

Schule

Prof. Dr. Henning Schluß

Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft

1. Allgemein

„Schule“ als Wort geht auf den altgriechischen Begriff *scholē* zurück, der mit „Muße“ übersetzt werden kann. Nur die freien Bürger konnten sie sich leisten und wendeten sich in der Muße den für den Bewohner des griechischen Stadtstaates (*polis*) wichtigen Dingen zu, wie die Beschäftigung mit der Weisheit, der Musik, der Politik oder dem Diskutieren auf dem Marktplatz, Beschäftigungen, die man um ihrer selbst willen tat und nicht um seinen Lebensunterhalt zu sichern. Der Begriff der *scholē* geht später auf die Institution über, in der man von der Erwerbsarbeit befreit auf die Erwachsenenwelt vorbereitet wird. Mit der Ausbreitung der Institution Schule auf immer breitere gesellschaftliche Schichten und Stände befindet sich die Schule in der Moderne in einem Zwiespalt, einerseits die gesellschaftliche Teilhabe und andererseits die individuelle Entwicklung vorbereiten zu sollen (Benner, 2011).

2. Schule von der Antike bis zur Reformationszeit

Schulen, die Lesen, Schreiben und andere Künste für wenige Privilegierte vermitteln, lassen sich bereits in Sumer und Ägypten nachweisen. Die hohe Bedeutung der Schrift in diesen Großreichen für Verwaltung und Kultus (Morens, 2004) macht die Schriftkundigen zu gefragten Experten. Erstmals wird eine öffentliche Schule im Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts notwendig. Seit alle staatlichen Ämter durch Losentscheid vergeben wurden, mussten alle freien Bürger soweit ausgebildet sein, sich an der Regierung zu beteiligen. Die Gymnasien waren die öffentlichen Schulen, die diese Ausbildung übernahmen. Neben der Erörterung ethischer Fragen gehörten auch militärisch-sportliche Übungen zu ihrem Kanon. Vermögende Familien leisteten sich darüber hinaus sogenannte Knabenführer, Pädagogen. Im 4. Jahrhundert vor Christus boten die Sophisten bezahlten Unterricht in verschiedenen Fächern an. Dazu gehörten Grammatik, Rhetorik, Dialektik (Trivium), Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (Quadrivium). Diese sieben freien Künste (*artes liberales*) bildeten auch die Grundlage des späteren römischen Fächerkanons. Durch den Stoiker Seneca wird in Rom die bekannteste Kritik an der Schule geäußert: „Non vitae, sed scholae discimus (Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir)“ (*epistulae morales ad Lucilium* 106, 11-12). Die Schule habe sich verkünstelt und trage zu den lebensrelevanten Fragen nichts mehr bei. Auch wenn die freien Künste als Kanon Rom überlebten und in die Gesellschaften des Mittelalters einwanderten, wurden sie doch zu einer Spezialbildung für wenige, da im feudalen System keine allgemeine Bildung mehr gefragt war. Nötig war eine standesspezifische Erziehung und Berufsausbildung, die weithin im Elternhaus bzw. in der Berufsausbildung durch praktisches Mittun stattfand. Schulen waren als Kloster-, Stifts- oder Domschulen weithin spezielle Ausbildungsstätten für den Klerus, übten gleichzeitig aber auch Ausbildungsfunktionen für den weltlichen Bereich aus (z.B. die 1212 von Augustiner Chorherren gegründete Leipziger Thomasschule).

Die „Trivialschulen“ im 13. und 14. Jahrhundert in den Städten hatten nicht alle sieben Künste zum Gegenstand, sondern nur die des Triviums. Diese Schulen waren auf die Bedürfnisse insbesondere der Kaufmannsgilden abgestimmt. Darüber hinaus entwickelten sich „deutsche“ Gewerbeschulen, in denen Handwerker die nötigen Kenntnisse im Rechnen, Schreiben und Lesen erwerben konnten (Kemper, 2011, 30).

Die Reformation hatte mit den Klöstern wesentliche Orte schulischer Unterrichtung aufgehoben. Weiterhin entfiel mit den Klöstern und der kirchlichen Hierarchie auch das zentrale Interesse der Eltern, ihre Kinder beschulen zu lassen, da eine Unterbringung im Klerus nicht mehr möglich war. Beide Veränderungen thematisiert Luther in seiner Ratsherrenschrift (Luther, 1899; Schweitzer, 1996). Darüber hinaus verurteilt Luther die alten Schulen als Bildungsstätten, die sich vor allem durch Gewalt ausgezeichnet hätten und in denen man nichts gelernt habe (Schluß, 2014). Luther entwickelt in der Ratsherrenschrift nicht nur eine alternative Schulkonzeption, sondern er entwickelt auch eine neue Begründung für die Schule, die bis heute trägt. Neben die theologische Begründung für die Notwendigkeit allgemeiner Bildung, dass es zum mündigen Christsein gehört, sich aufgrund eigener Bibellektüre (in den Originalsprachen) selbst ein Urteil über die Aussagen der Schrift bilden zu können, tritt eine profane Begründung für die Notwendigkeit allgemeiner Bildung. Weil die Kommune von einer gut ausgebildeten Jugend profitieren würde, soll die Trägerschaft der Schule bei der Kommune liegen. Jungen und Mädchen, Reiche und Arme, Kinder aus Familien und Waisen sind gleichermaßen Adressaten seiner Bildungskonzeption. Bemerkenswert ist, dass Luther das Ziel der Bildung nicht nur in den funktionalen Argumenten der besseren Organisation der Politik oder der mündigen Bibelinterpretation sieht, sondern dass er

das Selbstzweck-Argument für Bildung von den antiken Griechen übernimmt. Darüber hinausgehend entwickelt Luther in der Ratsherrenschrift von 1524 bereits das Motiv unbestimmter Bildsamkeit. Die Offenheit der Zukunft führt in der reformatorischen Umbruchzeit Luther zu der Einsicht, dass Allgemeine Bildung die Aufgabe habe, auf ungewisse Zukünfte vorzubereiten. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass hier am Beginn der Neuzeit konzeptionell über den Aufstieg in den nächsten „Haufen“, die jeweils über einen wachsenden umfänglichen und vielseitigen Bildungsinhalt verfügen, nicht Stand und Bildungsinteresse der Eltern, sondern das Kriterium der Schülerinnen- und Schülerleistung entscheiden soll (Luther, 1899, 47). Aber auch die nicht so geschickten sollen zumindest Latein schreiben und lesen lernen (ebd.). Diese Neubegründung der Schule führte jedoch nur vereinzelt zu tatsächlichen Neugründungen von Schulen, wie z.B. 1533 in Gernrode/Harz durch die evangelische Äbtissin Anna von Kitlitz.

