

Johannes Jung

Zur (grundschul-)pädagogischen Begründung der für alle gemeinsamen Grundschule aus heutiger Sicht

0 Vorbemerkungen und Begriffsklärungen

Jede Schulpflichtdiskussion aus grundschulpädagogischer Perspektive gestaltet sich alleine deshalb schwierig, weil die Grundschule ja bekanntlich erst nach einem langwierigen und asynchronen Prozess der Systembildung mit der *Weimarer Verfassung* von 1919 ihre heutige Gestalt erhielt, der Idee und der Sache nach aber als Muttersprachschule, (niedere) Volksschule oder Armenschule zumindest in Analogien in nuce vorhanden war. Zudem bildeten, zweitens, diese Vorläuferinstitutionen eine regional oder lokal geprägte Gemengelage unterschiedlicher Strukturen von Land-, Stadt-, Bürgerschulen und zum dritten präsentierte sich die grundschulpädagogische Historiographie immer noch ein wenig aschenputtelhaft, bei der die „Standartgeschichte der Grundschule“¹ oftmals die Postulate, Programmatiken, teleologischen und normativen Setzungen für Faktizitäten nimmt, kurz, die Ideengeschichte ungebrochen in Realgeschichte ummünzt. Gerade bei der Frage, ob und warum die Grundschule bzw. die unterste Stufe der Volksschule als obligatorische und gemeinsame Schulform für alle Kinder zu gelten habe, – damit sei Schulpflicht mit Ausnahme der Sonder Schulen definiert – erscheinen die Argumente und Positionen aus heutiger Sicht mitunter schwer abgrenzbar und unübersichtlich, theologische, pädagogische oder politische Begründungen lösen einander ab oder verbinden sich miteinander.

Aus diesem Grunde soll im Folgenden auch nicht versucht werden, den divergierenden Begründungskorridoren nachzugehen, sondern in einfacher Chronologie die Entwicklung nachzuzeichnen und dabei die bildungshistorischen, grundschulpädagogischen und administrativ-rechtlichen Perspektiven zu berücksichtigen. Dies wird in der Kompaktheit der Darstellung eine manchmal gewagte Zickzackbewegung zwischen den Gratwanderungen über die Gipfel der Geistesgeschichte und den Niederungen der Realgeschichte mit sich bringen, mit gewissen brachialen Verkürzungen, nur als winzige Momentaufnahmen und Einblicke in einen langen Prozess zu sehen. Trotzdem halte ich es für notwendig, die Vorgeschichte vor 1919 zumindest mit dünnen Strichen nachzufahren, um die teilweise auffälligen Ähnlichkeiten der Gedanken- und Argumentationsführungen aufzuzeigen.

Ihren genuin grundschulpädagogischen Bezugsrahmen gewinnt die Schulpflichtdiskussion ganz pragmatisch aus der Sonderstellung dieser Schulstufe als erster und gemeinsamer Schule und die traditionellen Auseinandersetzungen um eine mehr oder weniger zwangswise Gemeinschaftsbeschulung betrafen gemeinhin den Elementarunterricht, nicht die spätere Gelehrtenbildung.

1 Bildung für alle – Die Vorgeschichte bis Ende des 18. Jahrhunderts

Naturgemäß ist es kaum möglich, einen definitiven Beginn einer verpflichtenden öffentlichen Erziehung und Bildung, also staatlich oder kommunal verordneter Unterweisung der Nachfol-

¹ Tenorth zit. nach Götz, M./Sandfuchs, U., Geschichte der Grundschule, in: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R./Sandfuchs, W. (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2005, S.13

gegeneration zu bestimmen. Dies liegt alleine schon daran, dass Öffentlichkeit sehr lange lediglich als eine in jedem Fall exklusive Form von Öffentlichkeit zu verstehen war – als die Polis der freien Männer, wie im klassischen Athen, oder als kirchlich-theologische Bildungsschicht für den exegetischen Transmissionsdienst zwischen Gott und Gläubigem.

Daher sollen die ersten überlieferten Beispiele verpflichtender Schulerziehung aus dem Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts nur ganz am Rande gestreift werden. Hier nämlich bestand für alle Freigeborenen die gesetzliche Pflicht, ihre Kinder ab dem siebten Lebensjahr im Sinne bürgerlich-staatstragender Tugenden ausbilden zu lassen, nachdem seit 458 v.Chr. alle öffentlichen Ämter, auch die Spitze der politischen Exekutive, durch Los bestimmt wurden. Der männlichen Jugend wurde also in öffentlichen Schulen von Privatlehrern ein Elementarunterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen und natur- und gesellschaftskundlichen Disziplinen erteilt, der auf eine mögliche Verantwortung in der Polis vorbereiten sollte².

Diese Argumentationsfigur, gleichwohl auf eine stark vorselektierte Population, nämlich freigeborene Männer beschränkt, die nur einen Bruchteil der attischen Bevölkerung ausmacht, mutet durchaus modern an: Bildung für alle, weil jeder alles werden kann.

Die folgenden 20 Jahrhunderte bis zur beginnenden Neuzeit, wenn diese schlichte Periodisierung erlaubt ist, waren allerdings durch das Fehlen von Öffentlichkeit, Mobilität und Partizipation und durch eine standesgesellschaftliche stabilisierende Entmischung charakterisiert, so dass eine neue argumentative Fundierung öffentlicher Elementarerziehung erst in der Folge der Reformation im 16. Jahrhundert gefunden werden konnte. Einer der ersten und prominentesten Fürsprecher öffentlicher Gemeinschaftserziehung für alle war *Erasmus von Rotterdam*, der bereits 1529 in bewusster Differenz zu familiärer Ausbildung und Erziehung die Notwendigkeit einer allgemeinen Schule sowohl als rationale und rationelle Form favorisierte wie auch das Recht jedes Kindes auf Förderung seiner natürlichen Anlagen betonte. Vor allem aber nahmen die Schulordnungen, die in aller Regel Bestandteil der Kirchenordnungen waren, primär Bezug auf die Unterweisung im rechten Glauben. Die Schulen sollten dazu beitragen, dass besonders die neue, reformierte Glaubenslehre im jeweiligen Territorium auf Dauer gesichert wurde, indem „sie auch in den ländlichen Gebieten für eine religiöse Volkserziehung und die für das Bibelstudium erforderliche Verbreitung des Lesens und Schreibens sorgten“³. In diesem Sinne und als ausgesprochen prominentes Diktum lässt sich auch *Martin Luthers* Forderung von 1530 lesen, es solle „die Obrigkeit die Untertanen zwingen ihre Kinder zur Schule zu halten“⁴. Viel existentieller als für die katholischen Gläubigen galten für die reformierten Christenmenschen unter der überwältigenden Perspektive von Gottesunmittelbarkeit und Laienpriestertum fundamentale Lese- und Schreibfertigkeiten als unabdingbare Zugangsvoraussetzung zur heiligen Schrift.

