

Jürgen Oelkers

Historische Anmerkungen zum Verhältnis von Heterogenität und Bildung^{)}*

1. Die Ausgangslage

Kindheit und Jugend in der deutschen Gesellschaft haben sich in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren stärker und schneller gewandelt als in allen Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg. Das Aufwachsen mit dem Internet und den sozialen Medien ist dafür ebenso ein Stichwort wie die Individualisierung der Lebensformen oder die schwindenden Bindekräfte der traditionellen Institutionen wie Kirchen, Vereine oder festen sozialen Milieus. Der Wandel hat unmittelbare Folgen für die Bildung.

Die öffentliche Schule ist inzwischen die einzige Institution, die alle Kinder durchlaufen und ohne die eine gesellschaftliche Integration sehr verschiedener Gruppen oder Milieus nicht möglich wäre. Diese Bearbeitung von Heterogenität wertet die Schule einerseits auf und stellt sie andererseits vor schwierige Aufgaben, die verträglich gehalten werden müssen mit ihrem Auftrag der Allgemeinbildung. Das Leistungsprinzip kann nicht gegen das Integrationsgebot ausgespielt werden.

Die Erwartungen an die Schule decken sich mehr mit dem Lehrplan, sondern sind darüber hinaus gewachsen und zugleich diffus geworden. Jede gesellschaftliche Gruppe scheint etwas anderes zu erwarten und alle gehen davon aus, dass gerade ihre Anliegen erfüllt werden können. Da erstaunt es nicht, dass die öffentliche Schule unter Rechtfertigungsdruck geraten ist, ihre Ziele klar kommunizieren muss und auch gehalten ist, Leistungsbilanzen vorzulegen.

- „Qualitätssicherung“ ist so nicht zufällig zu einem zentralen bildungspolitischen Anliegen geworden,
- einhergehend mit Schulentwicklung und dem Aufbau geleiteter Schulen.
- Statisch verstandene Schulen, die sich nicht wandeln, haben in einer dynamischen Gesellschaft nur die Chance, abgehängt zu werden,
- während sie vor der Aufgabe stehen, sich auf immer neue Verhältnisse einzustellen.

Das heisst nicht, Schulen als Unternehmen führen zu müssen, wovon in der neo-liberalen Literatur oft die Rede war. Was die Schule vermittelt - Allgemeinbildung - ist ein öffentliches Gut, das seit Beginn des 19. Jahrhunderts staatlich organisiert wird. Seit dem demokratischen Schulgesetz in Europa, das 1832 im Schweizer Kanton Zürich erlassen wurde, sollen alle Schulkinder unabhängig von Stand, Religion oder Herkunft eine grundlegende Bildung erhalten, die zunächst kostenpflichtig war.

^{*)} Vortrag am 23. November 2016 in Freiburg/Br.

An diesem Auftrag hat sich bis heute grundlegend nichts geändert, nur dass seit etwa fünfzig Jahren auch für die weiterführenden Schulen kein Schulgeld mehr bezahlt werden muss, nachdem die Schulgeldfrage im ganzen 19. Jahrhundert ein bildungspolitisches Thema war.

Neu scheint heute zu sein, dass sich die Voraussetzungen für die Schulen verändert haben, durch Zuwanderungen einerseits und Veränderungen des Aufwachsens andererseits. Das jüngste Beispiel ist der Zustrom von Flüchtlingen aus islamischen Ländern, der sich unmittelbar auf die Schule auswirkt und nur mit einem erheblichen Kostenschub bewältigt werden kann, wobei niemand die Nebenfolgen kennt.

2. Heterogenität und Schule im 19. Jahrhundert

Aber ist Heterogenität für die Bildung wirklich ein neuer Tatbestand, der historisch ohne Beispiel ist? Das Wort „Heterogenität“, wie kann es anders sein, bezieht sich auf sehr verschiedene Grössen und Kontexte,

- im pädagogischen Sinne auf die Zusammensetzung von Schulen und Klassen,
- auf Lehrkräfte und Eltern,
- weiter auf soziale Umwelten und Milieus,
- auf gesellschaftliche Schichten, auf Kulturen und Religionen,
- damit zusammenhängend auf Herkunft und Abstammung,
- schliesslich sozialgeografisch auf Regionen und so auf die Unterschiede zwischen Stadt und Land.

Das griechische Wort „heteros“ lässt sich mit *andersartig* übersetzen, wobei Heterogenität eigentlich andersartig durch Geburt meint und mehr oder weniger auf die Herkunft abhebt. In der Antike war man „anders“ durch die Familie oder das Adelsgeschlecht, dem man zugehörte.

Heute bezeichnet der Begriff die Verschiedenheit der Elemente, aus denen ein System oder ein Organismus zusammengesetzt sind, wobei sich die Zusammensetzung mit der Entwicklung ändern kann. Starre Formen von Heterogenität sind weitgehend ausgeschlossen, was auch für das Gegenteil gilt. Vollkommen „homogen“ sind auch die Schulen des 19. Jahrhunderts nie gewesen.

Der Grund ist zunächst ganz einfach:

- Alle Kinder sind verschieden und so kann eine Klasse oder eine Schule immer nur heterogen sein.
- Je nach Zusammensetzung ist der Grad verschieden,
- eine Rolle spielt auch die Grösse und die Entwicklung über die Zeit,
- also die Gewöhnung an stabile Verhältnisse oder an Wandel, wie etwa Bevölkerungswachstum, Veränderung der Arbeitswelt oder zunehmende Mobilität in der Gesellschaft.

Der „Geist des Kindes“ konnte man 1836 in einem Artikel einer pädagogischen Fachzeitschrift lesen, ist Verschiedenheit, nicht Einheit.¹ Was man an Erwachsenen beobachten kann, gilt für jeden Menschen. Und wenn die Erziehung gelingen soll, erfordert das „eine verschiedene Behandlungsweise“ der Anlagen, des Gemüts und des Charakters der Kinder. Oder anders gesagt, wer erziehen will, muss die Kinder kennen und sie unterscheiden, ohne dabei „blind“ gegen die „Fehler“ zu sein (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht 1836, S. 228).

Die Erkenntnis der Verschiedenheit setzt voraus, dass man nicht einem Wunschbild folgt, also in die Kinder hineinliest, was sie nicht sind und auch nicht sein werden. Eltern etwa

„haben nur immer das Bild des Kindes vor Augen, das die ersten Zeichen geistiger Regung sehen liess, die ersten Laute stammelte, und so gilt ihnen denn jeder kindische Einfall für geistreich, jede Leistung in Fortschritten für ausserordentlich. Zugleich wird ihr Urtheil durch den Wunsch bestochen: ein ausserordentliches Kind zu haben, und ihre Eitelkeit ist sehr nachsichtig bei Prüfung der Beweise für das Talent des Kindes“ (ebd., S. 229).²

Unabhängig davon: Die „Verschiedenheit der Kindernaturen“ (Strümpell 1844) wurde allmählich zu einem Lehrsatz der pädagogischen Psychologie des 19. Jahrhunderts. Die Verschiedenheit des Menschen war schon ein Thema in der häuslichen Literatur für Kinder am Ende des 18. Jahrhunderts (Briefe für Kinder 1798, S. 128-130). Und dass die Anlagen verschieden sind, aber die Erziehung den Unterschied macht, steht bereits in den frühesten Lehrbüchern der Pädagogik (Milde 1811, S. 2/3).