Erfolgreicher ist das Konzept der Höheren Schulen, für das Philipp Melanchthon steht. Ab 1526 widmet er sich der Einrichtung „hoher Schulen“ für die er Konzepte und Lehrpläne schreibt. Für Nürnberg entwickelt er ein Konzept das den Artistenfakultäten der Universitäten entlehnt ist und damit die Urform des Gymnasiums darstellt (Melanchthon, 1997). Zahlreiche höhere Schulen werden in diesem Sinne umgewandelt (z.B. Thomasschule Leipzig) oder neugegründet (z.B. die Gymnasien Gotha bereits 1524, Quedlinburg 1540). Besonders aufschlussreich für den Erfolg der neuen Schule ist, dass insbesondere die jesuitische Gegenreformation sich mit eigenen Schulgründungen auf das Konzept Melanchthons beruft. Freilich gibt es kommunale Schulgründungen auch schon vor der Reformation wie z.B. die Leipziger Nicolaischule von 1512.

Von diesen kommunalen Schulen zu unterscheiden sind die Fürstenschulen. Bereits vier Jahre vor seiner Ratsherrenschrift hatte Luther den Adel zur Schulgründung aufgefordert (Luther, 1899). Diese Schulen hatten die Aufgabe, die künftige Verwaltungselite des jeweiligen Fürstentums auszubilden. Viele dieser Schulen bestehen noch heute und haben sich ihren Ruf als Eliteschulen bewahrt Schulporta/Naumburg, St. Afra/Meißen, St. Augustin/Grimma (Flöter, 2009).

3. Schulen vom 17. bis zum 19. Jahrhundert

Von europäischem Rang ist Johann Amos Comenius, der als Rektor verschiedener Schulen der Böhmisches Brüder und anderer Gymnasien bildungsreformerisch beispielgebend wirkte. Sein Grundsatz des „omnes omnia omnino excoli“ (alle alles in gleicher Weise zu lehren), ist ebenso prägend wie sein (lateinisches) Unterrichtsbuch „Orbis sensualium pictus“ (1653), das mit seinen sinnlich fassbaren Bildern bereits für kleine Kinder geeignet war.

Die Schulreformen unter Herzog Ernst I. (1601-1675) in den 1640er Jahren im Herzogtum Gotha sind singulär. Bereits in der Reformation hatte Gotha sich durch die frühe Gründung eines Gymnasiums (1524) ausgezeichnet. Gemeinsam mit namhaften Schulreformern werden im 17. Jahrhundert vom Herzog zum ersten Mal eine Schulpflicht für alle Untertanen eingeführt, das Gymnasium modernisiert und die oberen Klassen eingeführt. Zusätzlich gibt es Erwachsenenbildungsprogramme.

Aus lutherisch-pietistischen Glaubensüberzeugungen heraus wird August Hermann Francke (1663-1727) zum Motor, Gründer und Leiter eines neuen Schulwesens. Er selbst war in Gotha auf das Gymnasium gegangen und hatte von dort wesentliche Impulse zur Schulreform erhalten, die er bei der Gründung seiner Schule und des Waisenhauses in Glaucha bei Halle übernahm. Seine Stiftungen werden zu einer eigenen Stadt mit eigenen Einkünften, aus denen der pädagogische und caritative Betrieb finanziert werden kann. Der Tagesablauf der Kinder war minutiös durchgeplant (Franke, 1705), was neben der beeindruckenden Fürsorge eben auch eine permanente Pädagogisierung des Lebens bedeutete.

Im 18. Jahrhundert wird die Schule mehr und mehr zu einer Normalinstitution, wenn auch der epochemachende Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) die Schule eigentlich für einen Notbehelf für überforderte Eltern hielt. Gleichwohl pilgerten Interessierte aus aller Welt zu Pestalozzi und wollten von ihm, dessen Heime und Schulen in Stans und Yverdon scheinbar lernen. Einer dieser Besucher war Friedrich Fröbel (1782-1852), der später in Bad Blankenburg und Rudolstadt die ersten Kindergärten gründete. Im Unterschied zur strengen durchorganisierten Franckeschen Pädagogik stand bei Fröbel das freie kindliche Spiel im Zentrum seiner Erziehungskonzeption.

Nach der Französischen Revolution versuchte Jean Antoine Condorcet (1743-1794) mit seinem Schulplan die Ideale der Revolution in die Welt der Schule zu übersetzen. Insbesondere das Gleichheitsgebot, das Standesunterschiede auch im Bereich der Bildung nicht mehr zuließ, wurde zur Grundlage einer Reform, die allen den Zugang zu einer Bildung ermöglichen sollte, die einzig an wissenschaftlicher Erkenntnis orientiert sein sollte. Diese Staatsschule sollte „unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herstellen“ (de Condorcet, 1966).

Unter Bedingungen des fortbestehenden Absolutismus in Deutschland ging die pädagogische Aufklärung andere Wege. Kant hielt es für ausgeschlossen, dass eine individuelle und aufklärerische Erziehung überhaupt an staatlichen Schulen stattfinden könne, weil die Fürsten ihre Untertanen nur als Instrumente für ihre Absichten betrachten würden. Kant setzt stattdessen auf die Initiative aufgeklärter Privatleute und bringt sich diesbezüglich in einen Gegensatz zur philanthropischen Bewegung um Basedow (Schmitt, 2007), die hoffte, aufgeklärte Fürsten für ihre neuen Schulen zu gewinnen (Kant, 1983). Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau (1740-1817) unterstützte die Gründung des ersten Philanthropins durch Johann Bernhard Basedow (1724-1790) im Jahr 1774 finanziell und durch Überlassung eines Palais (Hirsch, 2002).

Nahezu alle pädagogischen Konzeptionen des 18. Jahrhunderts setzten sich mit Rousseaus Erziehungsroman Emile auseinander.