J.A. Comenius (1592–1670) lieferte mit seiner „Didactika magna“, die 1628/32 zunächst in böhmischer Sprache erschien, die theoretische Hintergrundfolie für die späteren Schulordnungen und entwarf darin einen umfassenden Erziehungs- und Schulplan vom ersten bis zum 24. Lebensjahr für die gesamte Menschheit. In festem Vertrauen auf die Bildsamkeit und das Bildungsrecht jedes Menschen, also koedukativ und für alle sozialen Schichten gedacht, sollten die Schüler von der „Mutterschule“ (1.–6. Lj.) über die „Muttersprachschule“ (7.–12. Lj.) und die

² Kemper, H., Schule/Schulpädagogik, in: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim und Basel 2004, S. 836.

³ Kemper, H., Schule/Schulpädagogik, in: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim und Basel 2004, S. 837.

⁴ Luther zit. nach Bennack, J., Schulpflicht, in: Keck, R./Sandfuchs, U./Feige, B. (Hrsg.), Wörterbuch Schulpädagogik, 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2004, S. 426.

„Lateinschule“ (13–18. Lj.) schließlich bis zur Universität oder Hochschule (19.–24. Lj) geführt werden⁵.

Comenius gewinnt seine argumentative Prägnanz und seine fundamentale Forderung nach dem Bildungsrecht jedes Menschen weniger aus dem unmittelbaren Zugang zu, sondern mehr aus der unbedingter Gleichheit vor Gott, also letztlich aus der jedem gleichermaßen zukommenden Gottesebenbildlichkeit. „Zunächst sind alle als Menschen Geborene zu dem Hauptzweck geboren, Mensch zu sein, d.h. vernünftiges Geschöpf ... und genaues Abbild seines Schöpfers“⁶. Er folgert daraus: „Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen“⁷. Pragmatischer wirkt seine Begründung für eine öffentliche und professionelle Schule. „Weil jedoch bei der Zunahme der Menschen und der menschlichen Geschäfte die Eltern selten geworden, welche so gescheit und fähig sind und von ihrer Tätigkeit genügend Zeit erübrigen können, sich dem Unterricht ihrer Kinder widmen zu können, war man (...) wohlberaten, es so einzurichten, dass auserwählten Persönlichkeiten (...) die Kinder vieler Eltern gleichzeitig zur wissenschaftlichen Bildung anvertraut werden“⁸.

Comenius' Bildungsgesamtplan blieb nicht folgenlos, der *Gothaer Schulmethodus* von 1640 als der wohl bekannteste der zahlreichen Schulpflichtverordnungen dieser Zeit (Weimar 1619, Braunschweig-Wolfenbüttel 1647, Württemberg 1649) griff diese Vorstellungen auf und suchte sie umzusetzen. Neben der allgemeinen, grundsätzlichen Schulpflicht enthielt er auch genaue bürokratische Regelungen für die Organisation und Durchführung des Unterrichts⁹.

Als paradigmatisch für die protestantische Tradition und gleichzeitig als ihre pietistische Aufgipfelung lässt sich *A.H. Francke* mit seinen Waisenanstalten in Halle heranziehen, der das Selbststudium der Bibel als einen der zentralen Bezugspunkte seines Elementarunterrichts ansieht.

In seinem „Kurzen und einfältigen Unterricht“ (1702) schreibt *Francke*: „Die Lesung der Heiligen Schrift ist auch so bald als nur immer möglich vorzunehmen, damit die Kinder fein frühzeitig aus der Heiligen Schrift selbst unterwiesen werden zur Seligkeit. Und zwar ist da erstlich vonnöten, dass man sie die ganze Heilige Schrift von Anfang bis zum Ende selbst lesen lasse.“¹⁰. Wohlgemerkt: Francke spricht hier von sechsjährigen Schulanfängern – aber deren Seelenheil via Gesamtbibellesung zu erwerben ist wichtiger als Kinderspiel und weltliche Lustbarkeiten.

Unter vergleichbaren weltanschaulichen Vorzeichen operiert ein zweites Beispiel, nämlich die niederbayerische Reichsgrafschaft Ortenburg in der Nähe von Passau, wo bereits 1705 unter der Regentschaft einer aufgeklärten, pietistisch beeinflussten *Fürstin Amalia Regina* eine relativ weitgehend durchgesetzte Schulpflicht geherrscht zu haben scheint, wie die überlieferten Schultabellen belegen. Die Anzahl der alleine wegen widriger Umstände versäumten Fehltage blieb allerdings nach heutigen Maßstäben erschreckend hoch, doch konnte immerhin der Grundstein für eine insgesamt flächendeckende Alphabetisierung gelegt werden. Zentrale Begründung für

⁵ Reble, A., Geschichte der Pädagogik, 12. Aufl. Stuttgart 1975, S. 114/115.

⁶ Comenius, Aus der „Großen Didaktik“, in: Reble, A., Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I, Stuttgart 1971, S. 121.

⁷ A.a.O

⁸ A.a.O., S. 120.

⁹ Keck, R., Schule – Schulgeschichte, in: Keck, R./Sandfuchs, U./Feige, B. (Hrsg.), Wörterbuch Schulpädagogik, 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2004, S. 389.

¹⁰ Francke, A.H., Kurzer und einfältiger Unterricht, in: Reble, Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I, Stuttgart 1971, S. 142.

die Beschulung war die christliche Unterweisung, die die zuchtlose häusliche Erziehung, ja die „barbarische Unart der Eltern, die ihre Kinder wie das Vieh aufwachsen lassen“¹¹, ausgleichen sollte. Ihren Abschluss, und dies nun machte diese Schulpflichtverordnung effektiv und operationalisierbar, fand die Schulbildung in der öffentlichen Konfirmation, einem geistlich-schulischen general examen nach den sieben Pflichtschuljahren: „Insbesonderheit aber sollen die Kinder, so zum ersten Mal das hl. Abendmahl gebrauchen wollen und darzu tüchtig erachtet sind, nicht nur in der Schule besonders von denen Schulbedienten, sondern auch einige Zeit vorher von denen Pfarrern zur christlichen Vorbereitung dieses hl. Actus zulänglich unterwiesen, darauf in der Kirchen öffentlich vorgestellet, in Gegenwart der ganzen christlichen Gemeinde examiniert ... werden“¹².

Damit taugt die Grafschaft Ortenburg lediglich als pädagogisch-theologisches Begründungs-, weniger als Organisationsmodell. Mit gerade 2000 Einwohnern profitierte sie sicherlich schlicht von ihrer Überschaubarkeit, was auf dem bildungspolitischem Terrain grundsätzlich eher ein Vorteil gewesen sein dürfte; ein Vergleich mit den größeren Staatsgebieten erscheint unredlich.

Franckes „Kurzer und einfältiger Unterricht“ weist neben dem theologischen aber auch noch auf einen weiteren Begründungskontext hin, der sich aus den mercantilistischen Zielsetzungen des 18. Jahrhunderts ergab. Das transzendentale Ziel unendlicher Gottseligkeit warf nämlich durchaus einen ganz utilitaristischen Abglanz in das weltlich-endliche Dasein, welches mit Pflichtgefühl, Zucht, Fleiß und Hingabe umgestaltet und bewirtschaftet werden sollte. Schulbildung soll in diesem Kontext als Vermittlerin subsistenzsichernder Arbeiten wie beispielsweise Obstbaumschnitt und Seidenraupenzucht für öffentlichen Wohlstand sorgen. Hinzu trat natürlich auch noch der gestiegene Bedarf der frühneuzeitlichen Territorialstaaten nach ausgebildetem Beamennachwuchs für die zahlreichen kontrollierenden und administrativen Funktionen.