- Heterogenität im Bildungswesen wird sichtbar mit der Verstaatlichung.
- Damit ist nicht gesagt, dass vor dem 19. Jahrhundert von homogenen Verhältnissen ausgegangen werden konnte,
- sondern nur, dass die vorhandene soziale wie kulturelle Heterogenität mit Gesetzen und Verordnungen bearbeitet werden musste.

Verstaatlichung der Schule heisst Vereinheitlichung auf der Basis der allgemeinen Schulpflicht, die seit den beiden Jahrhunderten nach der Reformation bestanden hat, häufig auf Widerstand stiess und mit grossen örtlichen und regionalen Unterschieden zu verwirklichen versucht wurde. Die Schulpflicht selbst wurde in den Kirchenordnungen der Gemeinden geregelt, eigentliche staatliche Schulgesetze entstanden erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts.

Zuvor waren Schulen lokale Veranstaltungen, die von den Gemeinden angeboten und organisiert wurden. Die Trägerschaft der Gemeinden wurde mit den Schulgesetzen der Länder nicht aufgehoben, sondern nur in eine andere Fassung gebracht, die für mehr Verbindlichkeit auf Landesebene sorgen sollte.

Die allgemeine Schulpflicht wurde erst in der Weimarer Verfassung deutschlandweit festgeschrieben, zuvor regelten das die Schulgesetze der Länder. In jeden Fall sollte die Schulpflicht ohne Ausnahmen gelten, ist aber nie mit homogenen Schulen umgesetzt worden.

¹ Verfasser war der Magdeburger Pfarrer und Schuldirektor Gustav Adolph Friedrich Sickel (1799-1865). Er leitete von 1829 bis 1836 die Höhere Mädchenschule in Magdeburg. Sickel war danach als Superintendent in der Schulaufsicht tätig. 1824 erschien sein *Versuch einer Erziehungsseelenlehre für Eltern und Erzieher*.

² Das Argument geht auf August Hermann Niemeyers *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* zurück.

So hatten die Hugenotten in Preussen³ eigene Schulen mit der Unterrichtssprache Französisch. Das war die Bedingung dafür, die eigene religiös-kulturelle Gemeinschaft zusammenzuhalten.

Mit den Schulgesetzen entstanden Regeln und Standards, die für alle Schulen gleich gelten sollten. Die Entwicklung war in den deutschen Ländern sehr unterschiedlich, in Hamburg etwa wurde erst 1870 ein Schulgesetz erlassen und so der Staat in die Verantwortung genommen. Im 19. Jahrhundert entstand die moderne Volksschule also mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten, was gleichbedeutend war mit der allmählichen Kontrolle des gesamten Bildungswesens.

Die kirchliche Schulaufsicht blieb zunächst erhalten, aber massgebend waren nicht mehr die lokalen Kirchenordnungen, deren schulische Bestimmungen in den Schulgesetzen aufgingen und weiterentwickelt wurden. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts waren sie in bestimmten deutschen Ländern noch Teil der Polizeigesetzgebung, also der Regelung der öffentlichen Ordnung.

3. Gesetzliche Homogenisierung und innere Heterogenität

1839 erschien in Karlsruhe in dritter Auflage *Die Polizeigesetzgebung des Grossherzogthums Baden*, ursprünglich bearbeitet von dem Grossherzoglich Badischen Geheimrat und Regierungsdirektor Friedrich Christian Rettig, Jurist und Ritter des Zähringer Löwenordnens.⁴

- Die Sammlung einschlägiger Gesetze, Erlasse und Bestimmungen ist streng systematisch gehalten, nach Büchern unterschieden und in Paragraphen gezählt.
- Das zweite Buch ist gewidmet der Sorge des Staates für „Geistesbildung, Sittlichkeit und Humanität“.
- Die Schulen sind zuständig für die Geistesbildung, Ehe und Familie sowie lokale Gerichte für die Sittlichkeit und die Armenfürsorge für die Humanität (Die Polizeigesetzgebung 1839, §§ 260-649).

Von Verschiedenheit ist keine Rede. Das Kapitel über die Schulen hat, anders als heute, keinen Zweckparagraphen, sondern beginnt mit Lehrplan und Schulordnung. Der Staat legt fest, was gelernt wird, Unterschiede werden von Ressourcen oder Versäumnissen her gedacht, nicht von den Begabungen oder der Herkunft. Das heisst nicht, dass keine Unterschiede bestanden haben, sondern nur, dass sie nicht zum Regelwerk passten.

Soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede bestanden zwischen den Regionen, im Grossherzogtum Baden etwa zwischen den vier grösseren Städten (Freiburg, Karlsruhe, Mannheim und Heidelberg) und den ländlichen Bezirken, worauf die Schulgesetzgebung im Sinne von Abweichungen und Ausnahmeregelungen durchaus eingestellt war.

³ Nach dem Edikt von Nantes (1685) wanderten etwa 50.000 Hugenotten in das protestantische Deutschland aus, darunter rund 20.000 nach Berlin-Brandenburg, wo sie besondere Privilegien erhielten.

⁴ Friedrich Christian Rettig (1781-1859) war von 1827 an als Ministerialrat im badischen Innenministerium tätig und war langjähriger Abgeordneter im Landtag. Er hat 1844/1845 für kurze Zeit auch das Innenministerium geleitet.

Die Polizeigesetzgebung und darin die Schulordnung des Grossherzogtums Baden ist ein frühes Beispiel für die Strategien der Schulgesetzgebung, nachdem in Bayern im Mai 1804 der erste moderne Lehrplan für Ordnung und Entwicklung der Volksschulen verabschiedet worden war.

Im badischen Gesetz wird geregelt, was sich unabhängig von den zum Teil grossen örtlichen Unterschieden regeln lässt. Dazu zählen zunächst einmal einfach die Gegenstände des Unterrichts. Die Auflistung trifft mehr oder weniger auf alle „Elementarvolksschulen“⁵ im deutschen Sprachraum zu und war die Grundlage für die spätere Entwicklung der Unterrichtsfächer.

„Die Gegenstände des Unterrichts in den Volksschulen sind: a) Religion, b) deutsche Sprache, c) Schreiben, d) Rechnen, e) Gesang, und f) andere gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde, Geschichte, Gesundheitslehre, aus der Landwirtschaft und aus der Geometrie. Dazu kommt noch, wo die Mittel reichen, g) der Zeichnungsunterricht; jedoch die beiden letzteren Gegenstände nur insofern und insoweit, als der unter a) bis e) bezeichnete, für Volksschulen notwendigste Unterricht nicht darunter leidet“ (Die Polizeigesetzgebung 1839. S. 153/154).

