinandersetzungen um Schule und Kirche ließen auch die vormaligen Verfechter eines strikten Kulturföderalismus, Konservative und Zentrum, eine Ausdehnung des Reichseinflusses im Bildungswesen ins Auge fassen – als Garantie gegen eventuelle antikirchliche Vorstöße einzelner Länder. Infolge dieser Neuorientierung wurde der Verfassungsausschuss der Weimarer Nationalversammlung für einige Monate zum Hauptschauplatz der schulpolitischen Auseinandersetzungen.

4 Zur bildungspolitischen Entwicklung in den frühen Weimarer Jahren vgl. insbesondere *Becker, H./Kluchert, G.*, Die Bildung der Nation, Stuttgart 1993, S. 145 ff.

5 Vgl. dazu *Führer, Ch.*, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 26–31.

Der wechselvolle, stark von anderen politischen Faktoren beeinflusste Verlauf der Beratungen in diesem Ausschuss soll hier nicht nachgezeichnet werden.⁶ Ihr erstes Ergebnis – gleichsam auch schon ihre Voraussetzung – war, dass dem Reich das Recht zur Rahmengesetzgebung für das Schulwesen (und das Hochschulwesen) zuerkannt wurde (Art. 10 WRV).⁷ Dem grundsätzlich bestätigten kulturföderalistischen Prinzip – solange das Reich nicht tätig wurde, behielten die Länder das Recht zur Gesetzgebung (Art. 12), für die Ausführung der Reichsgesetze waren sie ohnehin zuständig (Art. 14) – wurde so eine unitarische Komponente an die Seite gestellt. Diese wurde dadurch noch gestärkt, dass in die Verfassung selbst eine Reihe von Bestimmungen zum Schulwesen aufgenommen und so ein reichseinheitlicher Rahmen – wenngleich vorwiegend programmatischen Charakters – bereits in Weimar selbst abgesteckt wurde.

Die Schulartikel der Weimarer Verfassung (Art. 143–149, 174) behandeln eine erstaunliche Fülle von Themen.⁸ Im Zentrum der Beratungen, heftig umstritten und am Ende fast noch die Verabschiedung der gesamten Verfassung gefährdend, stand natürlich die Regelung des Verhältnisses von Schule und Kirche. Ihr Ergebnis war der so genannte ‚Weimarer Schulkompromiss‘, der den Vertretern der kirchlichen Interessen weit entgegen kam. Zwar wurde die Ausübung der Schulaufsicht durch Geistliche im Nebenamt nun definitiv ausgeschlossen⁹ und die für Angehörige aller christlichen Bekenntnisse gemeinsame Schule (Gemeinschaftsschule) als Regelschule festgelegt (Art. 146, Abs. 1). Auf Antrag der Erziehungsberechtigten sollten jedoch in den Gemeinden auch Volksschulen „ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung“ eingerichtet werden können (Art. 146, Abs. 2).¹⁰ Ein Reichsgesetz sollte das Nähere regeln, bis zu dessen Erlass sollte es aber bei der bestehenden Rechtslage – und das hieß für den überwiegenden Teil des Reiches: bei der konfessionellen Trennung im Volksschulwesen – bleiben (Art. 174). Wo künftig Bekenntnisschulen nicht eingerichtet wurden, sollte den Erziehungsberechtigten im Übrigen auch der Weg zur Gründung einer privaten Volksschule offen stehen (Art. 147, Abs. 2). Außerdem wurde der Religionsunterricht in seinem Status als ordentliches Lehrfach bestätigt, wobei allerdings Erteilung und Besuch Lehrern und Schülern nun freigestellt blieb (Art. 149, Abs. 1 und 2). Auch der Erhalt der theologischen Fakultäten an den Hochschulen wurde schließlich verfassungsmäßig garantiert (Art. 149, Abs. 3).

Zweites großes Thema der Verfassungsberatungen und -bestimmungen zur Schule, weit weniger umstritten und eher sozialdemokratischen Forderungen entsprechend, war die Aufhebung ständischer Schranken innerhalb des Schulwesens. Hier ging es zum einen um eine organisatorische Vereinheitlichung, wie sie zeitgenössisch unter dem wenig präzisen Stichwort ‚Einheitsschule‘ diskutiert wurde.¹¹ „Das öffentliche Schulwesen“, so heißt es entsprechend in Art. 146,

6 Vgl. dazu *Schlichting, U. v.*, Die Weimarer Schulartikel, Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 14 (1972/73), S. 27–94; *Richter, L.*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, Düsseldorf 1996; *Becker/Kluchert* (Anm. 4), S. 168 ff.

7 Zum Verhältnis von Reich und Ländern in der Weimarer Verfassung, vor allem hinsichtlich Schule und Bildung, vgl. *Schlüter, M.*, Reichsschulpolitik zwischen zentralistischer Ambition und föderalistischer Tradition, Diss. phil. Münster 2002, S. 19–35.

8 Sie sind abgedruckt bei *Führ* (Anm. 5), S. 158–160; zu ihrer schulrechtlichen Auslegung vgl. insbesondere *Landé, W.*, Die Schule in der Reichsverfassung, Berlin 1929.