So sehr die Aufklärer dieses Werk auch bewunderten, so schlug Rousseau doch an einer Stelle besonderer Widerspruch entgegen, weil Emile solitär mit nur einem Erzieher ohne Schule aufwuchs (Campe, 1789). Die Schulgründungen der Philanthropen sollten, ganz im Rousseauschen Sinne, die Kinder zur Freiheit befähigen. Dazu wurden zahlreiche neue Methoden erfunden, wie Wanderungen, auf denen Kinder aus eigener Anschauung lernten. Fremdsprachen wurden durch Gebrauch auch in anderen Fächern erlernt. Der Schulgarten, Schwimmen und der Sportunterricht wurden eingeführt, insbesondere durch Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839) und Peter Villaume (1746-1825) wurden Sportgeräte erfunden. Körperliche Züchtigung war verpönt. Stattdessen gab es eine „Meritentafel“ auf der positive und negative Punkte vermerkt wurden. Die Trennung der Konfessionen sollte im Philanthropinum überwunden sein. Gemeinsam mit dem Kupferstecher Daniel Chodowiecki (1726-1801) brachte Basedow mit dem „Elementarwerk“ ein Unterrichtsbuch mit vielen Bildern heraus, an denen anschaulich gelernt werden sollte (Basedow, 1909). Auch wenn Basedow das Philanthropin im Streit bereits 1776 wieder verließ, prägte dieser neue Schultyp die pädagogischen Reformen in Deutschland und darüber hinaus. Joachim Heinrich Campe (1746-1818) und Ernst Christian Trapp (1745-1818) brachten Anregungen ein und nahmen sie in eigene Schulgründungen mit, von denen die berühmteste das Philanthropin in Schnepfenthal war, das Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) 1784 gründete und das bis heute als Schule besteht. Das Dessauer Philanthropin dagegen ging 1793 in die allgemeine Hauptschule des Landes über. Die Hauptschule war der nächste Schritt der anhaltischen Schulreform, die sich auf alle Landeskinder bezog.

Für die einfachen Bevölkerungsschichten stellte der Schulbesuch jedoch noch immer einen Luxus dar, den sich viele nicht leisten konnten oder wollten. Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) errichtete deshalb für seine Landbevölkerung auf dem Gut Reckhan eine Schule und stellte einen Lehrer an (Schmitt, 2007). In den Städten dagegen war das sich herausbildende Proletariat keinem Patron mehr zugeordnet. Für diese Gruppe entwickelte Heinrich Philipp Sextro (1746-1838) das Konzept der Industrieschule (Sextro, 1785; Göstemeyer, 1989). In ihr lernten die Kinder nur das, was sie zum Leben in ihrer Schicht brauchten. Durch die Arbeit der Kinder in der Schule sollten nicht nur die Schulen sich selbst finanzieren können, sondern die Kinder sollten sich auch an „industrielles“ Leben gewöhnen, in dem die Tätigkeit zum Bedürfnis werden würde und damit helfen könnte, die Menschen aus ihrem Elend zu befreien. Auch wenn diese „Industrieschulen“ das Ziel, sich selbst zu finanzieren, kaum je erreichten, hatten sie doch einige Popularität, insbesondere auch bei vielen Bürgerlichen, weil man hier, im Gegensatz zum philanthropischen Konzept, eine klassenspezifische Erziehung sah.

An den höheren Schulen Preußens führte Friedrich Gedike (1754-1803) das Abitur als Abschlussprüfung der Gymnasien ein und gründete ein Seminar zur Ausbildung von Lehramtskandidaten für das höhere Lehramt. Allerdings blieben solche Initiativen in Preußen noch immer standesbezogen und keineswegs flächendeckend. So stand als Reaktion auf die Niederlage Preußens in den napoleonischen Kriegen eine Reihe von Reformen an, die auch das Bildungswesen betrafen. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) wurde zum Leiter der Kultusbehörde berufen. In seinen Schulplänen von 1809 führte er eine horizontale Gliederung von Elementar-, Schul-, und Universitätsunterricht ein, die die vertikale Standesgliederung von Bauern-, Bürger-, und Gelehrtenschulen ablöste. Aller Unterricht zielte auf der jeweiligen Niveaustufe auf Selbständigkeit der Lernenden und sollte Übergänge in nächsthöhere Bildungsinstitutionen oder ins Berufsleben ermöglichen (Humboldt, 1960). Der eigentliche Schulunterricht teilt sich in mathematischen, philosophischen, historischen, gymnastischen und ästhetischen Unterricht. So deckt er mannigfaltige Dimensionen menschlichen Lebens ab und soll so nicht zum Lernen von Gegenständen, sondern zum Lernen des Lernens befähigen. Mit dieser Auseinandersetzung mit der Welt sollte der Mensch sich selbst bilden. Spezialbildung (Ausbildung) und allgemeine Menschenbildung sind somit bei Humboldt keine Gegensätze, sondern sie bedingen und befördern sich wechselseitig (Humboldt, 1960).

Mit der Restaurationsphase in Preußen wurde diese Perspektive auf Allgemeine Bildung allerdings zurückgedrängt. Insbesondere die drei preußischen Regulative von 1854, die wesentlich auf Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl (1812-1878) zurückgehen, markierten die konservative Restauration des Schulwesens. In der Volksschule sollte es nur noch um das Lernen des für diesen Stand vermeintlich wesentlichen Stoffes gehen. Hinzu kam eine christlichevaterländische Gesinnungserziehung, die auch die musikalische Bildung auf das häufige Singen frommen und patriotischen Liedgutes reduzierte. Um die revolutionären Forderungen der Volksschullehrer, die 1848 bereits die Gleichbehandlung mit ihren gymnasialen Kollegen gefordert hatten, einzudämmen, legte Stiehl besonderes Augenmerk auf die seminaristische Lehrerausbildung, die er im gleichen Geist wie die Volksschule selbst organisiert wissen wollte. Dies geschah nicht ohne Widerspruch der Lehrerschaft und insbesondere Adolph Diesterwegs (1790-1866). Gerade die rigorose Etablierung der seminaristischen Volksschullehrerausbildung wirkte allerdings auch gegenläufig. Oftmals erfolgte die Ausbildung noch über die sogenannte „Meisterlehre“, in der der Lehrling beim alten Schulmeister mitläuft und durch Anschauung lernt. Die von Stiehl mit restaurativer Absicht als verpflichtend festgeschriebenen Lehrerseminare sorgten nun jedoch immerhin für eine Ausbildung der Volksschullehrer und hoben damit faktisch mancherorts sogar das Niveau des Unterrichts an.

