



Ilka Hoffmann

**DIE SCHULE IN DER DEMOKRATIE
ALS SCHULE DER DEMOKRATIE**



**Bildungsreformen als Fundament
eines demokratischen Way of Life**

Ilka Hoffmann

**Die Schule in der Demokratie
als Schule der Demokratie**

Bildungsreformen als Fundament
eines demokratischen Way of Life

Literaturplanet

Impressum

© Verlag LiteraturPlanet, 2022
Im Borresch 14
66606 St. Wendel

<http://www.literaturplanet.de>

Über dieses Buch: Die Lebendigkeit einer Demokratie hängt nicht in erster Linie von der Funktionsfähigkeit ihrer formalen Mechanismen ab. Wichtig ist dafür vor allem ein von Solidarität und Empathie, Eigenverantwortung und Diskursbereitschaft getragener Alltag. Dieser muss folglich auch das Leben und Lernen in der Schule bestimmen. Was muss sich dafür ändern?

Über die Autorin: Ilka Hoffmann, Jahrgang 1964, hat nach ihrem Studium an den Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Heidelberg zunächst fünf Jahre lang als Deutsch-Lektorin an russischen Hochschulen unterrichtet. Ab 1998 war sie als Integrationslehrerin sowie als Lehrerin für erziehungsschwierige Kinder tätig. Die hierbei gemachten Erfahrungen hat sie auch in ihrer Dissertation verarbeitet (*Gute Jungs kommen an die Macht, böse auf die Sonderschule*; 2006). Sie war auch in der Personalrats- und Gewerkschaftsarbeit aktiv und hat zahlreiche Fachartikel veröffentlicht. Heute leitet sie das Landeskompetenzzentrum Inklusion des Saarlandes.

Cover-Bild: Albert Anker (1831 - 1910): Schreibunterricht (1865); Wikimedia commons; Layout: Roland Eggers

"Im Widerspiel des Unmöglichen mit dem Möglichen erweitern wir unsere Möglichkeiten."

Ingeborg Bachmann

(Rede zur Verleihung des Hörspielpreises der Kriegsblinden: ["Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar"](#); 1959).

Einführung

Warum dieses Buch geschrieben worden ist

Noch ein Buch über Bildung in Deutschland? Ist das wirklich notwendig? Ist dazu nicht schon alles gesagt worden?

Stimmt – eigentlich besteht in der Tat kein Bedarf an einem solchen Buch. Es gibt unzählige erziehungswissenschaftliche, lernpsychologische und neurophysiologische Studien darüber, wie Lernprozesse so angelegt werden können, dass sie zugleich erfolgreich und persönlich bereichernd sind. Zahllose Schulen haben demonstriert, wie ein pädagogisches Umfeld so gestaltet werden kann, dass die Kinder darin nicht nur in ihrem geistigen Wachstum, sondern auch in ihrer emotionalen, sozialen und persönlichen Entwicklung gefördert werden.

Dennoch sind die Strukturen unseres Schulsystems noch immer der Logik des Bildungswesens aus dem 19. Jahrhundert verhaftet. Und ein Großteil der Kinder und Jugendlichen ist an deutschen Schulen auch heute noch an Organisationsformen des Unterrichts gebunden, die ihre Lernmotivation und ihre geistige Entwicklung teilweise eher behindern als fördern. Noch immer ist das Denken in Input-Output-Kategorien weit verbreitet, das die Lernenden wie zu programmierende Computer behandelt, für die die emotionale oder soziale Dimension keine Rolle spielt.

Warum ist das so? Warum setzen wir nicht alles daran, die einschlägigen Forschungsergebnisse für die Gestaltung eines optimalen Lernumfelds zu nutzen, in dem unsere Kinder und Jugendlichen sich die Freude am Lernen und am Leben bewahren können? Eines Lernumfelds, in dem sie sich zu selbstbewussten, mündigen, eigenverantwortlich handelnden Mitgliedern unserer Gesellschaft entwickeln können?

Zaghafter Reformwille: nur eine Kostenfrage?

Natürlich richtet sich der Blick hier zunächst mal wieder auf

die Finanzen. In der Bildung ist es da nicht anders als im Gesundheitswesen oder auf dem Wohnungsmarkt.