9 So bestimmt Art. 144: „Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt“ (*Führ* (Anm. 5), S. 159).

10 Ebd. Die Volksschulen „ihrer Weltanschauung“ waren ein Zugeständnis an die sozialdemokratische Seite, die auf diese Weise die von ihr geforderte ‚weltliche‘ Schule zumindest als Antragsschule durch die Verfassung zugesichert erhielt; vgl. *Landé* (Anm. 8), S. 121–124.

11 Zu Entwicklung und Bedeutung des Begriffs ‚Einheitsschule‘ und zu den entsprechenden schulorganisatorischen Konzepten vgl. *Oppermann, D.*, Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke, Frankfurt/M. 1982.

„ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf.“¹² In dieser Bestimmung, allgemein gehalten und vage, wie sie ist, findet man zum einen die Geburtsurkunde jener Einrichtung, die bis heute in Deutschland als einzige alle Heranwachsenden erfasst und somit ‚Einheitlichkeit‘ verkörpert: die Grundschule; und man findet in ihr zugleich den Totenschein für jene Einrichtung, die wie keine andere im Kaiserreich die ständische Absonderung dokumentierte: die – den mittleren und höheren Schulen angegliederte oder selbstständige, in jedem Fall auf deren Besuch vorbereitende, öffentliche oder private – Vorschule.¹³ Zwar sanktionierte die Verfassung mit der Einheitlichkeit im Primarbereich zugleich die Differenz in Gestalt der Dreigliedrigkeit im Sekundarbereich. Über die Aufnahme der Kinder in die mittleren und höheren Schulen sollte jedoch nach dem Willen der Verfassungsgeber nur ihre „Anlage und Neigung“, nicht aber die „wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung“ der Eltern entscheiden. Daher wurden Reich, Länder und Gemeinden zur Bereitstellung von Erziehungsbeihilfen für ‚Minderbemittelte‘ verpflichtet (Art. 146, Abs. 3). In den Volks- und Fortbildungsschulen sollten Unterricht und Lehrmittel generell unentgeltlich sein (Art. 145). Auch die Genehmigung von Privatschulen wurde davon abhängig gemacht, dass durch sie „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“¹⁴. Zum Komplex der strukturellen Vereinheitlichung gehört schließlich auch noch die Bestimmung über die Lehrerbildung: Sie sollte reichseinheitlich geregelt werden und zwar „nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten“¹⁵, auch dies wieder eine auslegungsbedürftige Formulierung, in der sich jedoch eine Erfüllung der alten Volksschullehrerforderung nach Anschluss an die Welt der höheren Bildung und an die berufliche Stellung ihrer akademisch gebildeten Kollegen zumindest andeutet.¹⁶

Die Schulartikel der Weimarer Verfassung enthalten neben der erwähnten Bestimmung zum Religionsunterricht auch noch weitere Aussagen zu den Inhalten und Zielen schulischer Arbeit. Diese beziehen sich, kaum verwunderlich, in erster Linie auf die politische oder, wie es in der Zeit hieß, die ‚staatsbürgerliche‘ Bildung.¹⁷ Die Verfassungsgeber wollten etwas tun für die Ablösung des Untertanen durch den Staatsbürger, schreckten allerdings vor einem klaren Bekenntnis zur neuen republikanisch-demokratischen Ordnung zurück. Ein jenseits des Parteienkampfes angesiedelter, idealisierter Staat war ihr Bezugspunkt, wenn sie den Schulen ‚staatsbürgerliche Gesinnung‘ als Bildungsziel vorschrieben und Staatsbürgerkunde zum schulischen Lehrfach erklärten.¹⁸ Die Verpflichtung der Schulen auf eine Arbeit „im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“ und die Einfügung einer Toleranzklausel, die vom Unterricht verlangte, darauf zu achten, „dass die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden“¹⁹, verweisen auf die national wie international spannungsgeladene Situation, in der das Verfassungswerk entstand und zu deren Überwindung es gleichzeitig beizutragen suchte. Welche Bedeutung und wel-

12 Führ (Anm. 5), S. 159.

13 Zu den Vorschulen und ihrer Verbreitung vgl. Müller, D. K./Zymek, B., Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945, Göttingen 1987, S. 287, 294–299.

14 Führ (Anm. 5), S. 159.

15 Ebd.

16 Vgl. Becker/Kluchert (Anm. 4), S. 201–203.

17 Vgl. ebd., S. 238 ff. Zur Einordnung der Verfassungsbestimmungen in die historische Entwicklung der politischen Bildung vgl. Hoffmann, D., Politische Bildung 1890–1933, Hannover u. a. 1970.

18 Neben Staatsbürgerkunde wurde auch Arbeitsunterricht als Lehrfach in der Verfassung festgeschrieben. Zwar handelte es sich hierbei um die Erfüllung einer sozialdemokratischen Forderung, doch war der Begriff in der zeitgenössischen Diskussion wenigstens ebenso schillernd wie der der ‚Einheitsschule‘ – und für Anhänger von Maßnahmen zur Förderung des Gemeinschaftssinns in den bürgerlichen Parteien durchaus anschlussfähig; vgl. dazu Becker/Kluchert (Anm. 4), S. 242–244.

19 Führ (Anm. 5), S. 160.

ches volkserzieherische Potential die Verfassungsgeber diesem Werk beimaßen, zeigt dabei nicht zuletzt die Bestimmung, dass jeder Schüler bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung erhalten sollte.