Für das höhere Schulwesen war zwar kaum eine Einschränkung des Stoffes zu beklagen, aber die Erziehungsabsicht wurde auch hier weithin von reflexiver Selbstbildung auf christlich-patriotische herrschaftssichernde Bildung umgestellt. Insbesondere die altsprachliche Ausbildung am Gymnasium wurde, entgegen der Absicht Humboldts, aber durchaus auch unter Berufung auf ihn, zum Mittel der Statussicherung der herrschenden Klassen. Um den Interessen moderner Wirtschaftseliten entgegenzukommen wurden neben dem altsprachlichen Zweig praxisnähere gymnasiale Lehrgänge entwickelt, die ebenfalls zum Studium berechtigten. Hinzu kam insbesondere für das Kleinbürgertum mit der Realschule ein neuer Schultyp mit mittlerem Schulabschluss, die den Zugang zu mittleren Führungspositionen ermöglichte. Diese herrschaftssichernden Interessen führten zur vertikalen Teilung des Schulsystems im deutschen Sprachraum, die sich mit wenigen Änderungen und einer zeitweisen Unterbrechung in der DDR bis heute erhalten hat.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist die Schulpflicht in allen Gebieten Preußens faktisch umgesetzt. Der Unterschied von den oft noch einklassigen Landschulen zu den Schulen in der Stadt ist nicht nur ein qualitativer, sondern äußert sich auch in den Bauten. Den einfachen Landschulbauten mit Lehrerwohnung stehen repräsentative Schulbauten auch in den proletarischen Stadtvierteln

gegenüber. In hohen, modernen, lichtdurchfluteten Räumen wollte man den Arbeiterkindern eine saubere, prächtige und beeindruckende Alternative zu den Wohnquartieren in den Hinterhöfen aufzeigen. Momente der Sozialhygiene, der Volkserziehung und der Überwältigungsarchitektur gehen hier Hand in Hand. Bis hin zu den Sitzmöbeln wird alles durchdacht. Zu den bis dahin etablierten Schultypen kommen im Ende des 19. Jahrhunderts auch die Hilfs- und Sonderschulen hinzu.

4. Reformpädagogik

Mit Reformpädagogik wird hier die pädagogische Bewegung am Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Motto einer „Pädagogik vom Kinde aus“ identifiziert (Benner/Kemper, 2001; 2002; Koerrenz, 2014). In nahezu allen reformpädagogischen Projekten geht es dabei um die Schaffung eigener pädagogischer Welten, nicht selten mit dem Anspruch den neuen Menschen heranwachsen lassen zu können, der dann auch die Gesellschaft umformen könne. Das Muster dazu lieferte der Sekundarlehrer Cecil Reddie, der 1889 in Abbotsholme ein Jungeninternat gründete. Hermann Lietz (1868-1919) hospitierte dort und gründete danach seine Landerziehungsheime, in denen jedes Kind nach seinen Möglichkeiten gefördert werden sollte und körperliche Betätigung für alle dazugehörte. Die Unterbringung war familienähnlich, wenngleich die Koedukation abgelehnt wurde. Die Mischung der sozialen Herkunftsmilieus ist dagegen Programm der Landerziehungsheime. Die Erlösungsmithologie auch bei seinen Kollegen Gustav Wyneken (1875-1964) und Paul Geheb (1870-1961) ging oft Hand in Hand mit Kriegsbegeisterung, streng nationaler Kaisertrübe, Germanentum, Judenfeindschaft und sexuellem Missbrauch (Oelkers, 2005; Füller, 2011).

Andere reformpädagogische Konzepte haben das Schulsystem ebenso inspiriert, aber auch sie weisen mindestens problematische Züge auf. So ist die Pädagogik Peter Petersens (1884-1952) nicht nur mit der Wochenplanarbeit verbunden, er hat auch als einer der ersten Pädagogen sich einer empirischen pädagogischen „Tatsachenforschung“ gewidmet und seine Versuchsschule so wissenschaftlich begleitet. Volksschullehrer wurden an der pädagogischen Fakultät der Universität Jena ausgebildet. Zugleich diente Petersen sein Konzept aber sowohl den Nationalsozialisten wie der entstehenden DDR an und tratselbst mit antisemitischen Schriften hervor. Rudolf Steiner (1861-1925) entwickelte mit seiner Waldorfpädagogik ein reformpädagogisches Konzept, das in seiner anthroposophischen Grundlegung weltanschaulich mystisch durchzogen und grundgelegt ist. Berthold Otto (1859-1933) schließlich konnte seine „Hauslehrerschule“ vom preußischen Kultusministerium finanzieren lassen. In ihr gab es keine festen Lehrpläne und altersgemischtes Lernen, die Schülerinnen und Schüler bestimmten den Lernstoff und das Lerntempo mit und mussten sich nur zum Abitur einer staatlichen Abschlussprüfung unterziehen. Sein Ideal eines Zukunftsstaates als „sozialistische Monarchie“ führte ihn allerdings noch 1933 kurz vor seinem Tod dazu, Hitlers Machtergreifung zu begrüßen.

Das Konzept der „Lebensgemeinschaftsschule“ von Fritz Karsen (1885-1951) unterschied sich von anderen Reformvorhaben dadurch, dass es – in einem Arbeiterbezirk (Berlin Neukölln) angesiedelt – die soziale Situation der Schülerinnen und Schüler berücksichtigte und ihnen eine Berufsausbildung ermöglichte. Hier finden sich die Ideen der Einheitsschule ebenso wie die des zweiten Bildungsweges (Radde, 1999).