Aufgabe der staatlichen Volksschule ist die Vermittlung der „für das bürgerliche Leben erforderlichen Kenntnisse“ (ebd. S. 155). Das „Notwendigste“ waren neben der christlichen Religion die elementaren Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, dazu Zeichnen sowie Kenntnisse in weiteren Fächern, die je nach Lage vor Ort zusätzlich angeboten werden konnten.

Die Ziele der Allgemeinbildung müssen bis zur Entlassung aus der Schulpflicht erreicht sein, wobei das Schulentlassungsalter der Knaben auf das 14. und das der Mädchen auf das 13. Lebensjahr festgelegt wird. Wenn die erforderlichen Kenntnisse nicht erreicht sind, können Knaben wie Mädchen ein und sogar zwei Jahre länger in der Volksschule „zurückbehalten“ werden. Das kann auch gegen den Willen der Eltern angeordnet werden. Die Schulzeit war also flexibel und abhängig von der Zielerreichung.

Neben der Volksschule gibt es in der Schulordnung besondere Fortbildungsschulen, die nach der Schulentlassung besucht werden mussten, um den Kenntnisstand in den obigen Fächern zu vertiefen. Die obligatorische Schulzeit reichte dazu nicht aus. Diese „Schulen“ erteilten Unterricht in wenigen Stunden pro Woche und wurden noch ergänzt durch Sonntagsschulen. Kinder, die zum Zweck einer höheren Ausbildung öffentliche oder Privatschulen besuchen, sind von der Volksschulpflicht befreit, was gleichbedeutend ist mit der Wahrung der Vorschulen der Gymnasien (ebd. S. 156).

Auch Versäumnisse wurden geregelt, interessanterweise sowohl der Schüler als auch der Lehrer. Ungerechtfertigte Versäumnisse konnten vergleichsweise hart bestraft werden (ebd. S. 158). Das galt auch für Lehrer, etwa bei ungewöhnlicher Ausdehnung der Ferien, Versäumnis der Lehrstunden oder anderen Vergehen. (ebd. S. 159).

Die Schüler wurden, wie es seit der Reformation üblich war, nach ihrem Rang unterschieden und entsprechend im Klassenzimmer platziert. Hier wurde eine innere

⁵ Die Polizeigesetzgebung 1839, S. 155.

Differenzierung vorgenommen, die drei Kriterien hatte, den Fleiss der Kinder, ihre Lernfortschritte, also die Leistungen, und schliesslich ihr Betragen.

Das Auf- oder Absetzen der Kinder kam also einer Auf- oder Abwertung gleich. Mit dieser Massnahme wurde, positiv gesagt, auf die Heterogenität der Leistungen reagiert (ebd. S. 160). Auch die zulässigen Schulstrafen wurden genauer festgelegt Dabei ging es um Verweise, Beschämungen, Nachsitzen und nur im Ausnahmefall auch um eine „mässige Züchtigung“ (ebd.).

Interessant ist auch die Festlegung der Obergrenzen für die Zusammensetzung einer Klasse. In der Schulverordnung des Herzogtums heisst es: „Bei keiner Volksschule sollen in einer Klasse mehr als 70 Schüler zusammen kommen“ (ebd. S. 162). Diese Zahl wurde in aller Regel überschritten, zeigt aber, dass selbst bei der erreichten Grösse eine hohe interne Heterogenität in Kauf genommen werden musste.

Eine Möglichkeit, darauf zu reagieren, war die Anstellung weiterer Lehrpersonen. Auch das war genau geregelt:

„Bei einer Volksschule, an welcher die Zahl der Schulkinder 120 übersteigt, ist ein zweiter Lehrer, und ebenso, wenn die Schülerzahl 240 übersteigt, ein Dritter, sofort für jede weitere 120 Kinder in gleicher Weise wieder ein weiterer Lehrer anzustellen. Jedoch kann durch die Oberschulbehörde, nach den Verhältnissen des Orts, der Schule oder des Schullehrers, einem Lehrer auf bestimmte Zeit auch noch eine grössere, nie über 150 steigende, Schülerzahl überlassen werden“ (ebd.).

Intensive Klagen über die zu grossen Klassen finden sich in der Lehrerliteratur im gesamten 19. Jahrhundert. Bis heute ist die angemessene Klassengrösse ein Streitpunkt sowohl in der Lehrerschaft als auch unter den Eltern.

Schulgeschichtlich lässt sich sagen, dass sich die grossen Zahlen nur bewältigen liessen durch Disziplinierung, innere Differenzierung und Markierung der Leistungsunterschiede. Seit der Reformation wurden die Schulen durch Inspektoren beaufsichtigt, die Schulbesuche durchführten und den Zustand der einen Schulen genau kannten. Sie sollten die die Qualität beurteilen.⁶

Den Inspektionsberichten ist zu entnehmen, dass Leistung und Lernstand am Ende der Schulzeit extrem unterschiedlich waren. Das erklärt, warum Fortbildungs- und Sonntagsschulen eingerichtet wurden, sie sollten den Lernstand sichern und Versäumtes nachholen. Die Berichte der Inspektoren, die zu Beginn der Volksschule oft Pfarrer waren, sind ein guter Indikator, wie wenig von homogenen Verhältnissen in der Schule auszugehen ist, auch wenn das soziale Umfeld weitgehend aus ähnlichen Milieus zusammengesetzt war. Aber das hatte für die innere Heterogenität keine Folgen.

Die grossen Zahlen führten dazu, dass für individuelle Förderung wenig Platz war und sich so die Lernunterschiede zu Beginn der Schulzeit kaum annähern konnten. Nicht wenige Schüler blieben zurück und erreichten die Leistungsziele nicht. Auf der anderen Seite stieg mit der Verdichtung des Schulbesuchs die Alphabetisierungsrate, so dass über Generationen gesehen die Bildungsqualität zunahm.

⁶ „Der Schulinspector hat die genaue Beobachtung aller auf den Lehrplan und die Schulordnung bezüglichen Vorschriften zu überwachen und die ganze Dienstführung des Schullehrers, sowie einen seinem Berufe entsprechenden Lebenswandel zu beaufsichtigen“ (Allgemeine Schul-Zeitung 1834, Sp. 601).

Die Schulgesetze regelten noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein die Präsentation des Leistungsstandes durch öffentliche Examen, mindestens aber durch Examen vor der Schulaufsicht (ebd., S.157). Das entfiel, als die Qualität gesichert war und die Lehrer selbst für die Noten sorgen konnten.

Zu den Errungenschaften des frühen 19. Jahrhunderts gehört auch die Revision der Anstellungsbedingungen. Zuvor konnten Gemeinden als Schulträger einstellen, wen sie wollten. Die Qualifikationsvoraussetzungen für den Beruf waren nicht geregelt. Im Herzogtum Baden bestanden 1839 zwei Schullehrerseminare, das katholische in Ettlingen und das protestantische in Karlsruhe, die für die Vorbildung zuständig waren. Ohne Abschluss der seminaristischen Ausbildung konnte niemand mehr eingestellt werden. (ebd. S. 164).

- Auch an diesem Beispiel lässt sich zeigen, wie stark die Verstaatlichung der Schule mit einer Standardisierung verbunden war.
- Schulen mussten nicht nur Lehrpläne erfüllen, sondern konnten nur noch mit Lehrpersonen arbeiten, die zuvor ausreichend qualifiziert waren.