Im Ganzen tragen die Schulartikel der Weimarer Verfassung einen zwiespältigen Charakter. Die Reformbestrebungen, die durch den politischen Umbruch so starken Auftrieb erhalten hatten, haben in ihnen ebenso ihre Spuren hinterlassen wie der schon in den ersten Wochen nach dem Umsturz sich formierende Widerstand der kulturkonservativen Kräfte. Dem Neuen wurden durchaus Türen geöffnet, vor allem im Bereich von Schulorganisation und Lehrerbildung, vieles blieb aber auch hier zunächst ein Versprechen, über dessen Einlösung erst die ausführende Gesetzgebung von Reich und Ländern entscheiden musste. Ähnliches gilt für den Kompromiss hinsichtlich der religiös-weltanschaulichen Gestaltung der Volksschule, wobei die zähen Verhandlungen in Weimar wie die heftigen Reaktionen auf ihr Resultat in der Öffentlichkeit bereits erkennen ließen, wie schwierig die notwendige gesetzliche Ausgestaltung der einschlägigen Verfassungsbestimmungen werden würde.

Innovativ aber waren die Schulartikel der Verfassung in jedem Fall in formaler Hinsicht: Dass hier auf der Ebene des Reiches Bestimmungen über das Schulwesen in ganz Deutschland getroffen wurden, markiert einen deutlichen Bruch mit der bildungspolitischen Ordnung des Kaiserreichs. Und dass die Initiative dabei von den Fraktionen der Regierungsparteien in der verfassungsgebenden Nationalversammlung ausging, in denen maßgebliche gesellschaftliche Kräfte repräsentiert waren, nicht von der Regierung, bestätigt noch einmal diesen Bruch und den Übergang in ein neues, eben parlamentarisch-demokratisches System.²⁰

In den Monaten nach der Verfassungsverabschiedung (11. August 1919) verlagerte sich das bildungspolitische Geschehen zunächst allerdings von der Nationalversammlung in die Büros der zuständigen Reichs- und Länderbehörden. Das Zusammenwirken von Reich, Ländern und Gemeinden bei der Gestaltung des Bildungswesens war von der Verfassung explizit gefordert (Art. 143). Im Herbst 1919 institutionalisierte sich diese Zusammenarbeit in Gestalt eines Reichsschulausschusses. Seiner Gründung war die Einrichtung einer Kulturabteilung im Reichsministerium des Innern vorausgegangen, der die Wahrnehmung der Reichskompetenzen in Bildungsfragen übertragen wurde und die in den frühen Weimarer Jahren unter ihrem Leiter, dem sozialdemokratischen Bildungsexperten Heinrich Schulz, auch eine gewisse Führungsrolle im Reformprozess gegenüber den Ländern zu behaupten suchte.²¹ Der in Weimar sichtbar gewordene Drang nach stärkerer Koordination und größerer Einheitlichkeit im Reich erhielt so einen institutionellen Rahmen, der zwar zunächst noch recht locker war – der Reichsschulausschuss arbeitete etwa ohne Satzung – und sich auch nach wenigen Jahren als brüchig erwies, gleichwohl als Instrument zur Bearbeitung der in einem föderalistischen System anfallenden Probleme Vorbildwirkung entfaltete.

20 Wie stark dies im Übrigen auch zeitgenössisch so wahrgenommen wurde und welches Unbehagen es bei den bislang allein für das Schulwesen zuständigen Länderverwaltungen – trotz der personellen Veränderungen an ihren Spitzen – auslöste, zeigt die gemeinsame Erklärung der Kultusminister vom August 1919, in der diese beklagten, bei den Verhandlungen über die Schulartikel nicht hinreichend gehört worden zu sein, so dass die Verfassung nun Bestimmungen enthalte, „die vom schulverwaltungstechnischen Standpunkte aus in höchstem Maße bedenklich und für den größeren Teil des Reiches und durchführbar“ seien (ebd., S. 175); vgl. zu dieser Erklärung auch ebd., S. 38 f.; *Becker/Kluchert* (Anm. 4), S. 213 f.

21 Zur Kulturabteilung, dem Reichsschulausschuss und der Zusammenarbeit von Reich und Ländern vgl. *Führ* (Anm. 5), S. 40–44; *Schlüter* (Anm. 6), S. 36 ff.; zu Heinrich Schulz auch *Braune, P.*, Die gescheiterte Einheitsschule, Berlin 2004.