5. Schule in der Weimarer Republik

Die Schulreformen nach 1918 zielen vor allem darauf ab, das enge „Bündnis von Thron und Altar“ zu brechen, und betreffen deshalb häufig den Religionsunterricht. Diese Bestrebungen treffen insbesondere im Protestantismus auf zivilgesellschaftliche Protestformen, die auf die Einbettung in eine feste religiös fundierte Lebenswelt der Heranwachsenden beharren. Auf katholischer Seite wird auf die Beibehaltung und Einrichtung von Bekenntnisschulen gedrängt. „Simultanschulen“, an denen beide Konfessionen vertreten sind, werden abgelehnt, weil sie „Mischehen“ Vorschub leisten würden. In den Städten werden mehr und mehr bekenntnisfreie Schulen gegründet, an denen kein Religionsunterricht stattfindet. In Anhalt, Baden, Hessen und Sachsen-Gotha werden die Vorschulen aufgehoben und damit der Weg hin zu einem Einheitsschulsystem eingeschlagen. In Hamburg wird die Volksschulpflicht um ein Jahr verlängert. Die weitgehenden Pläne insbesondere der Sozialdemokraten einer Verstaatlichung des gesamten Bildungswesens, der Ausdehnung der gemeinsamen Schulzeit, eines einheitlichen Reichsschulgesetzes scheitern. Insbesondere ist die Lage auf dem Land unterschiedlich. Nicht nur die Dauer der Volksschulpflicht variiert (neun Klassen im preußischen Schleswig Holstein, sieben in Bayern und Baden-Württemberg). In Süddeutschland sind in 10 % der Volksschulen noch immer Klassenstärken von über 70 Schülerinnen und Schülern üblich, anderswo ist man bei ca. 40 Schülerinnen und Schülern angekommen. Der Zölibat für Lehrerinnen wird sukzessive aufgehoben. Auch wenn die meisten Schulen weiterhin nicht koedukativ sind, können Mädchen auch auf Knabenschulen ein Abitur erwerben, wenn sie am Lyzeum oder der Mädchenmittelschule die nötigen Leistungen erbracht haben. Immer mehr werden aber auch zum Abitur führende Mädchenlehranstalten (Oberlyzeen) gegründet. Da nur wenige Eltern sich aber den höheren Schulabschluss ihrer Kinder leisten können, bleibt die Schule, auch bei formal gleichen Zugangsvoraussetzungen und trotz einzelner Stipendien und unterstützender Maßnahmen des Staates sozial hoch selektiv.

6. Schule im Nationalsozialismus (NS)

Pädagogisches Ziel der Nationalsozialisten war es, durch Charaktererziehung den „Deutschen Menschen“ hervorzubringen. Dazu wird insbesondere auch wieder auf den Sportunterricht gesetzt. Weil das „deutsche Volkstum“ wesentliche Quelle der Bildung ist, wird formale Bildung weniger wichtig. Anfang 1933 sind bereits 5 % aller deutschen Lehrer Mitglieder der NSDAP (Geißler, 2011, 508). Nach der Machtübernahme werden alle wichtigen Schaltstellen mit Nationalsozialisten besetzt und Gegner entfernt. Das „Gesetz zu Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom April 1933 schließt jüdische und politisch missliebige Lehrerinnen und Lehrer vom Schuldienst aus. Die demokratischen Mitwirkungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen werden abgeschafft. Auch wenn landesschulrechtliche Bestimmungen weiterhin in Kraft bleiben, setzt der NS zunehmend eine Vereinheitlichung des Schulwesens, zumindest bis zum Beginn des Krieges, durch. Der Schulrat ist nun in allen Ländern die zentrale Aufsichtsbehörde der jeweiligen Kreise.

Die Hitlerjugend (HJ), die schon vor 1933 mit eigenen Uniformen bestand, wird zur zentralen und ab 1938 einzig zugelassenen Jugendorganisation. 1930 ist auch bereits der Bund Deutscher Mädel (BDM) gegründet worden und somit konnten fast alle nach den damaligen Rassekriterien als berechtigt geltenden Jugendlichen erfasst werden. Auch wenn die HJ eine außerschulische Organisation war, wirkte sie doch erheblich in die Schule hinein. Lehrpersonen konnten von „Pimpfen“ denunziert werden. Die paramilitärische Organisation der HJ diente der Einübung von Befehl und Gehorsam. Die Verbindung von Schule und HJ wird durch „HJ-Vertrauenslehrer“ hergestellt, die als Mitglieder der Schulgemeinde den Kontakt zur HJ-Bannerführung sicherstellen sollen. Auch nachdem die HJ 1939 offiziell zur Pflicht wurde, blieb die erzieherische Aufgabe zwischen Schule und HJ umstritten. Seit 1941 sollten deshalb alle Vormittage der Schule, die Nachmittage der Kinder der HJ zustehen. Das bedeutet keineswegs, dass die Schule im NS ein ideologiefreier Raum blieb. Im Gegenteil wirkte sich der totalitäre „Erziehungsstaat“ insbesondere auch in der Schule aus (Hermann, 1985). Vereinzelt gab es Resistenz aus religiösen, weltanschaulichen oder humanistischen Motiven. Viele dieser Erzählungen von Widerstand in der Schule im NS müssen aber im Nachhinein nochmals kritisch reflektiert werden wie z.B. im Fall Walter Jens (Schluß, 2007; Jens, 2010).

Die Erziehungsziele heißen nun „Selbstaufopferung“, „Rassebewußtsein“, „Rücksichtslosigkeit gegenüber dem Feind“, „gesundes Volksempfinden“. Es wird zu einer vermeintlichen Gemeinschaft erzogen und von frühester Jugend an greift die militärische Sozialisation. Die anfängliche Religionsfreundlichkeit, die sich auch in einem Entgegenkommen in Bezug auf den Religionsunterricht äußert, ändert sich nach der Konsolidierungsphase. Der Religionsunterricht wird auf die Eckstunden verlegt und beträgt nur noch eine Wochenstunde und ist auf die Volksschulzeit beschränkt.

Am klarsten kommen die Schul- und Erziehungsvorstellungen des Nationalsozialismus in den eigens eingerichteten oder umgestalteten Internatsschulen zum Ausdruck. Auch Fürstenschulen, wie Schulpforta, wurden in „Nationalpolitische Erziehungsanstalten“ (NEPA oder NAPOLA) umgewandelt, in denen durch radikale Indoktrination und Auslese der Führernachwuchs gewonnen werden sollte. Die Trennung von Schule am Vormittag und HJ am Nachmittag ist hier aufgehoben.

Unter den Bedingungen des Krieges verändert sich das Schulwesen nochmals. In Satellitenstaaten und besetzten Gebieten werden „volksdeutsche Schulen“ eingerichtet, in denen die Deutschen als die „Herrenrasse des neuen Europa“ bereits schulisch privilegiert werden.