Wir wissen ganz genau, dass die Ökonomisierung des Gesundheitswesens inhumane Strukturen im Umgang mit kranken Menschen befördert hat – dennoch halten wir an dem fatalen Fallpauschalensystem fest. Auch würde wohl niemand der Auffassung widersprechen, dass jeder Mensch das Recht auf menschenwürdiges Wohnen hat. Trotzdem dulden wir es, dass Menschen sich selbst als Erwerbstätige oft keine angemessene Wohnung leisten können und im Extremfall sogar auf der Straße leben müssen.

Die Begründung dafür ist dann aber nicht so simpel, wie sie zunächst erscheint. Klar, es ist billiger so. Die Privatisierung des Gesundheitswesens ist ja ausdrücklich erfolgt, um die Kosten für den Staat zu senken. Ebenso sind in der Vergangenheit der soziale Wohnungsbau zurückgefahren und sogar Sozialwohnungen abgestoßen worden, weil dadurch das staatliche bzw. kommunale Budget entlastet werden konnte.

Andererseits: Sind wir nicht gerade stolz darauf, ein wohlhabendes Land zu sein? Ist unsere wirtschaftswunderbare Auferstehung aus den Ruinen des Zweiten Weltkriegs nicht geradezu der Gründungsmythos unseres Staates?

Mit anderen Worten: Mit dem entsprechenden finanz- und steuerpolitischen Willen könnten wir sehr wohl ein menschenwürdigeres Wohnungs- und Gesundheitssystem leisten. Wir wollen es uns nur nicht leisten.

Der Grund dafür sind bestimmte wirtschaftliche und gesellschaftliche Ideologien. Es ist ein Denken in Kategorien von Konkurrenz und Leistung, bei dem die Verantwortung für soziale und ökonomische Probleme stärker auf das Handeln von Einzelnen statt auf die strukturellen Voraussetzungen dieses Handelns zurückgeführt wird.

Eine vergleichbare Situation haben wir auch im Bildungsbereich. Auch hier sind monetäre Zwänge nur vordergründig die Ursache des Unwillens, umfassendere Reformen in die Wege zu leiten. Vielfach ließen sich hierdurch ja sogar Kosten einsparen. Dies gilt insbesondere

bei einer langfristigen Perspektive, bei der ein höherer Bildungsstand Rendite in Form einer höheren Leistungsfähigkeit der Gebildeten einbringt und Transferleistungen reduzieren hilft.

So ist es auch im Bildungswesen der Ballast lange gehegter Ideologien, der den Willen zu einer kindgerechten Anpassung schulischer Strukturen und Lernprozesse behindert. In Form des dreigliedrigen Schulsystems sind diese Ideologien sogar buchstäblich in Stein gemeißelt – was die Überwindung der anachronistischen Strukturen zusätzlich erschwert.

Das Bildungssystem als Spiegel der Gesellschaft

Bei einer weiter gefassten Perspektive lassen sich die Grundannahmen, auf denen die Schulstrukturen und die Organisation der Lernprozesse basieren, in einige zentrale Gegensatzpaare zerlegen. Die jeweilige Gestalt des Bildungswesens hängt dabei davon ab, ob eine Gesellschaft stärker dem einen oder dem anderen Pol zuneigt.

Idealtypisch lassen sich dabei fünf zentrale Gegensatzpaare voneinander unterscheiden:

- **Vorrang der Tradition vs. Vorrang der Eigen-Logik der kindlichen Entwicklung:** Wird der Schwerpunkt darauf gelegt, dem Kind den Werte- und Wissenskanon der jeweiligen Gesellschaft zu vermitteln? Oder wird dem Kind, gerade umgekehrt, ein Bewusstsein für die Veränderbarkeit dieses Kanons vermittelt? Wird seine geistige Entwicklung an die Leine der Tradition gelegt, oder wird ihm die Möglichkeit gegeben, sich nach seiner eigenen Logik zu entwickeln?
- **Betrachtung des Kindes als Objekt vs. Betrachtung des Kindes als Subjekt:** Wird das Kind als leeres Gefäß betrachtet, in das ausgewählte Lerninhalte geschüttet werden? Oder werden die

Lernprozesse so organisiert, dass das Kind bedeutsame Lerninhalte selbst entdecken und sich eigenständig aneignen kann?