Die Vertreter von Reich und Ländern zeigten sich bei ihren ersten Treffen im Herbst 1919 zunächst fest entschlossen, die von der Weimarer Verfassung vorgeschriebenen ausführenden Gesetze rasch gemeinsam zu erarbeiten und auf den parlamentarischen Weg zu bringen. Schon bald wurde jedoch deutlich, dass die Materie für schnelle Erledigung in einem ‚Großen Reichsschulgesetz‘ zu umfangreich und komplex war. Daher entschloss man sich, als besonders dringlich und zugleich als leichter bearbeitbar erscheinende Probleme vorab zu regeln. Dies betraf zuallererst die Einführung der allgemeinen Grundschule und die Auflösung der Vorschulen, eine Frage, in der weitgehende Übereinstimmung zwischen den bildungspolitisch Verantwortlichen in Reich und Ländern herrschte. So gelang es, in relativ kurzer Zeit ein entsprechendes Gesetz auszuarbeiten und durch die parlamentarische Beratung zu bringen.²² Das am 28. April 1920 noch von der Weimarer Nationalversammlung verabschiedete „Gesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen“ umfasst, dem ihm zugedachten Status als ‚Provisorium‘ gemäß, nur wenige Paragraphen.²³ Die Grundschule, so wird festgelegt, soll vier Jahrgänge umfassen und in ihrer Funktion zugleich Teil der Volksschule sein wie „die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere oder höhere Lehranstalt gewährleisten“²⁴. Vorschulen und Vorschulklassen sollen aufgehoben werden – die öffentlichen bis spätestens zum Beginn des Schuljahrs 1924/25, den privaten wird eine Schonfrist von weiteren fünf Jahren eingeräumt. Wo die Auflösung auch dann noch mit erheblichen wirtschaftlichen Härten verbunden ist, sind aus öffentlichen Mitteln Entschädigungen zu gewähren.

Mögen diese Bestimmungen auf den ersten Blick wenig spektakulär erscheinen, so wird bei genauerer Betrachtung doch deutlich, welche grundlegende Veränderung sie implizieren. Die für weite Teile des Deutschen Reiches bis dahin geltende Unterrichtspflicht²⁵ wird mit diesem Gesetz für die ersten vier Jahre in eine wirkliche Schulpflicht umgewandelt. Alle Wege, den Besuch der Grundschule zu umgehen, sucht das Gesetz dem gemäß zu versperren oder doch so weit wie möglich einzuengen. „Privatunterricht für einzelne Kinder“, so heißt es im § 4, „oder gemeinsamer Privatunterricht für Kinder mehrerer Familien, die sich zu diesem Zweck zusammenschließen, darf an Stelle des Besuchs der Grundschule nur ausnahmsweise in besonderen Fällen zugelassen werden.“²⁶ Die Vertreter der Rechtsparteien in der Nationalversammlung hatten gegen diese Beschneidung der elterlichen Rechte vehement Einspruch eingelegt und einer ihrer Redner hatte sich gar dazu verstiegen, die so konzipierte Grundschule als ‚Kinderzwangszuchthaus‘ zu bezeichnen.²⁷ Auch wenn die Ablehnung des Grundschulgesetzes durch die Rechte auf Grund der Mehrheitsverhältnisse in der Nationalversammlung ohne Konsequenzen blieb, zeigte die Debatte doch mit aller Deutlichkeit, dass die ‚soziale Einheitsschule‘ in der deutschen Gesellschaft jener Zeit wenigstens ebenso umstritten war wie die religiös-weltanschauliche – und dass der Bestand der neu geschaffenen Einrichtung noch keineswegs als gesichert gelten konnte.

22 Zum Reichsgrundschulgesetz und seiner parlamentarischen Behandlung vgl. Nave, K.-H., Die allgemeine deutsche Grundschule, Frankfurt/M. 1980, S. 69–98; Becker/Kluchert (Anm. 4), S. 191–195; zu seiner historischen Einordnung vgl. Kluchert, G., Schule der Einheit?, Recht der Jugend und des Bildungswesens 55 (3), 2007, S. 306–316; Zymek, B., Der Stellenwert des Grundschulgesetzes von 1920 in der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts, in: Einsiedler, W./Götz, M./Ritzi, Ch./Wiegmann, U. (Hrsg.), Grundschule im historischen Prozess, Bad Heilbrunn 2012, S. 55–72.

23 Das Gesetz ist abgedruckt bei Führ (Anm. 5), S. 161 f.

24 Ebd., S. 161.

25 Vgl. dazu im Überblick Mors, A., Die Entwicklung der Schulpflicht in Deutschland, Diss. jur. Tübingen 1986, S. 144 ff.; zu den Regelungen in Preußen auch Müller, D. K., Sozialstruktur und Schulsystem, Göttingen 1977, S. 179–182.

26 Führ (Anm. 5), S. 162.

27 Vgl. Becker/Kluchert (Anm. 4), S. 193.

3 Umschau – Die Reichsschulkonferenz

Höhepunkt und Abschluss des bildungspolitischen Aufbruchs der frühen Weimarer Jahre war die Reichsschulkonferenz, die vom 11. bis 19. Juni 1920 im Berliner Reichstag stattfand. Der Gedanke, vor der Durchführung von Bildungsreformen den Rat von Sachverständigen einzuholen und diese zu einer gemeinsamen Tagung mit Vertretern der Schulverwaltung zu bitten, hatte zwar gerade in Preußen bereits Tradition.²⁸ Die Idee jedoch, zu diesem Zweck Vertreter aller pädagogischen Richtungen und aller am Bildungswesen interessierten Organisationen und Verbände zusammen zu rufen und auf diese Weise alle in Frage kommenden gesellschaftlichen Kräfte in den Prozess einzubinden, konnte erst unter den Bedingungen einer demokratischen Ordnung entwickelt und umgesetzt werden.²⁹ So versammelte sich in Berlin schließlich alles, was zu dieser Zeit auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet Rang und Namen hatte. Unter den etwa 700 Teilnehmern stellten die Behördenvertreter etwa ein Viertel (an ihrer Spitze fast die Gesamtheit der Kultusminister), die Repräsentanten pädagogischer Berufsgruppen und Vereine etwa ein Drittel (vom Deutschen Lehrerverein bis zum Verband der deutschen Hochschulen); hinzu kamen Vertreter von wirtschaftlichen Verbänden (wie dem Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbund und dem Deutschen Industrie- und Handelstag) und von Vereinigungen „zur Pflege von Religion und Weltanschauung“ sowie eine große Zahl von Einzelpersonen, darunter nahezu alle führenden Bildungsexperten der Parteien (mit Ausnahme der äußersten Linken) und alle namhaften Vertreter der akademischen wie der Reformpädagogik (von Spranger bis Rein, von Kerschensteiner bis Petersen und von Wyneken bis Oestreich).