Vereinheitlichung heisst aber nicht Homogenisierung, weil die Leistungsunterschiede auch mit Ausbau der Volksschule erhalten blieben. „Ausbau“ meint vor allem die Einführung neuer oder die Weiterentwicklung der bestehenden Volksschulfächer über die Elementarbildung hinaus, womit eine Zunahme der Heterogenität im Angebot verbunden war.

Nunmehr war nicht nur die Vermittlung der Kenntnisse im Elementarbereich gefordert, sondern die Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensgebieten, was zur Folge hatte, dass der Unterricht mit unterschiedlichen Schülerinteressen umgehen musste. Nur im Grenzfall interessierten sich Schüler für alle Fächer gleich.

Nach 1860 wurde in Baden die Grundrichtung der landesweiten Schulreform festgelegt. Diese Frage beschäftigte die Öffentlichkeit und wurde nicht etwa durch ein herzogliches Dekret entschieden. Michael Geiss zeigt in seiner Zürcher Dissertation, welchen Einfluss die höheren Fachbeamten auf den öffentlichen Diskurs genommen haben, also Männer wie Karl Knies oder Ernst von Sallwürk. Von ihnen stammten die schulpädagogischen Konzepte, die sie selbst, immer unter der Beobachtung der Öffentlichkeit, umsetzen konnten. Die Kernfrage war, wie sich die Staatsschule gegen konkurrierende Konzepte etwa die Schulgemeinde oder die örtliche Selbstregierung überzeugend begründen lässt.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert war alles andere als klar, ob und wie ein staatliches Bildungswesen mit zentraler Verwaltung den Anspruch einlösen kann, eine pädagogisch fundierte allgemeiner Volksbildung für eine stetig und unabsehbar wachsende Bevölkerung zu garantieren. Es gab andere, eher genossenschaftliche Optionen, die erst dann an Zuspruch verloren, als klar wurde, wie sich die Bildungsverwaltung entwickelt, nämlich nicht als Teil der allgemeinen Verwaltung. Die pädagogische Spezialisierung der Schule und die Autonomie der Bildungsverwaltung waren wechselseitig aufeinander angewiesen (Geiss 2014).

Die Volksschule des 19. Jahrhunderts hat sich auf diesem Wege zu einem differenzierten System entwickelt, das Schüler aber unter gleichen Bedingungen verschulen

musste.⁷ Dabei wurden grosse Unterschiede in der Ausstattung der Schulen, der Unterrichtsqualität, des Schulerfolgs⁸ und auch der Lehrergehälter in Kauf genommen. Lehrerinnen etwa, die am Ende des 19. Jahrhunderts die unteren Klassen unterrichten, verdienten erheblich weniger als ihre männlichen Kollegen. Schliesslich wurden auch die Geschlechter unterschiedlich verschult, allerdings gab es früh auch koedukative Schulen und in den zahlreichen einklassigen Dorfschulen war ohnehin keine strikte Trennung der Geschlechter möglich.

Die milieugebundenen Schulen des 19. Jahrhunderts hatten insofern stabile Voraussetzungen, als sich über Jahrzehnte ihre sozialen Umwelten kaum änderten. Dorfschulen oder Schulen in Kleinstädten hatten über Generationen Schüler aus ein- und denselben Elternhäusern. 1829 konnte man in einem Schulbericht lesen, was als „fremde Schüler“ angesehen wurde, nämlich auswärtige Schüler, die aus irgendeinem Grund in eine bestehende Klasse aufgenommen werden mussten. Meistens waren das Kinder aus Orten der Umgebung, die die Schule wechseln konnten oder mussten (Gräfe 1829, S. 242).

Strikt homogen war die Verschulung der Kinder verschiedener Religionsgemeinschaften, neben katholischen und evangelischen entstanden im 19. Jahrhundert auch jüdische Schulen, jedoch keine muslimischen, weil es auf deutschem Boden bis zum ersten Weltkrieg keine muslimischen Religionsgemeinschaften gab.⁹ Jüdische Schulen für Allgemeinbildung neben dem Talmud-Unterricht wurden überwiegend im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts gegründet.

Diese Schulen hiessen seit der ersten Gründung 1778 in Berlin „Freischulen“. Die bekannteste war die „Israelitische Freischule“ in Hamburg, die 1817 gegründet wurde und in der nach 1848 erstmalig Grundsätze der verwirklicht wurden, die bis heute moderne Schulen kennzeichnen, nämlich koedukative und ko-religiöse Verschulung, Ausgleich sozialer Benachteiligung, sozial durchmischter Unterricht sowie leistungsbezogene Übergänge zu den weiterführenden Schulen.¹⁰

4. *Reaktion auf wachsende Heterogenität der Gesellschaft*

„Fremde“ im Sinne anderer Kulturen, Religionen oder Nationen kannte das deutsche Schulsystem bis zur Reichsgründung so gut wie nicht. Der Erfahrungskreis der weitaus meisten Kinder und Jugendlichen war beschränkt auf die nähere Umgebung, „fremd“ war, wer aus einem anderen Landesteil kam, einen anderen deutschen Dialekt sprach oder eine besondere Profession ausübte, etwa Schausteller, „fahrende Gesellen“ oder Wanderarbeiter. In diese Sinne war kulturelle Heterogenität noch keine Alltagserfahrung.

⁷ Das war nur möglich durch die allmähliche Übernahme der Bildungsfinanzierung durch den Staat (vgl. Aubry 2015).

⁸ 1838 besuchte nur jedes sechste oder siebte Kind öffentliche Volksschulen. Mangelhaft war besonders der Schulbesuch in den grossen Städten, in Berlin etwa gingen nur 60 von 100 Kindern in die Schule und in Aachen oder Posen waren es noch weniger (Harkort 1842, S. 15/16).

⁹ Im Ersten Weltkrieg waren in einem Lager bei Zossen etwa 30.000 muslimische Kriegsgefangene interniert. Für sie wurde 1914/1915 die erste Moschee auf deutsche Moschee gebaut, die 1924 wieder geschlossen wurde. Im gleichen Jahr wurde in Wilmersdorf die „Berliner Moschee“ gebaut, die erhalten geblieben ist. Danach entstanden in Berlin kleine muslimische Gemeinschaften.

¹⁰ Die jüdischen Freischulen waren ein in der Forschung lange übersehener Motor der Schulentwicklung und dienten nicht nur dem jüdischen Bürgertum (Lässig 2004, S. 249ff.).

Ethnische oder religiöse Minderheiten waren der Schulpflicht unterworfen, konnten aber auch Sonderrechte durchsetzen, etwa im Sprachunterricht. Wenn sie in privater Trägerschaft eigene Schulen gründeten, dann waren die dem staatlichen Schulgesetz und später auch dem Lehrplan unterworfen, sofern der Unterricht mit Berechtigungen verbunden war. Allerdings gab es auch Repressionen, etwa das Verbot des Unterrichts in sorbischer Sprache im Gymnasium Cottbus im Jahre 1888 oder das Verbot des sorbischen Konfirmationsunterrichts in Schlesien wenige Jahre zuvor.