- **Begabungsdenken vs. pädagogischer Optimismus:** Wird davon ausgegangen, dass einige Kinder mit größeren Geistesgaben auf die Welt kommen als andere? Oder beruht die Organisation des Schulwesens auf dem Gedanken, dass die geistigen Kompetenzen zwar bei allen anders ausgeprägt sind, in der Summe aber bei allen das gleiche Potenzial aufweisen?
- **Sicherung der sozialen Hierarchie vs. kompensatorische Funktion des Schulsystems:** Fördert das Schulsystem den Fortbestand bestehender sozialer Ungleichheit? Oder dient es umgekehrt dazu, diese zu überwinden?
- **Normierung der Unterrichtsprozesse vs. Berücksichtigung der individuellen Entwicklung der Kinder:** Wird darauf gesetzt, dass alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen? Oder wird der Tatsache Rechnung getragen, dass individuelle Entwicklungen diskontinuierlich und nicht nach einem einheitlichen Muster erfolgen?

Natürlich überschneiden sich die einzelnen Gegensatzpaare, und auch die jeweiligen Pole sind nicht unabhängig voneinander zu denken. In der Summe ergeben sie jedoch ein spezifisches Muster, das nicht nur das resultierende Bildungswesen, sondern auch die dahinter stehende Gesellschaft in bestimmter Weise charakterisiert.

Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Polen ist dabei der zwischen Angst vor Veränderung auf der einen und Innovationsfreude auf der anderen Seite, zwischen Starrheit und Flexibilität, Vertrauen und Misstrauen gegenüber der jungen Generation, Zukunftsangst und

Zukunftsoffenheit.

Mit anderen Worten: Eine Gesellschaft, die ihr Bildungssystem einseitig dafür nutzt, das Alte zu reproduzieren, tut sich damit langfristig selbst keinen Gefallen. Sie erstarrt dann in zunehmend anachronistischen Strukturen, statt sich für die neuen Denk- und Deutungsmuster der nachkommenden Generationen zu öffnen.

Geistige und soziale Erstarrung hängen dabei eng miteinander zusammen. So führt die soziale Spaltung einer Gesellschaft auch dazu, dass das geistige Potenzial eines Großteils ihrer Mitglieder ungenutzt bleibt. Auch die Unterordnung alles Handelns unter die Absicherung des eigenen sozialen Status kann sich im Sinne einer geistigen Beschränkung auswirken.

Innerer Aufbau des Buches: Themen und Argumentationsschritte

Aus diesen Überlegungen habe ich die Überzeugung gewonnen, dass es vielleicht doch nicht so sinnlos ist, noch ein weiteres Buch über das deutsche Bildungswesen zu schreiben. Mein Ausgangspunkt wird dabei eben jenes – heute oft unhinterfragte und teilweise sogar unbewusste – ideologische Denken sein, das grundlegende Reformen unseres Schulwesens verhindert.

Dafür versuche ich zunächst zu klären, warum unser Bildungssystem so ist, wie es ist. Zu diesem Zweck werde ich kurz die Entwicklungslinien nachzeichnen, die im 18. und 19. Jahrhundert die Grundlagen für seine späteren Strukturen geschaffen haben.

In einem nächsten Schritt werde ich genau umgekehrt vorgehen: Ich werde fragen, wie ein Schul- und Bildungssystem aussehen müsste, wenn wir nicht an das Fundament gebunden wären, auf dem es entstanden ist – wenn wir ganz einfach von den natürlichen Lernbedürfnissen unserer Kinder ausgehen könnten. Dabei darf selbstverständlich auch die Frage nicht außer Acht gelassen werden, wie mit solchen Kindern und Jugendlichen

umgegangen werden soll, die aus unterschiedlichen Gründen in ihrer Lernmotivation beeinträchtigt sind.

Eine Schule, die konsequent an den Lernbedürfnissen der Kinder ansetzt, führt zwangsläufig auch zu einem veränderten Bild derer, die in der Schule für die Organisation der Lernprozesse verantwortlich sind. So werde ich nach der Perspektive der Lernenden auch die Perspektive der Lehrenden einnehmen und fragen: Wie müssten sich Lehramtsstudium, Fortbildung und Selbstbild von Lehrkräften in einer von den Lernenden aus gedachten Schule verändern?

Nicht ausgespart werden kann schließlich auch die Frage, welchen Einfluss die Digitalisierung auf die schulischen Lehr- und Lernprozesse hat. Dabei wird es mir darum gehen, die Janusköpfigkeit des Lernens in der digitalen Welt herauszuarbeiten – die Tatsache also, dass Fluch und Segen der Digitalisierung ganz davon abhängen, wie wir diese nutzen.