Von 1933 an ist die NS-Schulpolitik gegen Juden gerichtet. Ein Großteil der jüdischen Lehrpersonen wurde bereits im Frühjahr 1933 entlassen. Nicht wenige kamen in privaten jüdischen Schulen unter. Nach 1935 wurden auch die verbliebenen jüdischen Lehrpersonen aus dem Schuldienst entfernt. Jüdische Schülerinnen und Schüler wurden erst am Zugang zu höheren Schulen massiv behindert, durften nicht an Klassenfahrten teilnehmen und wurden z.B. dadurch diskriminiert, dass sie die neuesten jüdenfeindlichen Verordnungen klassenöffentlich vortragen mussten. Schulen warben bereits um 1935 damit, dass sie „judenfrei“ seien. 1936 verfügen die Länder Bayern und Baden eine gesonderte Beschulung jüdischer Kinder, wenn es entsprechende Schulen vor Ort gibt. Immer mehr jüdische Schulen, auch höhere Schulen, wurden eröffnet. Vielen Eltern gelang es, zumindest die Kinder ins Ausland zu bringen. England nahm 10000 Kinder und Jugendliche auf. Nach der Pogromnacht im November 1938 wurde jüdischen Kindern der Besuch staatlicher Schulen vollständig verboten. Nachdem die Ausreise für Juden im November 1941 verboten wurde und der Beschluss zu ihrer Ermordung getroffen wurde, wurden 1942 auch die letzten jüdischen Schulen zwangsweise geschlossen, die noch 2.785 Kinder unterrichteten (Geißler, 2011, 574). Die Deportationen, anfänglich noch in Waisenhäuser oder zu Arbeitseinsätzen, endeten in Ghettos und Konzentrationslagern. In vergleichbarer Weise gilt dies für Sinti und Roma.

7. Schule in der DDR

Die jeweiligen Besatzungsmächte üben von Beginn an Einfluss auf die Entwicklung des Schulwesens aus. Bereits 1945 wurde die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung gegründet, die allerdings nur auf die sowjetische Besatzungszone Einfluss hatte. Sie wurde von Kommunisten geführt. Mitglieder der NSDAP wurden, wie in den westlichen Besatzungszonen, aus dem Schuldienst entfernt. Im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ vom 12.6.1946 finden sich schulreformerische Ansätze, die bislang in Deutschland, zumindest im staatlichen Schulwesen, als chancenlos galten (Benner u.a., 2004; Benner/Kemper, 2004). Zur „Antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung“ der Schule gehörte es, dass der Religionsunterricht zwar Sache der Kirche

wurde, jedoch an der Schule stattfinden konnte. Doch bereits zwischen 1947-49 erfolgte die Zurückdrängung der Reformpädagogik mit der Einführung des sowjetischen Bildungssystems und der dogmatisierten sowjetischen Pädagogik. 1958 machte der „Lange Erlass“ dem Religionsunterricht in den Räumen der Schule ein Ende (Dröse u.a., 2012) und Gerhart Neuner (1929-2008) verkündete in einem Aufsatz mit Werner Dorst das Ziel der DDR-Pädagogik: „Für eine marxistisch-leninistische Pädagogik! Unsere Aufgaben im Jahr 1958“. Diese Tendenzen wurden 1959 im Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR manifestiert. Zugleich wurde die körperliche Züchtigung abgeschafft, die allgemeine Schulpflicht an der Polytechnischen Oberschule (POS) auf 10 Jahre verlängert. Für ausgewählte Schülerinnen und Schüler schloss daran die zum Abitur führende Erweiterte Oberschule (EOS) an.

1965 wurde das Gesetz für das einheitliche sozialistische Bildungssystem von der Volkskammer verabschiedet. Die Zentralisierung des Bildungswesens hatte klare politisch-ideologische Gründe und sollte den Einfluss der SED sichern. Neben dem garantierten Recht auf Bildung wurde als Ziel der Bildungspolitik beschrieben, unter Einbeziehung erzieherischer Maßnahmen die Schülerinnen und Schüler auf die politische Ordnung zu verpflichten.

Deutlich enger als im NS war die Verzahnung der Schule mit der Pionierorganisation und der „Freien Deutschen Jugend“ (FDJ). Pionier- und FDJ-Leiter wurden direkt in den Lehrkörper integriert, weil die Ausbildung dazu als zweites Unterrichtsfach galt. Die FDJ sollte die einzige Jugendorganisation sein, was zur Auseinandersetzung um die Junge Gemeinde führte, die als kirchliche Jugendorganisation zeitweise massiv bedrängt wurde (vgl. Ueberschär, 2003). Diese Konflikte wiederholten sich auch in späteren Jahren aus unterschiedlichen Anlässen wie Konfirmation/Jugendweihe, „Schwerter zu Pflugscharen“.

Trotz des umfassenden Ausbildungsanspruchs und einer anfangs höheren Abiturientenquote als der westdeutschen lag die Abiturientenquote in der DDR 1989 bei lediglich ca. 14 %. Die Regulierung des Abiturzuganges folgte politischen Vorgaben. Eine Nichtteilnahme an der Jugendweihe und fehlende Mitgliedschaft in der FDJ waren ein Ausschlussgrund für die Zulassung zur EOS oder auch zu einer Berufsausbildung mit Abitur. Wieder sollte in der Schule zum Hass erzogen werden, so z.B. im Lehrplan für das Fach Geschichte von 1972 Stoffeinheit 4 „Die Errichtung der Grundlagen des Sozialismus in der DDR“ zum „Haß und Unduldsamkeit gegenüber den imperialistischen Feinden des Friedens, der Demokratie und des Sozialismus“ (Ministerium für Volksbildung, 1972, 39; vgl. Schluß, 2005). Besonders deutlich wurde dieses Ineinander von Wissen und Haltung im Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde, dem Leitfach der Politischen Erziehung (Grammes/Schluß/Vogler, 2006).

Das Ministerium für Staatssicherheit (MfS) war im Volksbildungssystem in mehrfacher Weise präsent. Es beobachtete die Volksbildung, wollte zeitweilig eine eigene Pädagogik entwickeln und machte Lehrpersonen zu inoffiziellen Mitarbeitern (IM), die Kinder und Kollegen und Kolleginnen ausspionierten. Bereits Kinder wurden systematisch zu Spitzeln gemacht (Wiegmann, 2007).

Ein allgemeinbildendes Schulwesen in freier oder kirchlicher Trägerschaft gab es in der DDR nicht. Allerdings wurden schon früh unterschiedliche kirchliche Ausbildungsinstitutionen gegründet, insbesondere für den Theologennachwuchs (Proseminar Dahme/Mark 1950-1969, Proseminar Naumburg/Saale 1950-1990, Proseminar Moritzburg bei Dresden 1955-1991, Kirchliches Oberseminar Potsdam-Hermannswerder, katholisch: Norbertinum in Magdeburg seit 1952, Theresianschule in Berlin Weißensee seit 1945 als EOS geführt) (Dienst, 1998).