- Diese besondere Statik änderte sich mit den Arbeitsmigranten, die im Zuge der Industrialisierung ins Land kamen und sich etwa im Ruhrgebiet oder in Oberschlesien ansiedelten.
- Die Migranten aus Ost- oder Südeuropa kamen in verschiedenen Wellen, je nachdem, wie sich der Arbeitsmarkt entwickelte.
- Auch in der Landwirtschaft, etwa auf den ostelbischen Gütern kam es zu erheblichen Wanderbewegungen, zumeist von polnisch sprechenden Saisonarbeitern.¹¹

Vor Beginn des Ersten Weltkriegs lebten im Ruhrgebiet etwa 350.000 Polen zudem 150.000 Masuren. Die Polen wurden „preussische Polen“ genannt, weil sie überwiegend aus den preussischen Ostprovinzen stammte und daher über die preussische Staatsbürgerschaft verfügten. Sie assimilierten sich nicht, sondern bildeten mit polnischen Arbeitermilieus Parallelgesellschaften, die eigene Gewerkschaften, Zeitungen und in Bochum sogar eine Arbeiterbank umfassten. Vereinzelt wurde auch versucht, polnische Schulen zu gründen, was aber heftig umstritten gewesen ist. Ab 1920 wurde privater polnischer Sprachunterricht erlaubt (Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998, S. 215).

Soweit die Kinder der Arbeitsmigranten öffentliche Schulen besuchten, sind sie normal verschult worden, also ohne besondere Vorbereitung auf den Unterricht, ohne spezielle Sprachkurse und ohne Rücksicht auf die Herkunftskulturen. Die Kinder, anders gesagt, sollten möglichst rasch assimiliert werden, aber sie kamen aus Parallelgesellschaften, die ihre Identität bewahren wollten. Damit verbunden waren Spannungen und heftige Konflikte mit der autochthonen Einwohnerschaft.

Eine Hilfe bei der Integration waren die Kirchengemeinden, insbesondere die katholische Kirche musste sich im Ruhrgebiet oder in Oberschlesien um die Arbeitsmigranten kümmern. Schulisch waren keine besonderen Hilfen vorgesehen, die Kinder aus Polen oder aus Italien mussten einfach lernen, am Unterricht teilzunehmen.

Gesellschaftliche Integration war immer Sache der Volksschule. Die Gymnasien des 19. Jahrhunderts waren Standesschulen, deren Sache es nicht war, Kinder aus Migrationsfamilien zu unterrichten. Der soziale Stand der Gymnasien, also das höhere Bürgertum, die Beamtenschaft oder die Offiziere, sofern deren Kinder keine Militärschulen besuchten, war weitgehend geschlossen.

Parallel zum Ausbau der Volksschule wurde allmählich die Kinderarbeit überwunden, die lange ein zentrales Hindernis war für die flächendeckende Verschulung. Kinder, die früh arbeiten mussten, wurden de facto nicht verschult, obwohl an verschiedenen Stellen

¹¹ Allein ihre Zahl wird auf 400.000 geschätzt (Terkessidis 2000).

Industrieschulen entstanden, weil die Unternehmer gesetzlich angehalten waren für Verschulung zu sorgen.

Aber die Erfüllung der Schulpflicht wurde zunehmend mehr Sache allein der Volksschule.

- Ihre Entwicklung kennt drei wesentliche Parameter,
- neben der Ausdehnung des Fächerspektrums
- die kontinuierliche Ausdehnung der obligatorischen Schulzeit
- sowie die Abkopplung von der Berufsbildung.

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als das Lehrlingswesen entwickelt wurde, konnte sich die Volksschule allein auf die Allgemeinbildung konzentrieren.

Das gesellschaftliche Umfeld wandelte sich mit der Industrialisierung und der zunehmenden Mobilität. Die Schulen waren zunehmend gehalten, sich auf die wachsenden sozialen Unterschiede einzustellen.

Ein Beispiel sind die Schulreformen in der Industriestadt Mannheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die schnell wachsende Stadt war nicht zufällig eines der Zentren der Schulentwicklung in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg, was Reformdruck, starke lokale Akteure, gute Ideen und aussichtsreiche Problemlösungen sowie die nachhaltige Unterstützung durch die kommunale Verwaltung voraussetzte.

Initiator der Reformen war der Stadtschulrat Anton Sickinger,¹² der 1895 in sein Amt berufen wurde. Die Reformen betrafen den Lehrplan ebenso wie die Unterrichtsmethoden, beide sollten praktischer und lebensnäher ausgerichtet werden, also zugeschnitten auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten von Arbeiterkindern. Ausgangspunkt waren schlechte Schulleistungen und hohe Abbrecherquoten, es musste also etwas getan werden.

Das „Mannheimer Modell“ richtete spezielle Klassenzüge zur Förderung einerseits schwacher und andererseits besonders begabter Schüler und reagierte so auf die innerschulische Heterogenität. Auch wurden Übergänge in die Realanstalten geschaffen, also die Chancengleichheit verbessert. Sickinger (1913) selbst sprach von der „natürlichen Gliederung in der allgemeinen Volksschule“.

Man erkennt rückblickend nicht nur das Bemühen mit einer Differenzierung des Angebots, auf verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen einzugehen, sondern auch Massnahmen zur Verbesserung der Schulqualität.

- Dazu zählte die Senkung der Klassengröße,
- aber in Mannheim entstanden auch Mittagstische für Kinder aus armen Familien,
- zudem verbindliche Spielnachmittage,
- es wurde erstmalig ein hauptamtlicher Schularzt angestellt
- und nach dem Ersten Weltkrieg konnte auch ein psychologischer Dienst aufgebaut werden.

¹² Joseph Anton Sickinger (1858-1930) war promovierter Gymnasiallehrer und war als Stadtschulrat und Rektor der Volksschulen von Mannheim bis 1923 im Amt.

Ähnliche Reformen gab es in allen deutschen Grossstädten, wenngleich auf breiter Basis erst nach dem Ersten Weltkrieg. Die Kinder von Industriearbeitern mussten im Kern anders verschult werden als die Kinder von bürgerlichen Eltern oder die Kinder auf dem Lande. Dabei spielten Methoden des entdeckenden Lernens oder der Begegnung mit der Natur oder der Grossstadt eine wichtige Rolle. Zur Bearbeitung von sozialer Differenz waren homogene Lernmethoden ungeeignet.

Vor allem dafür steht die Epoche der Schulreformen in der Weimarer Republik. Neue Unterrichtsformen wurden entwickelt, um auf heterogene Schulverhältnisse angemessen reagieren zu können. Dazu gehören Schullandheime in Grossstädten ebenso wie die Veränderung der Klassenzimmer oder durchgehend auch die Senkung der Klassengrösse. Die damalige Volksschule hat einfach gelernt, mit zunehmender Vielfalt umzugehen.