Der sogenannte Industrieunterricht, der auf den beiden Säulen Gottgefälligkeit und Nützlichkeit ruhte, war etwa im *Hochstift Würzburg* Ende des 18. Jahrhunderts an allen Schulen üblich. Unter dieser doppelten Zielsetzung konnten hier auch bereits eine ganze Reihe von „Mägdeleinschulen“ (1782) eingerichtet werden¹³.

Zusammenfassend lassen sich drei große Begründungslinien für die Forderung nach staatlicher oder kommunaler, verbindlicher Unterrichtung identifizieren:

- erstens die Gleichheit vor Gott, zuerst als gleiches Bildungsrecht für alle, später in säkularisierter Modifizierung zum aufklärerischen Postulat der natürlichen Gleichwertigkeit aller Menschen bis in die radikale Trias der franz. Revolution von liberté, égalité, fraternité geführt,
- zweitens der Zugang zu religiöser Literatur, Recht auf religiöse Mündigkeit und Selbstbildung und der Befreiung aus familiärer „Barbarei“ und Bevormundung,
- drittens der mercantilistisch begründet Bedarf nach gebildeten oder zumindest ausgebildeten Bürgern.

¹¹ Zit. nach Hartleb, W., Frühe Formen der Unterrichts- und Schulpflicht, in: Liedtke, M. (Hrsg.), Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens Band I, Bad Heilbrunn 1993, S. 517.

¹² Zit. a.a.O., S. 518.

¹³ Dettelbacher, W., Schulreformen im Hochstift Würzburg, im Kurfürstentum Mainz, in den Grafschaften Castell und Castell-Rüdenhausen, in: Liedtke, M. (Hrsg.), Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. I, Bad Heilbrunn 1993, S. 675.

Die Schulordnungen des 16. bis 18. Jahrhunderts, die immer wieder die Verpflichtung der Eltern auf regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder einforderten, zielten teleologisch anfangs eher auf eine humanistisch-universelle Gelehrtenbildung, verengten sich später dann stärker auf eine christlich-konfessionelle Unterweisung und wurden in der Folge unter dem Einfluss fröhnbürgerlicher Aufklärungspädagogik und naturwissenschaftlicher Fortschritte deutlicher auf lebenspraktische Nützlichkeit und alltagstaugliche Bewährung zugeschnitten¹⁴.

Die angeführten Schulpflichtverordnungen dürften allerdings, wie die zahlreichen zeitgenössischen Klagen belegen, nur beschränkte Erfolge bei der Umsetzung der Schul- oder Unterrichtspflicht erzielt haben, die zudem in der weitgehend heterogenen politischen Landschaft des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation natürlich auch extreme regionalen Schwankungen unterworfen waren. Relativierend kommt hinzu, dass die Volksschulen in aller Regel in kommunaler Zuständigkeit blieben und die Kinder höherer Schichten auf Privatschulen oder Hauslehrer zurückgreifen konnten. Es lassen sich daher kaum generelle, belastbare Aussagen machen, ob sich die Schulpflicht grundsätzlich in kleineren oder protestantischen oder überhaupt eher in kirchlichen Territorien durchsetzte, allerdings dürfte ihre grundsätzliche Berechtigung Ende des 18. Jahrhunderts weitgehend unbestritten gewesen sein. Klar ist aber auch, dass sie nur für die ärmeren Bevölkerungsschichten überhaupt gefordert wurde, da die Privilegierten durch Hauslehrer oder Privatschulen gebildet wurden; gerade die Unterprivilegierten aber widersetzten sich dieser Pflicht, weil sie weder auf die kindliche Arbeitskraft verzichten noch das Schulgeld zahlen wollten oder konnten.

2 Schulpflicht für alle – Die Durchsetzung der Schulpflicht bis Ende des 19. Jahrhunderts

Eine qualitative, nicht nur quantitative Veränderung lässt sich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts konstatieren, welches *Reble* sicher nicht zu Unrecht als das Jahrhundert der Schule charakterisiert¹⁵. Bis in die 1830er Jahre nämlich wurden in den meisten deutschen Ländern nach den napoleonischen Konvulsionen neue Schulpflichtverordnungen erlassen, die eine verbindliche Schulpflicht nicht nur proklamierten, sondern auch weit nachdrücklicher einforderten.

In Bayern etwa hatte zwar schon 1659 *Kurfürst Ferdinand Maria* eine Schulordnung erlassen, die zuletzt als Schulpflichtverordnung 1795 erneuert wurde, jedoch entwickelte erst die Verordnung *Max IV. Josephs* vom 23. Dezember 1802 einen respektablen Verpflichtungsdruck für alle Kinder vom 6. bis zum vollendetem 12. Lebensjahr, auch für Mädchen. Mit dieser Verordnung nämlich wurden Strafen für Schulpflichtverletzungen angedroht, Abschlussprüfungen installiert und die Zulassung zu gesellschaftlichen Positionen an einen erfolgreichen Schulbesuch gekoppelt. Das Abschlusszeugnis der Volksschule musste nun bei der „Aufdingung zu Handwerken und bey späterer Verheyratung oder Besiznahme eines Guts oder Hauses“ bei der zuständigen Kommune vorgelegt werden¹⁶. Zu diesen effektiven Pressionen kam eine teilweise Entflechtung der kirchlichen und schulischen Zuständigkeiten; die säkularisierte Schule sollte nicht mehr reine „res ecclesiastica“, also kirchliche Angelegenheit, und auch nicht mehr „res mixta“, eine zwischen staatlicher und klerikaler Zuständigkeit aufgeteilte Institution sein, sondern nach Auflösung des „Geistlichen Rates“ im Kern Sache des säkularisierten Staates; damit

¹⁴ Kemper, H., Schule/Schulpädagogik, in: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim und Basel 2004. S. 841.

¹⁵ Reble, A., Geschichte der Pädagogik, 12. Aufl. Stuttgart 1975, S. 243 ff.

¹⁶ Liedtke, M., 1806 – 2006; Vom neuen zum modernen Bayern, <http://www.km.bayern.de/km/lehrerinfo/thema/2006/04009/index.asp> vom 21.12.2006, S. 2.

bleiben Schulen zwar konfessionsgebunden, neben dem in Altbayern exklusiven katholischen Bekenntnis wurden nun aber auch protestantische und jüdische Schulen zugelassen.

Zudem wurde die Durchsetzung der Schulpflicht durch eine Reihe von organisatorischen Maßnahmen wie Schulneubauten, Lehrereinstellungen, eine intensivierte Lehrerausbildung und landesweit gültige Lehrordnungen (1804/11) erst ermöglicht. Allerdings blieben von dieser Verordnung wie schon 1795 die „Kinder unseres Adels, Unserer Räthe und anderer vermöglicher Personen“¹⁷ ausgenommen, so dass sich die proklamierte Schulpflicht grundsätzlich auf eine Unterrichtspflicht beschränkte. Für die Oberschicht wurde gemeinhin natürlich von Privatunterricht ausgegangen.