Das letzte Kapitel wird sich schließlich explizit jener Thematik widmen, die sich als roter Faden durch das ganze Buch hindurchzieht: Wie kann die Schule *in* der Demokratie zu einer Schule *der* Demokratie werden?

Mit John Dewey gehe ich davon aus, dass die Überlebensfähigkeit einer Demokratie sich nicht daran entscheidet, ob sie als prozedurales System funktioniert – ob es also auf allen Ebenen regelmäßige Wahlen gibt und ob alle die jeweiligen Wahlmechanismen verstehen. Lebendig ist eine Demokratie vielmehr nur dann, wenn sie als "way of life" im Alltag der Menschen präsent ist.

Eine solche im gesellschaftlichen Alltag verankerte demokratische Lebensweise erfordert einen Sinn für soziale Gerechtigkeit sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem gleichberechtigten, eigene und andere Perspektiven kritisch abwägenden Diskurs. Die Grundlagen für beides müssen in der Schule gelegt werden. Nur wenn der demokratische Way of Life hier ge- und erlebt werden kann, wird er auch im späteren Leben zu einer Selbstverständlichkeit.

Statt eines Schlussworts werde ich danach noch einen kurzen Ausflug in das gelobte Bildungsland Finnland

unternehmen. Dabei wird es nicht darum gehen, das finnische Bildungssystem zu kopieren – wohl aber darum, die in Deutschland oft als unrealistisch abgestempelten Reformvorschläge in der konkreten Utopie einer am Kindeswohl orientierten Transformation des Bildungswesens zu verankern.

Äußerer Aufbau des Buches

Zu guter Letzt noch ein Wort zum äußeren Aufbau dieses Bandes. Ich habe mich entschieden, ohne Literaturverzeichnis zu arbeiten und die Nachweise stattdessen in die Anmerkungen zu den einzelnen Kapiteln zu integrieren. Diese stehen auch nicht am Ende dieses Buches, sondern folgen direkt im Anschluss an das jeweilige Kapitel. Dies sieht vielleicht nicht so schlau aus wie eine seitenlange Literaturliste. Es scheint mir dafür aber benutzerfreundlicher zu sein, da sich Quellen und Hinweise auf weiterführende Literatur so leichter finden und als Ergänzung zum Text nutzen lassen.

Wie das deutsche Schulsystem so wurde, wie es ist.

Ein Blick auf die Entwicklung seines Fundaments im 18. und 19. Jahrhundert

Schleppende Einführung der Schulpflicht

Am 28. September 1717 sah sich der preußische König Friedrich Wilhelm I. – der später als "Soldatenkönig" in die Geschichte eingehen sollte – veranlasst, sein Missvergnügen zu bekunden. "Missfällig" müsse er vernehmen, "dass die Eltern, absonderlich auf dem Lande, in Schickung ihrer Kinder zur Schule sich sehr säumig erzeigen". Sowohl was "das Lesen, Schreiben und Rechnen betrifft, als auch in denen zu ihrem Heil und Seligkeit dienenden Stücken" müsse "die arme Jugend" so "in große[r] Unwissenheit" aufwachsen **(1)**.

Um diesem "höchst verderblichen Übel" abzuhelfen, verfügte der König daher, "dass hinkünftig an denen Orten, wo Schulen seyn, die Eltern bei nachdrücklicher Strafe gehalten sein sollen", die Kinder zur Schule zu schicken – allerdings nur dann, wenn sie sie "bei ihrer Wirtschaft" nicht benötigen. Die Schulpflicht sollte deshalb "im Winter täglich" gelten, im Sommer aber nur "ein oder zweimal die Woche, damit die Kinder "dasjenige, was im Winter erlernt worden, nicht gänzlich vergessen mögen". Ferner sollten die Eltern ein Schulgeld entrichten – das allerdings vor Ort über "Almosen" finanziert werden sollte, falls die Eltern das Geld nicht aufbringen könnten **(2)**.