8. Schule in der Bundesrepublik Deutschland

8.1. Von der Gründung bis zur Bildungsexpansion

Auch in den westlichen Besatzungszonen gab es die Forderung der Alliierten, das vertikal gegliederte Schulsystem in Deutschland und Österreich durch ein horizontal gegliedertes abzulösen und somit für mehr Chancengerechtigkeit im Schulsystem zu sorgen. Anders als in der Sowjetische Besatzungszone konnte dieses Modell jedoch nicht durchgesetzt werden. Der Religionsunterricht wurde überall dort zum ordentlichen Lehrfach (Art. 7,3 GG), von dem man sich abmelden konnte, wo nicht vor dem Inkrafttreten des Grundgesetzes eine andere Regelung galt (Art. 141 GG – Bremer Klausel). Die Bildungshoheit wurde den Ländern zuerkannt, die sich in der 1948 noch vor der Bundesrepublik gegründeten „Konferenz der deutschen Erziehungsminister“ (später Kultusministerkonferenz) abstimmen. Trotz dieser Abstimmungen divergierten die Landespolitiken in Bezug auf die Schule erheblich. Insgesamt zeigte sich in den ersten zwanzig Jahren der Bundesrepublik eine restriktive Zugangspolitik zum Gymnasium. Die Abiturientenquote lag in dieser Zeit unter der der DDR.

Die Bildungsexpansion in den 1970er Jahren, nach der Mitte der 1960er diagnostizierten „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964; Dahrendorf, 1965), sorgte für einen Aufschwung des gesamten Bildungssystems. Zwar wurde im Schulbereich das vertikale System nicht aufgegeben, aber die Durchlässigkeit sollte verbessert werden. Die Abiturientenquote stieg deutlich. Unter den Ländern klappte die Bildungspolitik dabei teils erheblich auseinander. Während die Südländer lange Zeit eine niedrigere Abiturientenquote und eine zahlenmäßig starke Hauptschule hatten, entwickelte sich die Hauptschule in den Stadtstaaten bald zur „Restschule“, deren Absolventen kaum noch Chancen auf Lehrstellen hatten. Die SPD setzte auf die „Gesamtschule“, die als Ergänzung zum Gymnasium eingeführt wurde. Die CDU bekämpfte die Gesamtschule, was insbesondere in Ländern mit wechselnden Regierungen zu einer häufig wechselnden Schulpolitik führte. Innerschulisch wurde die Schule liberalisiert, indem die Schülerinnen- und Schülermitverantwortung, Sozialkunde als Unterrichtsfach und Ethik als Alternative zum Religionsunterricht

eingeführt wurden.

In von den jeweiligen Ländern unterstützten Schulversuchen (Grundschulprojekt Gievenbeck und Glocksee, Bielefelder Laborschule), ging es ab den 1970er Jahren verstärkt darum, Formen des individualisierten Lernens auch für die staatliche Regelschule zu entwickeln.

8.2. Von der Wiedervereinigung bis zur Gegenwart

Die wiedergegründeten Bundesländer in der DDR übernahmen die Verantwortung für das Bildungswesen und führten das vertikal gegliederte Schulwesen wieder ein. An Stelle einer Dreizügigkeit mit Sonderschulwesen wurde vielerorts auf ein zweizügiges System der weiterführenden Schulen gesetzt, bei dem neben das Gymnasium nur ein weiterer Schultyp trat. Die Grundschulzeit variierte zwischen vier und sechs Jahren, wobei die SPDgeführten Bundesländer traditionell für längeres gemeinsames Lernen plädierten. Weiterhin übernahmen nicht alle neuen Länder das Abitur nach neun Gymnasialjahren, sondern setzten auf das Abitur nach dem zwölften Schuljahr. Die Zweizügigkeit und das achtjährige Gymnasium (G8) setzten sich nach und nach auch in den alten Bundesländern, z.T. gegen erhebliche Widerstände, durch.

Das „Programme for International Student Assessment“ der OECD führte nach der Jahrtausendwende im deutschen Sprachraum aus zwei Gründen zu einem „PISA-Schock“. Zum einen konnte PISA 2000 zeigen, dass die Leistungen deutscher und österreichischer Schülerinnen und Schüler in zentralen Bereichen wie Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften nur im internationalen Mittelfeld lagen, zum anderen, dass die Schulen in Deutschland und Österreich sozial hoch selektiv sind. Die soziale Herkunft der Eltern präjudiziert weithin die erreichten Schulabschlüsse. So zeigte sich, dass insbesondere durch die Übergänge im vertikalen System soziale Ungleichheiten im deutschen Schulsystem nicht nur nicht ausgeglichen, sondern sogar noch verstärkt werden (Maaz/Baumert/Cortina, 2008). Die von Bund und Ländern beauftragte „Klieme-Expertise“ (Klieme u.a., 2003) legte ein Konzept von Bildungsstandards vor, die sich auf zentrale von der Schule bei den Schülerinnen und Schülern mindestens hervorzubringenden Kompetenzen bezogen. Während traditionell mit Schulgesetzen, Lehrplänen und Unterrichtsmedien die Schule über „inputs“ gesteuert wurde, sollte nun mit von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen die Schule über den „output“ (Schülerinnen- und Schülerleistung) gesteuert werden. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler zumindest gewisse Mindeststandards erreichen, wenn sie die Schule verließen. Statt der vorgeschlagenen Mindeststandards führten die Länder jedoch Regelstandards für zentrale Schulfächer ein.

Als Vorteil des Wechsels des Steuerungssystems gilt, dass durch die Vorgabe von zu erbringenden Outputs die Autonomie der Einzelschule insofern erhöht wird, als sie nun angepasst an ihre individuelle Situation entscheiden kann, auf welchem Wege sie dieses Ziel erreicht. Insbesondere US-amerikanische Erfahrungen mit dem „No Child left behind“-Programm zeigen aber, dass hier auch gegenläufige Effekte zu erwarten sind (Bellmann, 2005). In der Umsetzung gestaltet sich die Bildungsreform auch deshalb schwierig, weil die alte Inputsteuerung nicht durch die Outputsteuerung abgelöst wird, sondern häufig lediglich neue Steuerungsinstrumente, insbesondere häufige Tests, zu den alten hinzukommen.