Die Verhältnisse in Preußen stellten sich generell ähnlich dar, lagen aber alleine wegen der Größe und Heterogenität des Staatsgebildes noch differenzierter, wie *Frank-Michael Kuhlemanns* tiefenscharfe Studie (1995) oder die zeitgenössische und überaus detaillierte Übersicht *A. Petersilie* (1897) belegen. Das Allgemeine Preußische Landrecht (ALR) von 1794 hatte eine Schulpflicht vom 5. bis 14. Lebensjahr festgelegt, doch dürfte die Schulbesuchsquote um 1800 nach Schätzungen *Lundgreens* bei höchstens 50 % gelegen haben¹⁸. Der Geltungsanspruch der Schulpflicht war etwa durch § 45 ALR deutlich relativiert worden: „Zum Besten derjenigen Kinder, die wegen häuslicher Geschäfte die ordinären Schulstunden, zu gewisser notwendigen Arbeiten gewidmeter Jahreszeiten, nicht mehr ununterbrochen besuchen können, soll am Sonntage, in den Feierstunden zwischen der Arbeit, und zu anderen schicklichen Zeiten, besonderer Unterricht erteilt werden.“¹⁹. Über die Effektivität von Schulunterricht in Arbeitspausen dürfte man sich aber vermutlich keine Illusionen machen.

Diese Kollision zwischen Schulpflicht und Bildungsrecht des Kindes auf der einen und ökonomischen Interessen, sei es der Landwirtschaft, außerfamiliärer Manufakturarbeit oder familiärer Hausindustrie auf der anderen Seite blieb über die Hälfte des 19. Jahrhunderts hinaus auch nach der Verordnung von 1817 bzw. der Allerhöchsten Kabinettsorder vom 14. Mai 1825 diskussionsbestimmend²⁰. Ein verpflichtender Volksschulbesuch war auch nach dieser Kabinettsorder nur eine Möglichkeit unter vielen. „Eltern oder deren gesetzliche Vertreter, welche nicht nachweisen können, dass sie für den nötigen Unterricht der Kinder in ihrem Hause sorgen, sollen erforderlichenfalls durch Zwangsmittel und Strafen angehalten werden, jedes Kind nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken“²¹. Das *Preußische Regulativ von 1839* bzw. das *Gesetz von 1853* verboten zwar fabrikmäßige Kinderarbeit, so dass die Zahl der in Fabriken arbeitenden Kinder von 31.064 (1846) auf 7.076 (1875) zurückging, die Anzahl der in Landwirtschaft, Handwerk und Heimarbeit beschäftigten Kinder dürfte sich aber kaum verringert haben²². Noch in den 1870er Jahren wurden beispielsweise in Aachen Tausende von Schulversäumnissen z.T. mit Gefängnisstrafen geahndet oder ein extrem verkürzter Schulbesuch wegen hausindustrieller Verwendung der Kinder konstatiert, was besonders für die Textilindustrie in den Rheinprovinzen und in Schlesien galt. In Krefeld wurde sogar in diesen Jahren immer noch

¹⁷ A.a.O.

¹⁸ Vgl. *Kuhlemann, F.-M.*, Modernisierung und Disziplinierung, Göttingen 1992, S. 107.

¹⁹ Zit. nach *Kuhlemann, F.-M.*, Modernisierung und Disziplinierung, Göttingen 1992, S. 109.

²⁰ *Richter, I.*, Bildungsverfassungsrecht, Stuttgart 1973, S. 51 ff.

²¹ *Petersilie, A.*, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen Kulturländern, Bd. II. Leipzig 1897, S. 7.

²² Vgl. *Kuhlemann, F.-M.*, Modernisierung und Disziplinierung, Göttingen 1992, S. 114; zur Situation der älteren Kinder schreibt Petersilie: „Die in den Fabriken beschäftigten Kinder müssen wenigstens in Religion, im Deutschen (Lesen und Schreiben), im Rechnen und in vaterländischer Geschichte Unterricht erhalten.“ *Petersilie, A.*, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen Kulturländern, Bd. II. Leipzig 1897, S. 16.

die grundsätzliche Berechtigung einer allgemeinen Beschulung angezweifelt²³. Die von den Schulbehörden erhobenen Besuchsdaten, die ab den 1880er Jahren eine beinahe 100 % Erfüllung der Schulpflicht nahe legen, dürften einer genaueren Überprüfung nicht standhalten, da kürzere oder auch längere Absenzen nicht zwangsläufig erfasst wurden. Allerdings stieg die Schulbesuchsquote während des ganzen Jahrhunderts signifikant an, so dass gegen Ende des Jahrhunderts von einer flächendeckenden Alphabetisierung ausgegangen werden kann. Jedenfalls lassen die während der Rekrutierung erhobenen Lese- und Schreibkenntnisse vermuten, dass der Analphabetenanteil zumindest der jüngeren Einwohner marginalisiert wurde, bei erheblichem regionalem Gefälle von Sachsen bis Posen; 1871 waren aber immerhin noch 40 % der Bevölkerung in Posen Analphabeten²⁴.

Am Ende des Jahrhunderts existiert eine Pflichtbeschulung für alle, aber mit starker sozialer Selektion, häufig auf niedrigem Niveau (*Stiehlsche Regulative 1854*) mit der einklassigen Volksschule als Regelform und einer steigenden Zahl privater, dreijähriger Vorklassen und -schulen, die mit speziellem Lehrplan auf die Gymnasien vorbereiteten; die Vorschülerzahl wuchs von 8027 (1863) auf 29.101 (1906)²⁵.

Insgesamt kann mit Blick auf den Pflichtschulbesuch in Preußen im 19. Jahrhundert von partieller Modernisierung verbunden mit schulrechtlicher Disziplinierung gesprochen werden, so Kuhlemanns pointiertes Fazit; auf das gesamte Deutsche Reich bezogen herrschen asynchrone Bewegungen mit lokalen Sprüngen oder Verzögerungen vor.

Als Gründe für diese grosso modo gegen Wirtschaftsinteressen, materielle Not und Bildungsprivilegien erfolgreiche Durchsetzung der Schulpflicht seien einige aufgelistet:

- Zum ersten die bereits zu Jahrhundertanfang propagierten Vorstellungen von Volksbildung als Elementarrecht, die Pestalozzi öffentlichkeitswirksam formuliert und aus der Familienerziehung herleitet und die mit den klassischen Vorstellungen von Menschenselbstbildung als höchster und proportionierlichster Bildung aller Kräfte und Fichtes Idee einer Nationalbildung in effektive Interdependenz gerieten.
- Zum zweiten ein nach dem Zusammenbruch Preußens reichsweit zu Reformen und modernem nation-building gezwungenes politisches Umfeld, mit den Namen Stein, Hardenberg und Montgelas verknüpft.
- Zum dritten die zunehmende Urbanisierung und Industrialisierung mit internationalem Konkurrenzkampf, die Bildung verlangte und ermöglichte, verbunden mit der immer noch mercantilistischen Grundüberzeugung, dass eine Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus auch das allgemeine Staatswohl zu heben imstande sei.
- Schließlich die Etablierung von „Pädagogik als Wissenschaft“, die Herbart mit erkenntnistheoretischem Überbau versah, aus dem sich unterrichtspraktische Leitlinien und Durchführungsmaximen wie die Formalstufen als universelle Unterrichtsmodelle deduzieren ließen.
- Zum fünften die Ausbildung einer professionellen Berufsidentität und Standesvertretung, ablesbar an der Gründung des Deutschen Lehrerverein 1848 (DLV), der Interessen und Forderungen formulieren konnte.