Nach dem Ende des Nationalsozialismus musste die deutsche Schule grosse Flüchtlingszahlen bewältigen. Zwischen 1945 und 1950, also vor und nach Gründung der Bundesrepublik und der DDR, sind mindestens 12 Millionen Flüchtlinge und Aussiedler aus den früheren deutschen Ostgebieten ins Land gekommen,¹³ die mehrheitlich zunächst in der sowjetischen Besatzungszone unterkamen und dann vielfach nach Westen weiterzogen.¹⁴

Diese Zahlen konnten nur mit rigorosen Massnahmen bewältigt werden, zu denen die strikte Requirierung von Wohnraum ebenso gehörte wie die jahrelange Unterkunft in Barackensiedlungen oder die Bewirtschaftung des Hungers mit Mittagstischen, die häufig in Schulen angeboten wurden.

Die Kinder der Flüchtlinge wurden verschult, erneut als Auftrag der Volksschule und unter weitgehender Umgehung der Gymnasien. Das war zunächst in der DDR nicht anders, wo das Gymnasialprivileg ebenfalls nicht angetastet wurde. Aber auch in der DDR waren ebenfalls besondere Massnahmen nötig, um mit der Mangelsituation nach dem Krieg fertig zu werden. Dazu gehört etwa die Ausbildung von Landlehrern ohne eigenes Lehrerstudium, damit die Folgen der Landflucht bearbeitet werden konnten. Viele Flüchtlinge wurden notdürftig versorgt und blieben nicht lange, es ist unbekannt, wie viele Flüchtlingskinder die DDR-Schule tatsächlich aufgenommen hat.

Die Begrüssung der Flüchtlinge war offiziell anders als im Alltagsleben. Heutige Studien zeigen, dass man von keiner Willkommenskultur ausgehen kann, sondern eine bürokratische Bewirtschaftung von Not voraussetzen muss.¹⁵ Der wirtschaftliche Boom der Nachkriegszeit hat dafür gesorgt, dass die Arbeitslosigkeit unter den Flüchtlingen relativ schnell überwunden werden konnte. Zusätzlich sorgten der Lastenausgleich und spezielle Wohnbauprogramme für eine rasche gesellschaftliche Integration. Die Kinder der Flüchtlinge sind durch die Volksschule sozialisiert und auf den gesellschaftlichen Weg gebracht worden.

Die Schule musste mit einer neuartigen Form von Heterogenität umgehen, nämlich Kinder aus Kulturkreisen unterrichten, die bislang mit dem westlichen Deutschland kaum in Berührung gekommen sind. Sie wurden offiziell „Vertriebene“ genannt, aber hiessen oft „Rucksackdeutsche“ oder „Pollacken“, was auch damit zusammenhing, dass sie aus ihren

¹³ Das Statistische Bundesamt hat diese Zahl bis 1950 für beide deutschen Staaten berechnet. Hinzugezählt werden müssen 2,2 Millionen „ungeklärte Fälle“.

¹⁴ Die Besonderheiten der Integration von Flüchtlingen in der DDR werden dargestellt indem Sammelband von Hoffmans/Schwartz (1998).

¹⁵ Vgl. die Beiträge in Krauss (2011).

Heimatorten weitgehend mittellos geflohen waren und ihre materielle Versorgung Sozialneid wachrief.

Aus Ostpreussen, Schlesien oder dem Sudetenland kamen alle Bevölkerungsgruppen in den Westen, so dass die Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten die Schule besuchten. Das gelang zwischen 1948 und 1960 nur mit grossen Anstrengungen, aber nimmt man die Schulabschlüsse als Grundlage ohne grosse Verluste, was auch damit zu tun hatte, dass der Arbeitsmarkt expandierte und für Schulabgänger genügend Stellen zur Verfügung standen.

Die Geschichte dieser Integration zeigt auch, wie belastbar das Schulsystem gewesen ist, was auch dann gilt, wenn man die besonderen Massnahmen vor Augen hat, also Vergrösserung der Klassen, Reaktivierung der Pensionäre und zugleich Ausbau der Lehrerbildung an den damaligen Pädagogischen Hochschulen. Unmittelbar nach dem Krieg waren wegen der Kriegsoffer viele Lehrerstellen unbesetzt, was durch Flüchtlinge aus dem Osten nur mühsam ausgeglichen werden konnte.

Trotzdem ist das System nicht zusammengebrochen und hat die Belastungen bestanden, um den Preis allerdings, dass die Weiterentwicklung des Schulsystems um gut 20 Jahre verschoben wurde. Nicht zufällig wurde 1964 die „deutsche Bildungskatastrophe“ ausgerufen, zu einem Zeitpunkt, als die Nachkriegsprobleme weitgehend gelöst waren und sich nunmehr Strukturfragen stellten, die schon in der Weimarer Republik diskutiert worden sind.

- Migrations- und Flüchtlingsbewegungen hat es nach 1945 in vielen europäischen Ländern gegeben, darunter auch in der Schweiz.
- Dort sind nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem italienische Migranten eingewandert,
- was wiederum für eine erhebliche Belastung des Bildungswesens gesorgt hat,
- das lernen musste, sich auf eine neue und ungewohnte Situation einzustellen.

Über die Entwicklung unmittelbar nach dem Krieg liegt eine neue Studie vor, die zeigt, wie die öffentliche Schule mit ungewohnter Heterogenität umgegangen ist (Eigenmann 2016). Die Fallstudie untersucht italienische Arbeiterinnen und Arbeiter in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. 1964 lebten bereits 400.000 Italienerinnen und Italiener in der Schweiz. Ausgangspunkt der Studie ist die Beobachtung, dass zu Beginn der Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg so gut wie niemand daran dachte, hier eine Aufgabe der Integration zu sehen, die von pädagogischen Massnahmen begleitet werden musste.

Die aktuellen Probleme in der Migrationsdebatte sind also alles andere als neu. Die Arbeit stellt dar, wie die Bildung für Migrantinnen und Migranten spezialisiert wurde, welche Rolle die Eigeninitiative spielte und wie sich die pädagogischen Institutionen darauf einzustellen lernten. Drei Strategien sind dabei erkennbar:

- Einerseits die Selbstorganisation der Migranten, die für bestimmte Zwecke eigene Bildungskurse angeboten haben,
- dann weiter die normale Verschulung, also die Aufnahme in Regelklassen,
- sowie schliesslich die Einführung von Italienischunterricht neben der Schulzeit, so dass die Kinder und Jugendlichen den Anschluss an die Heimatsprache nicht verloren.

Auch hier spielte die Zugehörigkeit zur katholischen Kirche eine gewisse Rolle, zudem gab es bereits italienische Einwanderer vor dem Zweiten Weltkrieg, so dass Anschläge gefunden werden konnten, ähnlich wie das heute mit syrischen Flüchtlingen in Deutschland der Fall ist. Offenbar hängt gelingende Integration nicht nur vom staatlichen Bildungsangebot ab, sondern auch von den Anschlüssen und den Eigenaktivitäten, die vor Ort möglich sind.

Das wird in der öffentlichen Diskussion oft übersehen und spielt auch in der heutigen Schulentwicklung eher nur eine untergeordnete Rolle. Aber alles vom Staat und von dem erweiterten Angebot der Schulen zu erwarten, das zeigt das Beispiel aus der Schweiz, führt bei der Integration in vielen Fällen nicht weiter.