Angesichts der Einschränkungen, die die Verordnung enthielt, war es kein Wunder, dass sie im Land keine große Beachtung fand. Erschwerend kam hinzu, dass es das, was wir heute unter "Schulen" verstehen, damals noch gar nicht gab. Insbesondere in ländlichen Gegenden – wo damals der weitaus größte Teil der Bevölkerung lebte – war der Unterricht eher eine Ergänzung der Unterweisung im Katechismus. Zuständig dafür war in der Regel der Küster,

dem dafür zudem weder geeignete Räumlichkeiten noch entsprechende Materialien zur Verfügung standen.

So sah vor allem die Landbevölkerung keinen Sinn darin, ihre Kinder in die oft weit entfernten, schlecht ausgestatteten "Schulen" zu schicken und dafür auch noch Geld zu bezahlen. Die örtlichen Behörden verspürten wiederum wenig Neigung, die auch damals schon notorisch knappen Kassen durch die Finanzierung von Unterrichtsräumen und Schulmeistern – auch wenn diese oft nur nebenberuflich tätig waren – zu belasten **(3)**.

Der König hätte es besser wissen müssen. Schon bevor er seinen majestätischen Unmut über die vermeintliche Bildungsunlust seiner Untertanen in eine verbindliche Anordnung zum vermehrten Schulbesuch einfließen ließ, hatten einige kleinere Landesherren ähnliche Verordnungen erlassen. In Württemberg sollten bereits seit 1559 männliche – ab 1645 auch weibliche – Landeskinder eine Schule besuchen **(4)**, im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken bestand die Schulpflicht formal seit 1574 und wurde 1706 in einer weiteren Verordnung bekräftigt **(5)**. In Sachsen-Gotha gab es die Schulpflicht seit 1642 **(6)** und in Braunschweig-Wolfenbüttel seit 1647 **(7)**. Auch hier klafften Anspruch und Wirklichkeit allerdings weit auseinander.

Motive für die Einführung der Schulpflicht

So stellt sich die Frage, warum Friedrich Wilhelm I. dennoch den Versuch unternahm, dem Schulbesuch seiner Landeskinder einen verpflichtenderen Charakter zu verleihen. Warum lag ihm überhaupt so sehr an der Bildung? Schließlich hatte man sich bis dato ja auch mit den Klosterschulen für den höheren Bildungsanspruch und den Stadtschulen für die Elementarbildung begnügt – auch wenn Letztere als "Winkelschulen" den Unterricht oft unter beengten Verhältnissen anboten und zudem kostenpflichtig waren **(8)**.

Außerdem ist Friedrich Wilhelm I. wohl nicht zufällig als "Soldatenkönig" – und eben nicht als "Bildungs-" oder "Kulturkönig" – in die Geschichte eingegangen. Nicht nur

seine legendären Auseinandersetzungen mit seinem in der Jugend wenig militärbegeisterten Sohn, dem späteren Feldherrn Friedrich "dem Großen", zeugen von seinem soldatischen Charakter. Vielmehr legte dieser Herrscher auch bei der Organisation des Staatswesens den Schwerpunkt auf straffe, dem militärischen Obrigkeitsdenken analoge Strukturen, also auf das Gegenteil einer Förderung des freien Geistes.

Wenn Friedrich Wilhelm I. also den Bildungsstand seiner Landeskinder fördern wollte, so lag dem ganz offensichtlich ein eher funktionales Verständnis von Bildung zugrunde. Dass dabei den Schulen und den von ihnen vermittelten elementaren Kulturtechniken eine größere Rolle als früher zukommen sollte, hängt ganz wesentlich mit der gestiegenen Bedeutung des Mediums Buch zusammen: Im 17. Jahrhundert ist die Buchproduktion in Europa um das Zweieinhalbfache (von 200 auf über 500 Millionen Stück) angestiegen, im 18. Jahrhundert wurde die Milliardenmarke erreicht **(9)**.

So dämmerte selbst einem nicht eben kulturfreudigen Herrscher wie Friedrich Wilhelm I., der das Schreiben und Lesen ansonsten lieber seinen Bediensteten überließ, dass die Beherrschung der Kulturtechniken von Vorteil sein könnte. Wenn das maßgebliche Wissen zunehmend in Buchform tradiert wurde, war nicht nur der unter diesem König stetig anwachsende Beamtenapparat auf Beschäftigte mit guten Lese-Rechtschreibfähigkeiten angewiesen. Auch die militärische Ausbildung würde von entsprechend gebildeten Rekruten profitieren können – bzw. gegenüber anderen Armeen ins Hintertreffen geraten, wenn die jungen Soldaten keine entsprechende Schulbildung aufweisen sollten.