²³ Kuhlemann, F.-M., Modernisierung und Disziplinierung, Göttingen 1992, S. 115.

²⁴ Kuhlemann, F.-M., Modernisierung und Disziplinierung, Göttingen 1992, S. 128.

²⁵ Götz, M./Sandfuchs, U., Geschichte der Grundschule, in: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R./Sandfuchs, W.(Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2005, S. 14.

- Unter diese Forderungen fiel auch, sechstens, der von den sich formierenden sozialistischen Bewegungen initiierte und vom deutschen Einheitsschulverein unterstützte Ruf nach der Einheitsschule.

Wie zwiespältig gerade diese gemeinsame, sozialistisch gefärbte Schule noch 1897 angesehen wurde, mag ein Blick in *Petersilie*s Übersicht über das Unterrichtswesen veranschaulichen: „Der radikalste Vorschlag beweckt die Einheitsschule, d.i. die Unterrichtsveranstaltung, welche für alle Stände und Berufe dieselbe gemeinsame Vorbildung und zwar durch den pflichtmäßigen Besuch der öffentlichen Anstalten erzielen soll. Als Unterrichtsziel ist das Maß von Wissen gedacht, welches für jeden Stand und Beruf ‘unbedingt erforderlich’ ist. Dieser Plan geht nicht nur von sozialdemokratischen und anderen Querköpfen aus, sondern findet (...) auch bei vernünftig Denkenden nicht geringen Anklang“²⁶.

3 Einheitsschule für alle – Implementierung und Durchsetzung der gemeinsamen Pflichtbeschulung (1919–1945)²⁷

Nach der insgesamt erfolgreichen Durchsetzung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht in den Teilstaaten des Deutschen Reiches gegen Ende des 19. Jahrhunderts präsentierte sich die Schultopologie vor allem im maßgeblichen Königreich Preußen überaus heterogen: Stadt- und Landschulen mit unterschiedlichen Lehrplänen, ein- und mehrklassige Schulen, Armen- und Bürgerschulen, niedere, mittlere und höhere Volksschulen standen neben einer Zahl von privaten Schulen, Vorschulen und Progymnasien oder Privatlehrern. Diese regionale Unterschiedlichkeit äußerte sich beispielsweise daran, dass wegen des differenzierten und ausgebauten Volksschulwesens „in Bayern kaum Vorschulen“²⁸ existierten, während, wie o.a., ihre Zahl in Preußen stetig anstieg.

Gerade wegen dieser gesellschaftsspaltenden Heterogenität wurde v.a. von den sozialistischen Parteien z.B. auf dem *SPD-Parteitag* in Erfurt 1891 oder in Mannheim 1906 die Forderung nach einer 8jährigen gemeinsamen Grundschule erhoben und mit nationalen und sozialethischen Begründungen versehen. An diese Argumentation konnten sich auch Teile des Deutschen Lehrervereins, der ja bereits 1848 gefordert hatte, dass „die Grundlage aller Bildung für alle ohne Ausnahme die Volksschule“²⁹ sein solle, etwa auf dem Deutschen Lehrertag in Frankfurt 1888 und Halle 1892 oder bei der Versammlung in Kiel 1914 anlehnen. Im Anschluss an einen Vortrag des Münchner Stadtschulrates *Georg Kerschensteiner* wurde am 2.6.1914 von der Deutschen Lehrerversammlung in Kiel der einstimmige Beschluss gefasst, „eine organisch gegliederte nationale Einheitsschule (zu fordern – J.J.), die einen einheitlichen Lehrerstand zur notwendigen Voraussetzung hat und in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist“³⁰. Diese nachdrückliche Forderung nach einer einheitlichen Schule für alle Schichten des Volkes, die sich in die Tradition *Fichtes* und *Diesterwegs* stellte, wollte also die de facto bestehende und auf eine Unterrichtspflicht reduzierte Schulpflicht in eine wirklich uniforme Schulpflicht in einem uniformen Schultypus verwandelt sehen. Unter „organisch“ war in diesem Zusammenhang ein umfassender horizontaler Aufbau des Bildungssystems vom

²⁶ *Petersilie, A.*, Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen Kulturländern, Bd. I. Leipzig 1897, S. 110.

²⁷ Vgl. zum Folgenden auch den Beitrag von *Kluchert*, in diesem Heft, S. 306.

²⁸ *Riege, J.*, Die sechsjährige Grundschule, Frankfurt 1995, S. 52.

²⁹ Zit. nach *Riege, J.*, Die sechsjährige Grundschule, Frankfurt 1995, S. 18.

³⁰ *Tews, J.*, Die Deutsche Einheitsschule. Freie Bahn dem Tüchtigen, Leipzig 1916, S. 28.

Kindergarten bis zur Hochschule zu verstehen, wie ihn bereits *Comenius* und *Pestalozzi* skizziert hatten und später wieder der Strukturplan von 1970 einfordern sollte.

Die Begründung des Lehrervereins für die anvisierte Einheitsschule, die *Johannes Tews* als Generalsekretär maßgeblich formulierte, ist prinzipiell dualer Natur:

Auf der einen Seite geht es Lebens- und Entwicklungschancen jedes einzelnen Menschen (auch wenn die Proklamationen des Lehrervereins zunächst nur auf die Knabenschulen gemünzt waren), für den alle Bildungsgüter ungeteilt zugänglich gemacht werden sollten. Das bislang übliche Besetzen der Bildungsquellen durch die privilegierten Privat- und Vorschulen widerspräche der natürlichen Gleichwertigkeit der Menschen, zudem könne bei einem 6jährigen Kinde redlicherweise noch keine Zuordnung zu einem bestimmten Schultypus und Bildungsgang vorgenommen werden. Einheitsschule verstehe sich in diesem Sinne auch als persönliche „Orientierungsschule“³¹. Bei *Tews* Verständnis von Kultur als Vielheit und Mannigfaltigkeit darf dabei die Einheitsschule keinesfalls auf eine „geistige Normalfütterungsanstalt“³² reduziert werden, sondern solle durch innere Differenzierung ein für jeden passendes Angebot mit vielfältigen Wahlmöglichkeiten bereit stellen, so dass ein hochkomplexes Netz variabler Bildungsstränge entstünde. *Tews* vergleicht dieses Geflecht durchaus zeittypisch mit dem Schienennetz der Eisenbahnen, auf dem jeder nach dem Maß seiner natürlichen Anlagen und Präferenzen sein Ziel erreichen und sich selbst verwirklichen könne – es gelte kurz gesagt, das zentrale Versprechen der Moderne: „Freie Bahn jedem Tüchtigen!“, so *Tews* Untertitel.