5. *Ein Ausblick*

Im Blick auf die heutige Lage muss zunächst in Rechnung gestellt werden, dass Migranten oder Asylsuchende in ein weitgehend säkularisiertes Land kommen. Das gilt für Christen, aber besonders auch für Muslime, die einer Gesellschaft gegenüberstehen, die die Glaubenspraxis zwar toleriert, aber wenig Verständnis aufbringt und leicht zu alarmieren ist, auch weil das Wissen über Religionen wie der Islam beschränkt ist.

Zur Bearbeitung dieser Probleme, die aus heterogenen Verhältnissen nicht nur zwischen Religionsgemeinschaften, sondern auch zwischen Glauben und Unglauben erwachsen, sind in bestimmten Ländern wiederum die Schulen beauftragt worden. Das gilt zunächst einmal für den Religionsunterricht, der de facto mulireligiös ausgerichtet ist und nicht mehr so etwas wie christliche Mission betreibt.

Weiter gehen der Kanton Zürich und das Grossherzogtum Luxemburg, wo in eigenen Fächern konfessionsneutraler Religionsunterricht erteilt wird. Im Kanton Zürich ist es das Fach „Religion und Kultur“ und in Luxemburg das Fach „Vie et Société“.¹⁶ In beiden Fällen werden Fragen des Zusammenlebens thematisiert und dabei insbesondere Inhalte vermittelt, die zum besseren Verständnis der religiösen Heterogenität dienen.

Beide Beispiele zeigen, dass sich die heutigen Schulen auf veränderte Umwelten einstellen und dabei auch ihre Curricula anpassen müssen. Abgesehen davon, der wesentliche Beitrag der öffentlichen Schule für die Integration heterogener Gruppen ist die Allgemeinbildung und mit ihr die Abschlüsse. Insofern hat sich die schulische Grundaufgabe nicht geändert, Umgang mit Heterogenität war immer ein Problem, nur dass wir heute mit neuen Formen der Heterogenität zu tun haben.

Gesellschaftliche Integration setzt mindestens folgende Bedingungen voraus:

- Beherrschung der Landessprache,
- Spielregeln der Demokratie,
- Schulabschlüsse,
- erfolgreicher Zugang zum Arbeitsmarkt
- und Lebensperspektiven für die Familie.

¹⁶ Vgl. Oelkers 2015.

Wer die Unterrichtssprache nicht beherrscht, fällt schnell zurück, wer dann mit den Leistungsanforderungen nicht zurechtkommt, wird keine oder nur notdürftige Abschlüsse machen, damit ist der erste Arbeitsmarkt weitgehend verschlossen und die Lebensperspektiven werden drastisch reduziert. Schliesslich muss die Schule mit der demokratischen Lebensform vertraut machen und auf eine Gesellschaft vorbereiten, deren Normen und Werte nicht mehr von *einer* Religion bestimmt werden (Oelkers 2015a).

An allen diesen Aufgaben ist die öffentliche Schule mehr oder weniger direkt beteiligt, wobei heute ganzandere Hilfen und Unterstützungssysteme als im 19. Jahrhundert oder nach dem Zweiten Weltkrieg zur Verfügung stehen. Auch kann „Integration“ nicht allein der Schule überlassen, sondern muss als gesellschaftliche Aufgabe verstanden werden, wozu nicht zuletzt zivilgesellschaftliches Engagement gehört.

Dabei muss auch der Wandel der Erziehung vor Augen stehen, der die Heterogenität nochmals erhöht hat. Was sich geändert hat, sind nicht nur die Medien der Kommunikation, sondern auch die Formen sozialer Kontrolle, die Individualisierung der Lebensentwürfe und die Reichweite pädagogischer Verpflichtungen. Grundsätzlich wird niemand mehr öffentlich geächtet, der von der Mehrheit abweicht und aber für seinen Unterhalt selbst aufkommen kann.

Aber es ist nicht nur der Wandel der Einstellungen, den wir heute beobachten können, historisch neu ist auch die *Beschleunigung* der Erfahrung. Frühere Erziehungskulturen waren über Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte stabil, zudem örtlich gebunden und kaum beweglich. Zugleich war die Kindersterblichkeit hoch und die Lebenserwartung niedrig. Noch im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden die meisten Männer kaum älter als vierzig und die Frauen überlebten sie nur um wenige Jahre. Das gesamte Leben wurde meist an einem Ort verbracht.

Die heutige Erziehung ist nicht länger auf einen bestimmten Ort beschränkt, Eltern sind mobil und Kinder erleben mit ihnen auf verschiedenen Ebenen Globalisierungsprozesse. Der Generationenkonflikt hat sich entspannt und zugleich verlagert. Am Ende des Lebens steht oft eine „zweite Kindheit“, die das Betreuungsverhältnis umkehrt. Kinder müssen dann die Eltern „erziehen“, also für sie aufkommen, Pflege leisten und den Umgang gestalten.

Zu den Realitäten in Deutschland gehören auch Kinderarmut und dauerhaftes Leben in prekären Verhältnissen, die sich zwischen den Generationen „vererben“ können. Real sind auch Gewalterfahrungen in Familien und Kindesmisshandlungen, die nur allzu oft verdrängt oder schöneredet werden. Kindheit war vermutlich noch nie ein gesellschaftsfernes Moratorium, umso weniger gilt das für die offenen Lebenswelten, in denen Kinder und Jugendliche sich heute bewegen.

Der schnelle Wandel der Arbeitswelt lässt sich nicht mit künstlich verlängerten schulischen Ausbildungszeiten bearbeiten, eher ist das Problem, wie Kinder vor Beginn der Schule gezielt gefördert werden können, ohne die Schule vorwegzunehmen. Hier liegt eine zentrale Zukunftsaufgabe. Wer die Lesefreude oder das Interesse für Naturwissenschaften fördern will, muss im Kindergarten anfangen.

Ein zentrales Problem sind also die Schnittstellen des Bildungssystems, also der Anfang, die Übergänge und besonders die Integration in den Arbeitsmarkt. „Frühförderung“ ist derzeit ein starkes Thema in der Bildungspolitik. Das damit verbundene Anliegen gewinnt aber erst dann konkrete Gestalt, wenn kommunale Verbände geschaffen werden und Krippen,

Kindergärten sowie Grundschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten. Aber ohne eine solche Organisation vor Ort sollte der Ausdruck „Frühförderung“ lediglich als ungleich verteiltes Elternprivileg verstanden werden.

Die Frage der Integration in den Arbeitsmarkt stellt sich im Blick auf die Lehrlinge und so ein Drittel bis die Hälfte aller Jugendlichen in Deutschland. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt.

Auch hier kann auch mit Blick auf die Jugendlichen aus dem Ausland und ohne Ausbildung viel getan werden: Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden. Auf die Ausbildung kann auch ohne formalen Abschluss vorbereitet werden. Bildungsmassnahmen müssen nicht in der Form von betriebsfernen Kursen durchgeführt werden und das erforderliche Können kann direkt durch Teilnahme am Arbeitsprozess erworben werden.