Der entscheidende Grund für das gesteigerte Interesse an der Schulbildung war aber wohl wirtschaftlicher Natur. Es hängt eng zusammen mit der damals vorherrschenden ökonomischen Doktrin, dem Merkantilismus.

Entscheidendes Merkmal des Merkantilismus ist die Bemühung um eine positive Handelsbilanz. Es sollte also mehr ex- als importiert werden. Dafür musste die

inländische Produktion gestärkt werden – was wiederum eine ausreichende Anzahl gut ausgebildeter Arbeitskräfte voraussetzte.

Damit war die Förderung der Schulbildung von Anfang an von Ambivalenz geprägt: Einerseits sollte eine verbesserte Elementarbildung die Effizienz von Beamtenapparat und Militär steigern sowie die Wirtschaft stärken. Andererseits musste verhindert werden, dass auf diese Weise auch kritisches Denken und emanzipatorische Tendenzen gefördert würden, die die bestehenden Gesellschafts- und Herrschaftsstrukturen in Frage stellen könnten.

Ambivalente Einstellung der Landesherren gegenüber der Volksbildung

Diese Ambivalenz kennzeichnet auch den nächsten großen Schritt in Richtung auf eine allgemeine Schulpflicht: das am 12. August 1763 in Kraft gesetzte preußische "Generallandschulreglement". Zwar enthielt es durchaus bedeutende Fortschritte: So wurde die empfohlene Schulzeit von sechs auf acht Jahre erweitert, und es sollte nach festen Lehrplänen und mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden.

Zwischen den Zeilen offenbart die neue Gesetzgebung aber auch, was in der Vergangenheit die Umsetzung der Bildungspläne behindert hatte. So untersagt das Generallandschulreglement den Lehrkräften, während des Unterrichts Nebentätigkeiten nachzugehen oder sich gar von den Kindern bei diesen unterstützen zu lassen **(10)**.

Dass die Schullehrer sich hierzu gezwungen sahen, weil ihre Entlohnung nicht ausreichte, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, wird jedoch geflissentlich übergangen. So bleibt auch ein entscheidender Hinderungsgrund für eine qualifizierte Organisation des Schulwesens bestehen: die völlig unzureichende Bezahlung der Lehrkräfte, die wiederum eng mit der weiterhin bestehenden weitgehenden privaten Trägerschaft des Schulwesens zusammenhängt.

So ist für Friedrich den Großen ein entscheidender Aspekt der Organisation des Schulwesens das Ziel, "Schulmeister

[zu] kriegen, die nicht so theuer wären" **(11)**. Den Hauptzweck der Schulbildung sieht er in einer Förderung des "Attachement[s] zur Religion". Auf diese Weise könne man dem Hang der "menschlichen Natur" zur Sündhaftigkeit vorbeugen: "Natürlicher Weise ist alles Volk diebisch." Durch die religiöse Moralerziehung könne man die einfachen Leute aber vielleicht doch "so weit bringen, dass sie nicht stehlen und nicht morden" **(12)**.

Was die inhaltliche Bildung der Kinder anbelangt, so hält es der König "auf dem platten Lande" für "genug, wenn sie ein bisschen lesen und schreiben lernen". Dies begründet er ausdrücklich mit der Sorge um eine mögliche Erschütterung der bestehenden sozialen Hierarchie: "Wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretärs und so was werden." Deshalb müsse man den Unterricht so einrichten, dass die Kinder das, "was zu ihrem Wissen nothwendig ist, lernen, aber auch in der Art, dass die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben" **(13)**.

In ähnlicher Weise war man auch in anderen deutschen Territorien besorgt wegen der möglichen umstürzlerischen Auswirkungen der Schulbildung. So äußerte sich etwa Landgraf Friedrich II. von Hessen-Kassel 1774 "missfällig" über manche "gemeine Unterthanen", die "aus bloßem Übermuth und um nur ihre Familie über ihren Stand zu erheben, ihre Söhne zu einem höheren Beruf (...) aufziehen lassen". Hierdurch würden sie nicht nur diese womöglich "auf ihr ganzes Leben unglücklich machen, sondern auch dem Ackerbau, den Professionen, den Künsten und Fabriken viele Hände entziehen, und solchergestalt dem Staat auf eine doppelte Weise großen Schaden zufügen" **(14)**.