Neben diesen eher individuumszentrierten Argumentationsstrang tritt bei *Tews* auch noch ein gesellschaftsbezogene Begründungsansatz: Mit der Erziehung zum pflichtbewussten Staatsbürger, die jedem Schüler in gleicher Weise und gemeinschaftlich zuteil würde, lasse sich eine nationale Einheit als Kompensation der arbeitsteiligen Zersplitterung der neuzeitlichen Kultur erreichen; zudem erhoffte man sich von einem Ausschöpfen des innewohnenden Potentials einer sozial sedierende Ventilfunktion: „Wer die von Dr. Adolf Levenstein gesammelten „Arbeiterbriefe“ gelesen hat, weiß, dass die von ihrem natürlichen Wege Abgedrängten, durch eine falsche Schulverfassung von einer höheren Schulbildung und damit von einem höheren Berufe Ausgesperrten lebenslang nach dem anderen Ufer hinüberschauen und, da sie dieses andere Ufer nicht erreichen können, sich in selbstquälerischem Brüten und Sinnen aufreiben oder fanatische Vertreter radikalster sozialer und politischer Anschauungen werden.“³³. Dieses sanft hypertrophe Vertrauen in die ausgleichende und gesellschaftsmodellierende Kraft der Schule wird auch darin sichtbar, dass der *Lehrerverein* eine direkte Verbindung zwischen Schulsystem und militärischer Kampfkraft zieht: „Auf den Schlachtfeldern Flanderns, Nordfrankreichs, Russlands und im U-Bootkriege ringt die deutsche Erziehung mit der Erziehung anderer Völker um den Sieg.“³⁴

Organisatorisch sollte auf der gemeinsamen, sechsjährigen Grundschule die dreijährige Mittelschule und eine ebenfalls dreijährige Oberschule anschließen, die je nach örtlichen Verhältnissen auch in einem Schulverbund zusammengeschlossen sein konnten. Für eher handwerklich-praktische Begabungen sollte statt der Mittelschule eine weniger abstrakt-intellektuelle Werkschule offen stehen.

Die Absage an Konfessionsschulen hatte beinahe zwangsläufig Widerstand hervorgerufen, gegen den Vorwurf der „Organisation zur Verteidigung der christlichen Schule“ beteuerte der

³¹ A.a.O., S. 37.

³² A.a.O., S. 35.

³³ A.a.O., S. 30.

³⁴ A.a.O., S. 5.

Lehrerverein aber durchaus die Verankerung des Religionsunterrichts in seinen Simultanschulen, da ein laizistischer Staat ja Eltern geradezu dazu einlade, Bekenntnisschulen auf nichtstaatlichem Terrain zu errichten; eine durchaus religiöse Simultanschule unter staatlicher Aufsicht entschärfe dies.

Mit der *Weimarer Reichsverfassung* vom 11. August 1919 scheinen auf den ersten Blick die Forderungen des *Deutschen Lehrer-Vereins* zu einem Gutteil streckenweise im Wortlaut erfüllt zu sein: „Art. 145: Es besteht allgemeine Schulpflicht. ... Art. 146. Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. (...). für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule ist seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend“³⁵. Art. 147 (2) ergänzt „Private Vorschulen sind aufzuheben.“³⁶, lässt aber gleichzeitig private Schulen mit besonderer Genehmigung zu und ermöglicht auch die Einrichtung von Konfessionsschulen auf Antrag der Erziehungsberechtigten. Das (große) Reichsgrundschulgesetz vom 28.04.1920 führte dazu weiter aus, dass die Grundschule sich in der Regel auf die vier unteren Jahrgänge der Volksschule erstrecke, in besonderen Fällen aber auch weitere Jahrgangsstufen umfassen könne; die privaten Vorschulen sind sukzessive bis 1924/25 abzubauen. „§4. Privatunterricht ... darf an Stelle des Besuchs der Grundschule nur ausnahmsweise ... zugelassen werden“³⁷.

An den drei wesentlichen Konzessionen, die Verfassung und Reichsgrundschulgesetz machten, lassen sich auch die Bedenken und Widerstände vor allem von Seiten der Kirchen und des Philologenverbandes ablesen, mit denen die Befürworter der Einheitsschule zu kämpfen hatten³⁸. Nach dem „Weimarer Schulkompromiss“ sollte die gemeinsame Schulzeit nur vier Jahre (statt 6 DLV oder 8 SPD, dagegen Vorschulbefürworter 3 Jahre) betragen, Konfessionsschulen und Privatunterricht bzw. Vorschulen werden als Ausnahme zugelassen, was von vielen Eltern auch unter Angabe medizinische Kontraindikationen gegen die Grundschule eifrig genutzt wurde. In den 1920er Jahren stieg dadurch die Anzahl der privaten Vorschulen sogar noch an, durch das „Gesetz betreffend den Lehrgang in der Grundschule“, das sogenannte kleine Grundschulgesetz, vom 18. April 1925 wurde besonders begabten Kindern eine Aufnahme in die höheren Schulen nach bereits drei GS-Jahren gestattet, was genau der normalen Verweildauer in den vorherigen Vorschulen entsprach. Allerdings erhöhte sich der Anteil der Schüler an höheren Schulen, die aus der Grundschule hinüberwechselten, von 47 % (1921) auf 91 % (1926), so dass um 1930 nur noch eine winzige Minderheit von Schülern der höheren Schulen nicht aus der Grundschule stammten³⁹. Diese letztlich weitgehend erfolgreiche Durchsetzung der Schulpflicht in einer einheitlichen, verbindlichen Schule dürfte sicher auch den verbesserten organisatorischen und methodischen Bedingungen in der Grundstufe und der überzeugenden Arbeit der Lehrer zu danken sein. Prozentual gering bei etwa 5 % blieb allerdings, und dies mag auch ein Grund für den allmählich sinkenden Marktwert der Privaten Vorklassen sein, die Zahl der Arbeiterkinder an höheren Schulen – die befürchtete oder erhoffte Reversion der sozialen Entmischung der Gesellschaftsschichten via Einheitsschule hatte also nicht stattgefunden.

Die eher liberale oder zumindest kompromisslerische Auffassung von Schulpflicht mit anti-egalitärem Schlupfloch erfuhr unter dem seit 1934 zentralistischen nationalsozialistischen

³⁵ Die Schularikel der Reichsverfassung vom 11.8.1919, in: Reble, A., Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband II, Stuttgart 1971, S. 568.

³⁶ A.a.O.

³⁷ A.a.O., S. 571.

³⁸ Vgl. Deutsches Philologen Blatt 1925. Nr. 3. 33. Jahrgang, S. 2.

³⁹ Löffler, E., Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland, Berlin 1931, S. 17.

Reichserziehungsministerium mit dem *Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938 (RSPG)* eine rigorose Verschärfung. Nachdem die „allgemeine Schulpflicht ... die Erziehung und Unterweisung der deutschen Jugend im Geiste des Nationalsozialismus“ (§ 1 RSPG) zu sichern habe, darf „anderweitiger Unterricht an Stelle des Besuchs der Volksschule nur ausnahmsweise in besonderen Fällen gestattet werden“ (§ 5 Abs. 2 RSPG)⁴⁰. Durch die Abschaffung der Privatschulen, wie etwa der Waldorf- oder Montessorischulen, wurden die Alternativen zur ideologisch normierenden reichsdeutschen Grundschule, die begrifflich eliminiert und durch die unteren Jahrgänge der Volksschule ersetzt wurde, quasi ausgeschlossen. Im Kern erscheinen zwei Gründe für die erfolgreiche Installierung der „Einheitsschule“ tragfähig: Zum einen die Gleichbehandlung und Selbstverwirklichung aller nach dem Maß ihrer natürlichen Anlagen, mit Aufstiegschancen der Tüchtigsten⁴¹ und zum anderen die Hoffnung auf gesellschaftliche und nationale Geschlossenheit. Unnötig zu betonen, dass das zweite Argument v.a. während der NS-Zeit in den Vordergrund rückte.