Die Menge des versammelten Sachverständs war so in der Tat gewaltig – und ebenso war es das Arbeitsprogramm, das der Tagung von den Veranstaltern vorgelegt wurde. Reich und Länder hatten die Konferenz – u. A. mit Beratungen im Reichsschulausschuss – über Monate hinweg intensiv vorbereitet.³⁰ Gegenstand ihrer Verhandlungen sollte zunächst natürlich die durch die Schulartikel der Verfassung vorgegebene Materie sein. Dabei blieb allerdings jenes Thema ausgeklammert, das bei den Weimarer Beratungen für so große Unruhe gesorgt hatte und von dem die Veranstalter fürchteten, dass es auch als Sprengsatz bei der geplanten Konferenz wirken könnte: die religiös-weltanschauliche Gestaltung der Volksschule. In den Vordergrund rückten dafür nun die Themen Schulaufbau, Lehrerbildung und Arbeitsunterricht. Von der Verfassung vorgegeben waren ferner die Themen Berufsschule, Volksbildung, Schulverwaltung (mit der Frage des Verhältnisses von Reich, Ländern und Gemeinden), Schülersauslese, Privatschulen und Staatsbürgerkunde. Hinzukam eine Reihe weiterer Themen, deren Regelung in den Ländern anstand und bei denen man eine gewisse Einheitlichkeit gewahrt wissen wollte, darunter vor allem die Frage der Mitbestimmung von Eltern, Lehrern und Schülern. Weiterhin wurden einige schon in den pädagogischen Reformdebatten der Vorkriegszeit prominente Aspekte der Schularbeit wie Kunsterziehung, Heimatkunde und körperliche Erziehung zur Diskussion gestellt. Abgerundet wurde der Themenkatalog durch eine Reihe spezieller Fragen wie Schulhygiene, Jugendwohlfahrt, technische Vereinheitlichung des Schulwesens und das deutsche Schulwesen im Ausland.

²⁸ Vgl. ebd., S. 264.

²⁹ Zu Vorgeschichte und Durchführung der Reichsschulkonferenz vgl. ebd., S. 263–277 mit weiterer Literatur sowie *Führ* (Anm. 5), S. 45–50.

³⁰ Ursprünglich hatte sie schon im April 1920 stattfinden sollen, musste dann aber wegen der Turbulenzen, die der von rechtsextremen Kräften inszenierte Kapp-Lüttwitz-Putsch verursachte, kurzfristig um zwei Monate verschoben werden. Sie fand somit erst nach den Wahlen zum 1. Reichstag statt, die zu einem spürbaren Rechtsruck und zum Rücktritt der Regierung der ‚Weimarer Koalition‘ führten; vgl. ebd., S. 48.

Ziel der Beratungen sollte es nach dem Willen der Veranstalter sein, „für die zukünftige Schulgesetzgebung des Reichs und der Länder und die Schulverwaltung der Gemeinden eine allgemeine Grundlage zu schaffen“³¹. Zu diesem Zweck wurden schon im Vorfeld der Konferenz von Experten und Verbandsvertretern Stellungnahmen zu verschiedenen Themen eingeholt, die nach Eingang den Teilnehmern wie der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden. Auf der Konferenz selbst erhielten diese ‚Berichterstatter‘ zunächst Gelegenheit, ihre Stellungnahmen noch einmal persönlich vorzutragen, ehe zur Diskussion übergegangen wurde. Für die drei Hauptthemen des Schulaufbaus, der Lehrerbildung und des Arbeitsunterrichts waren dafür die vier ersten Tage im Plenum reserviert. In den beiden Folgetagen wurden dann sämtliche Themen in Ausschüssen beraten. Diese waren gehalten, ihre Ergebnisse in Leitsätzen zusammenzufassen, über diese abzustimmen und sie an den drei letzten Tagen im Plenum vorzustellen, wo noch einmal über sie diskutiert sowie abweichende Voten und Stellungnahmen vorgetragen werden konnten. Die ursprünglich vorgesehene Abstimmung über die Leitsätze im Plenum unterblieb auf Intervention konservativer Kräfte, die befürchteten, im Sinne der Reformer ausfallende Voten könnten in der bildungspolitischen Debatte ein zu starkes Gewicht erhalten. Dabei war allerdings von vornherein klar, dass es sich bei den in die Form von Leitsätzen gegossenen Meinungsäußerungen der Reichsschulkonferenz nur um Empfehlungen handeln würde, die für die bildungspolitisch Verantwortlichen keinerlei bindende Wirkung besaßen.