Als Konsequenz hieraus erließ der Landgraf eine Verordnung, die bestimmte, dass

"niemand von Bürgern oder Bauren (...) seine Kinder von den gemeinen Handthierungen ab- und zum Studieren, oder zum Stande der sogenannten Honoratorum erziehen soll, er habe denn vorher hinlängliche Attestate von deren Fähigkeiten (...)

beigebracht, und Unsre gnädigste Einwilligung dazu erhalten" (15).

Mangelnde Qualitätssicherung

Der Gedanke, dass es sich bei der Bildung um ein Menschenrecht handelt, dessen Gewährung nicht von Standes- und Staatsinteressen abhängen darf, fand erst im Zuge der Französischen Revolution Eingang in deutsche Amtsstuben.

Dies deutet sich bereits im Allgemeinen Landrecht für die Preußischen Staaten aus dem Jahr 1794 an. Darin heißt es unzweideutig:

"Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann, oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem Fünften Jahre zur Schule zu schicken." (16)

Das so festgelegte Recht auf Bildung impliziert allerdings auch, dass besser gestellte Eltern ihre Kinder von Hauslehrern unterrichten lassen können, sieht also ebenfalls kein allgemeines gleiches Bildungsrecht für alle Kinder vor. Erschwerend kommt hinzu, dass auch weiterhin die Möglichkeit vorgesehen war, Kinder, die "wegen häuslicher Geschäfte" oder saisonal "nothwendiger Arbeit" auf den Feldern die "ordinairen Schulstunden" nicht "ununterbrochen besuchen können, (...) am Sonntage, in den Feyerstunden zwischen der Arbeit, und zu andern schicklichen Zeiten" mit einem schulischen Notprogramm zu versorgen **(17)**.

Auch hinsichtlich der Qualität des Unterrichts ist eine gewisse Skepsis angebracht. Zwar musste jeder Schullehrer nun "ein Zeugniß seiner Tüchtigkeit zu einem solchen Amte" vorweisen **(18)**. Die Aufsicht über die Schulen unterlag jedoch nicht hierzu qualifizierten Fachleuten, sondern der "Gerichtsobrigkeit", in Zusammenarbeit mit den örtlichen Geistlichen sowie ggf. auch den "Schulzen und (...)

Polizeymagistrate[n]" **(19)**.

Wenn die Aufsichtsbehörden sich "nach den vom Staate ertheilten oder genehmigten Schulordnungen" zu richten hatten **(20)**, so war dies folglich vor allem im Sinne der Sicherstellung eines formal korrekten Ablaufs des Unterrichts zu verstehen. An echte Qualitätssicherung war dagegen kaum zu denken. Dazu fehlte den Aufsehern schlicht die Kompetenz.

Damit schrieb die preußische Schulgesetzgebung de facto die Ungleichheit der Bildungschancen fest. Wer es sich leisten konnte, schickte seine Kinder auf die ambitionierteren Lateinschulen oder ließ sie von Privatlehrern unterrichten. Alle anderen mussten sich mit den oft schlecht ausgestatteten Volksschulen begnügen, die zwar unter staatlicher Oberaufsicht standen, inhaltlich aber größtenteils nach wie vor von den Kirchen bestimmt wurden **(21)**.

Die neuhumanistischen Reformansätze zu Beginn des 19. Jahrhunderts

Ein grundlegender Wandel in der Konzeption von Schulbildung ergab sich erst, als die Neuhumanisten um Wilhelm von Humboldt Einfluss auf die ministeriellen Schul- und Bildungspläne erlangten. Nun lag der Schwerpunkt nicht mehr einseitig auf Elitebildung, sondern auf dem Ideal der allgemeinen Menschenbildung.

Humboldt forderte die Gewährleistung von "allgemeiner Menschenbildung" durch den schulischen Unterricht und somit Schulen, "welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken" **(22)**.

Daraus ergab sich der "Entwurf eines allgemeinen Schulverfassungs-Gesetzes", der eine Grund-, Mittel- und Oberstufe vorsah, wobei auf allen Ebenen für alle darin Unterrichteten die Durchlässigkeit sichergestellt sein sollte **(23)**.

Auf administrativer Ebene mündete dies in den Entwurf für ein neues "Unterrichtsgesetz", den Humboldts Vertrauter