4 Bildungsrecht – Schulzwang? Die Restrukturierung der Grundschule nach 1945

4.1 In der Bundesrepublik Deutschland

Trotz nachdrücklicher Bedenken der Westalliierten, v.a. der USA, erhielt sich in der Trizone das Schulsystem der Weimarer Republik, also eine vierjährige Pflichtgrundschule (Ausnahme Berlin, anfangs Hessen, Hamburg, Bremen) mit anschließender dreigliedriger Gabelung. Nach Art. 30 und Art. 70 GG wurde die föderale Schulstruktur (Kulturhoheit der Länder) wieder hergestellt, eine einheitliche Gesetzgebung trotz aller Vereinbarungen in den Kultusministerkonferenzen existiert nicht, wobei natürlich eine Übereinstimmung der Landesverfassungen und -gesetze mit dem GG und Bundesrecht bestehen muss. Die Zulassung von Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft sind wie in der Weimarer Verfassung auf Ausnahmen beschränkt, Vorschulen bleiben nach Art. 7 (6) GG verboten. Ein explizites Recht auf Bildung (als Teilhaberecht) wird nicht formuliert, durch den Schutz von Ehe und Familie nach Art. 6 GG bleibt es beim Grundsatz einer Separation der Erziehung zwischen Familie und Schule⁴². Mit der klaren Verpflichtung zum Schulbesuch⁴³ nimmt die BRD eine Sonderstellung in Europa ein, das sogenannte Homeschooling ist kaum möglich; am ehesten sind Ausnahmen aus weltanschaulichen oder religiösen Gründen möglich, wie der lange Streit um die Konfessionsschule belegt.

4.2 In der DDR

Mit dem gemeinsamen Aufruf der KPD und SPD zur demokratischen Schulreform am 18. Oktober 1945 stand in der Sowjetischen Besatzungszone bereits unmittelbar nach dem Krieg die Beseitigung von Bildungsprivilegien durch die bürgerliche Klassenschule auf dem Programm. Ziel war folgerichtig die 1919 noch auf halbem Wege gescheiterte Einheitsschule. „Sie ist das Ziel der gesamten fortschrittlichen Lehrerschaft“⁴⁴. Administrative Folge ist eine Schulpflicht im egalitären, engeren und strengerem Gestus, die zunächst acht, ab 1959 zehn gemeinsame

⁴⁰ <http://www.verfassungen.de/de/de33-45/schulpflicht38.htm> vom 09.01.2007.

⁴¹ Die gemeinsame Konkurrenz wurde übrigens auch von den Philologen als Chance für besonders Begabte gesehen, so das Deutsche Philologen Blatt 1925.

⁴² Avenarius, H., Einführung in das Schulrecht, Frankfurt 2001, S. 8.

⁴³ Z.B. Art. 129 der bayerischen Verf.: „Alle Kinder sind zum Besuch der Volksschule und der Berufsschule verpflichtet.“

⁴⁴ Marquardt, E., Das Gesetz über die demokratische Schulreform, Berlin/Leipzig 1946, S. 8.

Schuljahre einfordert: „§ 1 (1) Die allgemeinbildende Schule für alle Kinder in der Deutschen Demokratischen Republik ist die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (...). Für diese Schule besteht allgemeine Schulpflicht. (...) § 3 (1) Sie erzieht die Kinder und Jugendlichen zur Solidarität und zu kollektivem Handeln, zur Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen und entwickelt alle ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten zum Wohle des Volkes und der Nation.“ (Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2.12.1959). Unter dem Signet ideologischer Geschlossenheit verbietet sich natürlich auch die Zulassung von Schulen nichtstaatlicher Trägerschaft, die zentralistische Staatsform unterband nach Abschaffung der Länder 1952 jegliche föderale Heterogenität.

Die Abschaffung von Bildungsprivilegien und die Uniformierung des Bildungswesens, die in der ersten Verfassung der DDR noch durchaus individualistisch und pädagogisch begründet wurde⁴⁵ gerinnt auf dem Weg zum Sozialismus bis zur letzten Verfassung der DDR 1974 immer stärker zu einer weltanschaulich fixierten, gesellschaftlich notwendigen Aufgabe: „Das einheitliche sozialistische Bildungssystem gewährleistet jedem Bürger eine kontinuierliche sozialistische Erziehung“⁴⁶. Die einheitliche und verpflichtende Schule dient also weniger der persönlichen (Höher-)Positionierung oder Selbstbildung des Einzelnen als der gesellschaftlich notwendigen Ausschöpfen von Begabungsressourcen unter dem unwiderlegbaren Diktat des historischen Materialismus.

5 Resümee

Wagt man eine große resümierende Zusammenschau über die skizzierten Jahrhunderte, so werden die beiden immer wieder durchscheinenden Begründungskontexte sichtbar:

5.1 Schulpflicht als homogenisierendes Moment

Auf der „sozialpädagogischen“ Begründungsebene wird die einheitliche, obligatorische Beschulung aller in den Dienst einer übergreifenden Gemeinschaft gestellt, sie soll die gemeinsame Reproduktion und Optimierung von Nation und Gesellschaft erreichen und auf eine Leben in dieser vorbereiten, gar als Gesellschaft im Embryonalzustand ein modellhaftes Vorbild abgeben. Ob dieses Ziel übergreifender Pflichtbeschulung nun als Einordnen in Petersens Volksorganismus, als klassenlose Gesellschaft wie bei Tews, als Dienst an Volk und Führer oder als Schaffung eines einheitlichen politischen Bewusstseins oder Erziehung zur Demokratie fixiert wird – die formale Zielsetzung bleibt immer erhalten: Das Bereitstellen einer gesellschaftlich definierten Kulturgrundlage und damit der allgemeinen Verkehrsregelungsgrundsätze des Zusammenlebens.

Unter den Vorzeichen einer rechtsstaatlichen, freiheitlichen und pluralistischen Gesellschaft bedeutet dies ganz unbestritten ein uniformierendes Dogma von verordneter Liberalität, über welches die Gegner der Schulpflicht sicher nicht ganz zu Unrecht bittere Klage führen. Dieser scheinbar so tolerante Staat zwingt alle Bürger zum Eintritt in die multikulturelle und wertrelative moderne Gesellschaft und verwehrt ihnen das Recht auf weltanschaulich festgefügte, geschlossene Sozietäten, seien sie auch noch so eskapistisch gestrickt; er verordnet gleichsam diktatorisch seiner gesamten Schülerschaft die kategorische Singularität von Pluralität. Dem lässt

⁴⁵ „Jedem Kind muss die Möglichkeit zur allseitigen Entfaltung seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte geben werden“ gibt Art. 39 der Verfassung der DDR von 1949 vor.

⁴⁶ Art. 25 Verfassung der DDR von 1974.

sich entgegenhalten, dass die Konfrontation mit verschiedenen Deutungsmöglichkeiten von Welt eigentlich ein Vertrauenvorschuss auf die Mündigkeit und Entscheidungskompetenz der Schülerinnen und Schüler bedeutet und damit weit weniger dirigistisch zu lesen ist als das unidirektionale Bewahren unter familiärer oder lebensgemeinschaftlicher Deutungshoheit. Dass sich jeder nach überstandener Schulzeit wieder in eine homogenisierte Eremitage zurückziehen kann, bleibt davon ja auch unbenommen.