Die Verhandlungen der Reichsschulkonferenz, protokolliert in einem mehr als tausend Seiten umfassenden Band³², lassen einerseits die Stärke und Vielgestaltigkeit der bildungspolitischen wie pädagogischen Reformbestrebungen erkennen, die in der neuen politischen Ordnung zur Verwirklichung drängten. Sie zeigen zugleich aber auch die Stärke und Beharrlichkeit jener Kräfte, die sich allen grundlegenden Veränderungen entgegenstellten. So standen sich bei allen wesentlichen Themen Reformer und Konservative scharf geschieden gegenüber, waren Kompromisse schwer zu erzielen und, wo sie doch einmal gelangen, von rascher Aufkündigung bedroht.

Am heftigsten prallten die Gegensätze dort aufeinander, wo es um strukturelle Veränderungen ging, beim Schulaufbau also und bei der Lehrerbildung.³³ Zwar wurde die allgemeine Grundschule, wenige Wochen vor Beginn der Reichsschulkonferenz per Gesetz eingeführt, nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt. Umstritten war jedoch, ob es ‚Begabten‘ nicht möglich sein sollte, wie von konservativen Bildungspolitikern und von den Philologen gefordert, sie in weniger als vier Jahren zu absolvieren. Alle Vorschläge zu einer weiteren Ausdehnung des gemeinsamen Schulbesuchs oder gar zu einer Ablösung der vertikalen durch eine stufenförmige Gliederung des Schulwesens, wie sie etwa von Vertretern des Deutschen Lehrervereins vorgebracht wurden, erwiesen sich als nicht mehrheitsfähig. Am ehesten konnte noch die Schaffung verbesserter Übergangsmöglichkeiten durch ‚Begabtenklassen‘ an Volksschulen oder durch Aufbauschulen, die, an höhere Volksschulklassen anschließend, zum Abitur führten, auf breitere Zustimmung rechnen.

Ähnlich war die Konstellation bei der Lehrerbildung: Während die Angleichung zwischen Volks- und Oberschullehrern hinsichtlich der Vorbildung nicht umstritten war (Besuch einer höheren Schule bis zum Abschluss), kam es bezüglich der eigentlichen Berufsausbildung zu hef-

31 So Heinrich Schulz in seiner Eröffnungsrede, in: Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921, S. 446.

32 Siehe ebd.

33 Siehe dazu die Protokolle der Beratungen in den jeweiligen Ausschüssen (ebd., S. 696–712, 764–776), die zusammenfassenden Berichte darüber im Plenum (ebd., S. 1013–1022, 1035–1042) sowie die Berichte in *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* (Hrsg.), Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig 1920, S. 46–67, 153–165; ferner Becker/Kluchert (Anm. 4), S. 343–349.

tigen Auseinandersetzungen: Befürworter und Gegner einer Übernahme der Volksschullehrbildung durch die Universitäten standen einander hier wieder schroff gegenüber. Der zugehörige Ausschuss sprach sich in seinen Leitsätzen zwar deutlich für eine Akademisierung der Volksschullehrerbildung aus, ließ jedoch offen, ob sie auf den bestehenden oder auf eigens dafür geschaffenen Hochschulen stattfinden sollte.

Vielfach waren die Beratungsergebnisse der Ausschüsse vom Zufall ihrer jeweiligen Zusammensetzung abhängig. Die in ihnen verabschiedeten Leitsätze geben daher nur zusammen mit den Abstimmungsergebnissen, den Minderheitsvoten und den im Plenum verlesenen Stellungnahmen ein halbwegs treffendes Meinungsbild zum jeweiligen Beratungsgegenstand. Die Reichsschulkonferenz lieferte der Politik so eher Materialien denn Leitlinien für das anstehende gesetzgebende und allgemein bildungspolitische Geschäft. Eine Ausnahme bildete allein der Ausschuss zum beruflichen Bildungswesen, dessen Arbeit der Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes zugrunde lag, der in einigen Punkten verändert und in dieser Fassung ohne heftige Kontroversen verabschiedet wurde.³⁴ Auch in einigen anderen Fällen ist eine spätere Bezugnahme politischer Gremien auf die Beratungsergebnisse der Ausschüsse nachweisbar.³⁵ Für ein Unternehmen dieser Größenordnung blieb der Ertrag in Sachen Politikberatung dennoch bescheiden. Am ehesten wird man noch die Tatsache, dass zum ersten Mal in der deutschen Bildungsgeschichte ohne ständische Trennung über alle Bereiche des Schulwesens von Interessenvertretern und Sachverständigen unterschiedlichster politischer und pädagogischer Orientierung in sachlicher Weise beraten wurde, als politisch bedeutsam werten können, handelte es sich hier doch um ein Stück gelebter Demokratie. Dennoch erscheint es nachvollziehbar, dass die Reichsschulkonferenz in der Weimarer Republik wie in der Bundesrepublik keine Nachfolgerin gefunden hat und für die bildungspolitische Beratung andere Formen gesucht worden sind.