Die zentrale Frage ist, wie sich Schulen sich zum Vorteil der Gesellschaft entwickeln können und welche Programme Aussicht auf Erfolg haben. In Deutschland kennt die Systementwicklung vier grosse und übergreifende Trends,¹⁷ die die nächste Dekade bestimmen werden. Sie entscheiden strukturell, was unter „Bildung der Zukunft“ verstanden wird. Es geht um:

- Ganztagschulen: Mehr Zeit neben dem Unterricht
- Bildungslandschaften: Diversifiziertes Lernen vor Ort
- Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen: Zweite Säule neben dem Gymnasium
- Inklusion: Normalverschulung als Standard

Zum einen geht es um den Auf-und weiteren Ausbau von Formen der *Ganztagsbeschulung*, die den Schulen mehr Zeit geben und damit mehr zulassen als Unterricht in der Form von Lektionen. Damit wird sich auch die Durchmischung der Professionen an den Schulen beschleunigen. *Bildungslandschaften*, zweitens, können zu einer kommunalen Organisation von Bildung führen, neue Kooperationen der örtlichen Bildungsanbieter herbeiführen und damit die Öffnung der Schulen in den lokalen Raum ermöglichen.

Weiter wird sich die deutsche Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* für die Akzeptanz von Heterogenität der Lernbedürfnisse und so der Ziele. Lehrpläne mit gleichen Zielen für alle würden dann der Vergangenheit angehören. Statt Regel- würde es Mindeststandards geben, die ohne Kontrollverlust für die Schule an verschiedenen Lernorten erworben werden könnten. Und versäumte Schulabschlüsse können unter Vermeidung von sozialer Diskriminierung nachgeholt werden.

Zum Schluss noch eine Erinnerung, die zeigt dass Schulgeschichte auch Mahnung sein kann. Heinrich Stephani, einer der profiliertesten Aufklärungspädagogen in Deutschland,¹⁸

¹⁷ Zur Theorie und Praxis von staatlichen Bildungsreformen vgl. die Studie von Appius/Nägeli (2015).

¹⁸ Der Theologe Heinrich Stephani (1761-1850) war mehrere Jahre als Hauslehrer tätig, studierte Jura und wurde dann in die kirchliche Verwaltung berufen. 1808 wurde er Kreisschul- und Kirchenrat in Bayern. Nach heftigen Konflikten mit den kirchlichen Behörden in München wurde Stephani 1817 Dekan und Stadtpfarrer in Gunzenhausen. 1834 wurde er seines Amtes enthoben. Stephani ist einer der Erneuerer der Lautiermethode für den Leseunterricht.

ging in seinem *Handbuch der Unterrichtskunst* davon aus, dass nach der „bildenden Methode“ unterrichtet werden müsse, also die Lehrgegenstände so behandelt werden, dass die Denkkraft der Schüler selbsttätig entwickelt wird (Stephani 1835, S. 64).

Der Unterricht hätte so kognitive Aufgaben, die Schüler müssen selbst „wahrnehmen, unterscheiden, binden, trennen, ordnen“. Der Lehrer ermuntert zum Lernen und warnt vor „unrichtigen Verfahren“, aber niemals wird den Schülern „vorgesagt, was sie selbst finden können“ (ebd., S. 65/66). Praxis war das lange nicht, richtungsweisend für die Theorie aber schon.

Literatur

Quellen

Allgemeine Schul-Zeitung. Elfter Jahrgang 1834. Darmstadt: Verlag von Carl Wilhelm Leske 1834.

Briefe für Kinder. Eine Sammlung durchgehends zweckmässig belehrenden Inhalts. Neue, ganz umgearbeitete Auflage. Braunschweig: In der Schul-Buchhandlung 1798.

Die Polizeigesetzgebung des Grossherzogthums Baden. Systematisch bearbeitet von Fr. Rettig. Dritte Auflage. Nach den seit 1818 erschienenen Gesetzen und Verordnungen bearbeitet von J. Betz. Karlsruhe: Verlag der Chr. Fr. Müller'schen Hofbuchhandlung 1839.

Gräfe, H.: Schulrecht. Oder: Das Rechtsverhältniss der Volksschule nach innen und aussen. Nach Grundsätzen der Vernunft dargestellt. Für Schulbehörden, Schulaufseher, Lehrer und Eltern. Quedlinburg/Leipzig: Verlag von Gottfried Basse 1829.

Harkort, F.: Bemerkungen über die Preussische Volksschule und ihre Lehrer. Hagen: Gedruckt bei Wittwe C. Sorgenicht 1842.

Milde, V.E.: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen. Erster Theil: Von der Culturn der physischen und der intellectuellen Anlagen. Wien: Bey Christian Kaulfuss und Carl Armbruster 1811.

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Herausgegeben vom F.A.W. Diesterweg. Der neuen Folge dreizehnter Band Januar-Juni 1836. Essen: Bei G.D. Bädecker 1836.

Sikinger, A.: Natürliche Gliederung der Allgemeinen Volksschule. In: Frankfurter Schulzeitung Nr. 11-13 (1913).

Stephani, H.: Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer. Erlangen: In der Palm'schen Verlagsbuchhandlung 1835.

Strümpell, L.: Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Ein Vortrag zum Besten des Dorpater Hilfsvereins. Dorpat/Pleskow: Model 1844.

Darstellungen

Appius, S./Nägeli, A.: Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Diss. phil. Universität Zürich. Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2015.

- Aubry, C.: Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789-1869. Zürich: Chronos Verlag 2015.
- Eigenmann, Ph.: Migration macht Schule. Bildung und Berufsbildung italienischer Migrantinnen und Migranten in Zürich 1960 - 1980. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2016.
- Geiss, M.: Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860-1912. Bielefeld: transcript Verlag 2014.
- Hoffmann, D./Schwartz, M. (Hrsg.): Geglückte Integration? Spezifika und Vergleichbarkeiten der Vertriebenen-Eingliederung in der SBZ/DDR. München: R. Oldenbourg Verlag 1999.
- Krauss, M. (Hrsg.): Integrationen. Vertrieben in den deutschen Ländern nach 1945. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2011.
- Krüger-Potratz, M./Jasper, D./Knabe, F. (Hrsg.): „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik. Ein Quellen- und Arbeitsbuch. Münster/NewYork/München/Berlin: Waxmann Verlag 1998. (=Interkulturelle Bildungsforschung, Band 2)
- Lässig, S.: Jüdische Wege ins Bürgertum: Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert. Göttingen; Vandenhoeck&Ruprecht 2004.
- Oelkers, J.: Das geplante Luxemburger Schulfach „Leben und Gesellschaft“ im internationalen Vergleich. Ein Literaturbericht. Ms. Zürich 2015.
- Oelkers J.: Gutachten über die schulische Qualität von vier Asylunterkünften im Kanton St. Gallen zuhanden des Trägervereins für Integrationsprojekte St. Gallen (TISG). Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2015a.
- Terkessidis, M.: Migranten. Hamburg: Rotbuch Verlag 2000.