Ohnehin könnte, und dies relativiert das überpointierte Für und Wider auf sozialpädagogischer Argumentationsebene etwas, ein moderner, pluralistischer und demokratischer Staat auch mit weltanschaulichen Einsprengseln relativ problemlos leben, wie die Existenz der Hutterer oder der Amish-People in den USA oder Mea Shearim in Israel nahe legen – selbst wenn diese Gemeinschaften sich vollkommen separieren oder gar den Staat ablehnen. Auch die Bundesrepublik wird sicher kaum durch die „Zwölf-Stämme-Gemeinschaft“ und deren Schule in ihren Grundfesten erschüttert werden. Damit soll das mögliche Konfliktpotenzial nicht kleingeredet werden, nachdem eben derartige Separierungen nicht nur die Bewohner einschließen, sondern auch andere ausschließen; auf dem pädagogischen Sektor kann dies ja etwa durch die Einführung weltanschaulicher Privatschulen durchaus Verwerfungen, Sozialneid und Degradierung bedeuten. Ob zwischen dem glücklicherweise weitgehenden Fehlen sozialer Gewalttätigkeiten in der BRD und der relativ rigiden staatsmonopolistischen Einheitsgrundschule Zusammenhänge bestehen, könnte u.U. eine interessante Forschungsfrage darstellen.

5.2 Schulpflicht als individuelles Recht

Schwerer allerdings wiegen die genuin pädagogischen Argumente für eine gemeinsame Be- schlulung aller Kinder. Auf individueller Ebene ist die Schulpflicht Ausdruck eines Teilnahme- rechtes, sie soll sicher stellen, dass jedem dieses Recht in gleichem Maße zukommt, keiner ver- gessen wird oder zurückbleibt, bevorzugt oder benachteiligt wird, dass der Tüchtige seinen Weg gehen kann, trotz deprivativer Familienverhältnisse und unfähiger Eltern, nicht dem Zufall aus- geliefert, sondern gewährleistet durch professionelle Lehrer. Diese Absage an familiäre Be- schränktheit zielt also auf Partizipation, Emanzipation und Positionierung nach Leistung und Geschick. Die allseitige Förderung der Kinder hin zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit und die Hilfe zur Orientierung in der Welt, zum Finden eines eigenen Standpunktes sind zentrale pädagogische Anliegen und Bezugspunkte. Das ist mehr als die maximale Förderung von Leistungs- fähigkeit, wie dies Leopold Mozart bei seinem Sohn Wolfgang sicher besser vermochte als eine öffentliche Musikschule, oder was auch in der extremen Eins-zu-eins-Erziehung Rousseauscher Provinien mit möglicherweise tatsächlich optimaler Passung erreicht werden könnte, und es ist etwas anderes als das Behüten in einem widerspruchsarmen weltanschaulichen Schonraum, wie dies moderne Befürworter des homeschooling einfordern. Nur die möglichst frühe Auseinan- dersetzung mit einer pluralistischen Gesellschaft ermöglicht die Teilhabe an dieser, nur durch den Umgang mit Verschiedenheit lässt sich Verschiedenheit produktiv nützen, nur durch das Ausfechten von Widersprüchen kann Ambiguitätstoleranz aufgebaut werden.

Gerade das Sich-Einfinden in gesellschaftliche Rollen ist eine zentrale Kompetenz, die von allen Mitgliedern dieser Gesellschaft gefordert wird. Das Erproben, Akzeptieren und Verwerfen von Rollen, die eben nicht durch familiäre Blutsbande gleichsam naturwüchsig gegeben, son- dern durch Institutionen definiert werden, ist nun einmal nur in einer möglichst gesellschaftsnahen Institution, nicht in einem reduktionistischen Schonraum möglich. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Funktionen und Rollen benötigt den öffentlichen Raum, während in welt- anschaulichen Separees Positionierungen eher auf Gefühlsbeziehungen beruhen. Zu diesen Ef- fekten einer allgemeinen Schule gehört auch die Konfrontation mit dem ganzen Repertoire des

„heimlichen Lehrplanes“, also aller unbeabsichtigten Nebeneffekte dieser Institution, was im Regelfall situationsangemessenes, taktisch kluges Verhalten generieren sollte⁴⁷, ein Sich-Behaupten-Können in Unübersichtlichkeiten und Heterogenitäten. Es ist sicher verständlich, dass Eltern ihre Kinder vor der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen und Unzulänglichkeiten zu bewahren suchen, und in gewissen Grenzen ist dieser Schonraum ja auch nötig, aber die widerspruchsvolle, konkurrenzorientierte Gesellschaft ist nun einmal Realität; lieber die dosierte, begleitete Begegnung im pädagogisch gestalteten Schulkosmos als die unausweichliche Konfrontation zum vielleicht schwierigsten Zeitpunkt. Verständlich sicher auch die Angst, seine Kinder in der und an die Unübersichtlichkeit der Welt zu verlieren – aber Bewahrpädagogik hat sich immer als problematisch erwiesen. Zudem provozieren geschlossene Erziehungskontexte mitunter gar irritierende Gegenreaktionen, wie das Beispiel des Klosterschülers Josef Wissariowitsch Dschugaschwili, besser bekannt als Stalin, verdeutlichen mag.

Was genau in jedem Einzelfall (und Eltern müssen natürlich „Einzelfälle“ betrachten) das pädagogisch bessere oder schlechtere für genau dieses Kind sein mag, ist niemals punktgenau festzulegen, auch wenn die Ergebnisse der pädagogischen Psychologie und der Kindheitsforschung insgesamt den o.a. Umgang mit Heterogenität und Konflikten nahe legen⁴⁸. Schwerer noch als generalisierenden empirischen Befunde sollten aber hier die historischen, systematischen Analysen und die skizzierten Plausibilitätsargumente wiegen.

Ganz grundsätzlich bedeutet also jede Form von besonderer Behandlung, von Bewahrung, Behütung und individueller Sonderförderung, sicher in aller Regel aus besten pädagogischen Gründen betrieben, eine Form von Entmündigung, von Vorselektion und Vorenthalten von Wahlmöglichkeiten und behindern damit die freie Entfaltung eines Kindes, auch wenn dies für die elterliche Liebe schmerzlich sein mag.

Das heißt, entschieden pädagogisch gewendet: Es ist wohl auch Aufgabe der Pflichtgrundschule, in ihrer Funktion innerhalb einer pluralistischen, freiheitlichen Demokratie, hermetische Weltanschauungsbiotope zu verhindern – mehr noch zum Wohle der Kinder selbst als aus dem Eigeninteresse der umgebenden Gesellschaft heraus.

Verf.: Dr. Johannes Jung, Akademischer Rat am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät III, Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg, E-Mail: johannes.jung@mail.uni-wuerzburg.de

⁴⁷ Jung, J., Passion oder Profession?, in: Sauter, G./Schneider, W./Büttner, G., Schulwirklichkeit und Wissenschaft, Hamburg 2003, S. 52.

⁴⁸ Hurrelmann, K./Bründel, H., Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 39 ff.