4 Abbruch? – Die weitere Entwicklung in Reich und Ländern

In den auf die Reichsschulkonferenz folgenden Monaten war das Reichsinnenministerium in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien der Länder bemüht, die ausführenden Gesetze zu den Schulartikeln der Weimarer Verfassung rasch auf den Weg zu bringen und so den rechtlichen Rahmen für die weitere Schulreform in den Ländern zu schaffen.³⁶ Zwar gelang es tatsächlich, bis zum Herbst 1920 neben dem bereits vorliegenden Entwurf eines Lehrerbildungsgesetzes auch Entwürfe zum Volksschulgesetz und zum Berufsschulgesetz auszuarbeiten; trotz intensiver Verhandlungen auf allen Ebenen kam es jedoch in keinem der Fälle zu einer Verabschiedung des Gesetzes.

Die Gründe hierfür waren unterschiedlich. Im Falle des Volksschulgesetzes erwies sich der in Weimar in einer ganz speziellen Situation geschmiedete Kompromiss als wenig dauerhaft. So wuchs auf katholischer Seite in den folgenden Jahren die Neigung, den Boden jenes Kompromisses zu verlassen und eine Gleichstellung von Bekenntnisschule und Gemeinschaftsschule zu fordern.³⁷ Dies stieß wiederum auf heftigen Widerstand seitens der SPD, der liberalen Parteien und des Deutschen Lehrervereins. Spätestens 1923 wurde klar, dass eine ausführende Gesetzgebung des Reiches auf der Basis der einschlägigen Verfassungsbestimmungen nicht möglich sein

34 Siehe *Die Reichsschulkonferenz 1920* (Anm. 29), S. 714 ff.; vgl. auch *Führ* (Anm. 5), S. 82.

35 Vgl. ebd., S. 49.

36 Vgl. ebd., S. 64 ff.

37 Vgl. dazu vor allem *Grünthal, G.*, Reichsschulgesetz und Zentrumsparterie in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1968.

würde.³⁸ Doch auch die 1925 bzw. 1927/28 unter deutschnationalen Innenministern unternommenen Versuche, auf der Basis der Zentrums-Vorstellungen ein Reichsvolksschulgesetz zustande zu bringen, scheiterten – in letzterem Fall am Widerstand der Liberalen in der Regierung, die darüber sogar zerbrach. Angesichts des Sperrartikels der Verfassung blieb es so bis zum Ende der Weimarer Republik in dieser Frage im Wesentlichen beim Status quo ante.

Waren es beim Volksschulgesetz die letztlich unüberwindlichen Gegensätze zwischen den politisch-weltanschaulichen Lagern, die das Zustandekommen verhinderten, so scheiterten das Lehrerbildungsgesetz und das Berufsschulgesetz an der Frage der Finanzierung.³⁹ Im März 1920 war der Finanzausgleich zwischen Reich und Ländern per Gesetz neu geregelt worden. Demnach musste bei Zuweisung neuer Aufgaben an die Länder vorab die Kostenbeteiligung des Reiches geklärt werden. Eine solche Kostenbeteiligung wurde im Falle beider Gesetze – verständlich angesichts der desolaten Lage der öffentlichen Haushalte – von den Ländern ebenso energisch gefordert wie vom Reich abgelehnt. Dabei standen sich allerdings weniger Reich und Länder als vielmehr die für Finanzen und die für Bildung zuständigen Minister gegenüber, wobei Letztere auf beiden Ebenen den Kürzeren zogen.

Das Grundschulgesetz, als Provisorium gedacht, blieb so das einzige in der Weimarer Republik verabschiedete Reichsschulgesetz.⁴⁰ Das Scheitern aller weiteren Gesetzesvorhaben schwächte die Position des Reiches in Schuldingen und trug auch zur Einstellung der Arbeit des Reichsschulausschusses im Jahr 1923 bei.⁴¹ Dieser hatte neben der Vorbereitung der Reichsschulgesetze in der Zeit seiner Existenz auch eine Reihe von Ländervereinbarungen vermittelt, die teils eher schultechnische Fragen wie einheitlichen Schuljahrsbeginn und Feriendauer, teils aber auch substantielle, auf die Verfassungsbestimmungen Bezug nehmende Fragen wie die Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule, die Einführung des Arbeitsunterrichts oder die Aufbauschule zum Gegenstand hatten. Diese an Vorbilder aus dem Kaiserreich anknüpfende Form, eine gewisse Einheitlichkeit in der Schulentwicklung zwischen den Ländern zu sichern, wurde ab 1924 zur vorherrschenden. Der als Nachfolgeeinrichtung für den Reichsschulausschuss geschaffene Ausschuss für das Unterrichtswesen beschränkte sich, obwohl das Reichsinnenministerium auch an ihm noch federführend mitwirkte, ganz überwiegend auf diese Aufgabe, wobei – auch dies eine Anknüpfung an Traditionen – Vereinbarungen über die wechselseitige Anerkennung von Schultypen und schulischen Abschlüssen als Instrumente der Vereinheitlichung in den Vordergrund traten.⁴²

Jenseits solcher Vereinbarungen aber gingen die Länder ab 1923/24 in der Schulpolitik und Schulreform ihre eigenen Wege, die in sehr unterschiedliche Richtungen führten. Während sich etwa Bayern und Württemberg fortan aller Neuerungen enthielten, zeigte sich Preußen ausgesprochen reformfreudig. Mögen die dort getroffenen Maßnahmen, sowohl die Neuordnung des hö-

38 Vgl. dazu aus der Sicht eines an führender Stelle Beteiligten *Schulz, H.*, *Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes*, Berlin 1926.

39 Zur Bedeutung der Finanzierungsfrage für die Reformvorhaben und zu den Auseinandersetzungen darüber vgl. *Führ* (Anm. 5), S. 85 ff.; *Becker/Kluchert* (Anm. 4), S. 196–199.

40 Genauer gesagt: Die Grundschule blieb die einzige durch Reichsgesetz geregelte Materie; denn das Grundschulgesetz wurde auf diesem Wege noch zweimal in konservativem Sinne revidiert: Zunächst wurde 1925 im so genannten ‚Kleinen Grundschulgesetz‘ für besonders leistungsfähige Schüler doch noch die Möglichkeit geschaffen, bereits nach dreijährigem Grundschulbesuch auf eine weiterführende Schule zu wechseln, dann wurde 1927 die Auflösung der privaten Vorschulen an die gesetzliche Regelung der Entschädigungsfrage gebunden – und damit auf eine unbestimmte Zukunft vertagt. Beide Gesetze sind abgedruckt bei *Führ* (Anm. 5), S. 163 f.; vgl. dazu *Nave* (Anm. 20), S. 142–149; *Kluchert* (Anm. 20), S. 314 f.

41 Vgl. dazu *Führ* (Anm. 5), S. 50–53.

42 Zu Organisation und Tätigkeit des Ausschusses für das Unterrichtswesen vgl. ebd., S. 54–60, 111–115.

heren Schulwesens wie die Einrichtung Pädagogischer Akademien für die Volksschullehrerbildung⁴³, für entschiedene Reformer eher unbefriedigend gewesen sein – beide bewegten sich recht genau auf jener Kompromisslinie, die schon bei den Beratungen der Reichsschulkonferenz sichtbar geworden war – und mögen sie in ihrer kultur- und bildungstheoretischen Begründung fragwürdig erscheinen: Sie zeigen in jedem Fall, dass von einem ‚Scheitern‘ oder einem ‚Abbruch‘ der Weimarer Schulreform pauschal nicht gesprochen werden kann, der Befund vielmehr differenzierter zu fassen ist.⁴⁴ Scheitern und Abbruch sind dieser Reform nur dann zu attestieren, wenn man sie als ein alle wesentlichen Probleme in für das ganze Reich einheitlicher Form zu lösendes Gesamtprojekt begreift – wie es von den Verfassungsgebern in Weimar konzipiert worden ist. Indem sie der Republik dieses Projekt – mit Beschreibung der Aufgaben und Andeutung der Lösungen – in die Wiege legten, setzten sie die großen bildungspolitischen Erwartungen und Anforderungen aus. Denn das Feld, das durch die Schulartikel der Weimarer Verfassung abgesteckt wurde, war durch zahlreiche, starke, sich teils überschneidende, teils miteinander verbindende Konfliktlinien gekennzeichnet: zwischen gesellschaftlichen Schichten mit unterschiedlichen Bildungsinteressen und den sie vertretenden politischen Parteien, zwischen pädagogischen Berufsgruppen und ihren Verbänden, zwischen weltanschaulichen Lagern und den sozialen Milieus, in denen sie wurzelten, zwischen dem auf dem Bildungssektor unerfahrenen Reich und kulturpolitisch selbstbewussten Ländern, zwischen notwendig unterschiedliche Prioritäten setzenden Ressorts in den Regierungen. Die neue demokratische Staatsordnung ließ diese Konfliktlinien eher deutlicher noch hervortreten als das halbautoritäre System des Kaiserreichs, sie eröffnete größere Möglichkeiten zur Organisation der Interessen, zur Artikulation der Standpunkte, zum Austrag der Konflikte. Auf der Reichsebene führte dies, kaum dass sich die Verhältnisse halbwegs konsolidiert hatten, zu einer völligen Blockade aller Initiativen. In den Ländern, von manchen der Konfliktlinien entlastet, mit erfahrenen Bürokratien und mit dem weniger aufwändigen und konfliktträchtigen Steuerungsinstrument der Verordnungen versehen, waren hingegen bei entsprechendem Willen gemäßigte Reformen noch durchsetzbar. Was so noch vor den Reforminhalten auf der Strecke blieb, war die in Weimar avisierte neue Form schulpolitischer Problembearbeitung: durch Kooperation von Reich und Ländern, durch Einheitlichkeit verbürgende Rahmengesetzgebung, durch aktive Mitwirkung der Parlamente.

Verf.: PD Dr. Gerhard Kluchert, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Auf dem Campus 1 b, 24943 Flensburg, E-Mail: gerhard.kluchert@uni-flensburg.de

43 Vgl. zu diesen Reformen *Becker/Kluchert* (Anm. 4), S. 365–404; ferner *Müller, S. F.*, Die Höhere Schule Preußens in der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 1977; *Weber, R.*, Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik, Köln/Wien 1984.

44 Dies zeigt auch der Blick auf andere Länder wie Braunschweig, Hamburg, Thüringen oder Sachsen, die in der Reform der Volksschullehrerbildung über die preußische Lösung noch hinausgingen und sie an die bestehenden Hochschulen überführten; vgl. *Führ* (Anm. 5), S. 80.