Die Abschaffung des vertikal gegliederten Schulsystems wurde in Deutschland und Österreich nur ausnahmsweise in Erwägung gezogen. Die Hauptschule allerdings wird zunehmend abgeschafft und damit das dreigliedrige in ein zweigliedriges Schulsystem überführt.

Die vertikale Teilung des Schulwesens ist auch für die Erfüllung der für Österreich 2008 und Deutschland 2009 in Kraft getretenen UNO-Behindertenrechtskonvention ein besonderes Problem. In beiden Ländern ist als paralleler Zweig ein starkes Sonderschulwesen für alle Arten von Behinderung entwickelt worden. Die Inklusionsanforderung der UN-Konvention stellt die Schule nun vor die Herausforderung, Menschen mit Beeinträchtigungen gleichberechtigten Zugang zu den Schulen zu gewähren, was die Teilung der Schülerschaft in vermeintlich homogene Leistungsgruppen insgesamt auf den Prüfstand stellt.

Literaturverzeichnis

- Basedow, Johann Bernhard, Elementarwerk. Mit den Kupfertafeln von Chodowietzky u.a.. Kritische Bearbeitung in drei Bänden, Bd. 1, Leipzig 1909.
- Bellmann, Johannes, Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform: unbeabsichtigte, perverse Effekte, Externalitäten, in: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 45 (2005) 1, 15-31.
- Benner, Dietrich, Schule und Bildung – Widerspruch oder Entsprechung?, in: Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm (Hg.), Schule, Handbuch der

Erziehungswissenschaft 3, Paderborn u.a. 2011, 7-28.

- Benner, Dietrich/Eichler, Wolfgang/Göstemeyer, Karl-Heinz/Sladek, Horst, Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR, Weinheim 2004.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Reformpädagogik in der sowjetisch besetzten Zone und in der Deutschen Demokratischen Republik, Weinheim 2004.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2002.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Humanismus, Weinheim 2001.
- Campe, Joachim H., Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft practischer Erzieher, Bd. 12, Wien/Braunschweig 1789. Dahrendorf, Ralf, Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965.
- de Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Weinheim 1966, Erstveröffentlichung 1792.
- Dienst, Karl, Bildungspolitik und Kirchen, in: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart, zweiter Teilband, München 1998, 54-67.
- Dröse, Albrecht/Krötke, Veronika/Nooke, Maria/Schluß, Henning, Die evangelischen Schulen in der DDR - Ein Beitrag zum Aufwachsen in Würde in einem entwürdigenden System, in: Schreiner, Martin (Hg.), Aufwachsen in Würde, Münster 2012, 81-90.
- Flöter, Jonas, Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen. Die Fürsten- und Landesschulen Grimma, Meißen, Joachimsthal und Pforta (1868-1933), Beiträge zur Historischen Bildungsforschung 38, Köln 2009.
- Francke, August Hermann, Kurtzer Entwurff der Einrichtung des PAEDAGOGII REGII zu Glaucha an Halle, Halle 1705. Online unter: <http://192.124.243.55/digbib/ai238.htm>, abgerufen am 27.11.2014.
- Füller, Christian, Sündenfall – Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte, Köln 2011.
- Geißler, Gert, Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, Frankfurt a.M. u.a. 2011.
- Göstemeyer, Karl-Franz, Pädagogik und gesellschaftliche Synthesis. Zur Dialektik von Menschheits- und Gesellschaftsbildung bei Hobbes, Sextro und Jachmann, Frankfurt a.M. 1989.
- Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim, Staatsbürgerkunde in der DDR – Ein Dokumentenband, Wiesbaden 2006.
- Hirsch, Erhard, Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung, Tübingen 2002.
- Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm (Hg.), Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3, Paderborn u.a. 2011.
- Hermann, Ulrich (Hg.), „Die Formung des Volksgenossen“. „Der Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches, Weinheim 1985.
- Humboldt, Wilhelm von, Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: Giel, Klaus/Flitner, Andreas (Hg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4, Darmstadt 1960, 168-195, Erstveröffentlichung 1809.
- Jens, Tilman, Vätermord. Wider einen Generalverdacht, Gütersloh 2010.
- Kant, Immanuel, Über Pädagogik, in: Weischedel, Wilhelm (Hg.), Immanuel Kant Werke in sechs Bänden. Band VI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Darmstadt 1983, 693-761.

- Kemper, Herwart, Das Modell „Schule“ und seine geschichtliche Ausdifferenzierung im Spannungsfeld von „Allgemeiner Bildung für alle“ und „Individueller Unterrichtung des Schülers“, in: Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm (Hg.), Schule, Handbuch der Erziehungswissenschaft 3, Paderborn u.a. 2011, 29-40.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.
- Koerrenz, Ralf, Reformpädagogik – Eine Einführung, Paderborn 2014.
- Luther, Martin, An die Rathherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen, in: Kommission zur Herausgabe der Werke Martin Luthers (Hg.), Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 15, Weimar 1899, 9-53.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Cortina, Kai, Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, in: Cortina, Kai (Hg. u.a.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 2008, 205-243.
- Melanchthon, Philipp, Rede zu Ehren der neuen Schule, in: Schwab, Hans-Rüdiger (Hg.), Philipp Melanchthon – Der Lehrer Deutschlands, München 1997, 108-114, Erstveröffentlichung 1525.
- Ministerium für Volksbildung (Hg.), Lehrplan für Geschichte Klasse 10, Berlin-Ost 1972.
- Morens, Ludwig, Bild-Buchstaben und symbolische Zeichen. Die Herausbildung der Schrift in der hohen Kultur Altägyptens, Orbis Biblicus et Orientalis 205, Freiburg/Göttingen 2004.
- Oelkers, Jürgen, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 4. Aufl. 2005.
- Picht, Georg, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten/Freiburg i.Br. 1964.
- Radde, Gerd, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, Studien zur Bildungsreform 37, Frankfurt a.M. u.a. 1999.
- Reble, Albert, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 15. Aufl. 1989.
- Schluß, Henning, Die Reformation als Bildungskatastrophe – Luthers Pädagogik zwischen Mangel und Utopie, in: Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.), Spurenlese – Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule, Leipzig 2014.
- Schluß, Henning, Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels, in: Schluß, Henning (Hg.), Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007, 57-74.
- Schluß, Henning, Der Mauerbau im DDR-Unterricht. Didaktische FWUDVD, Grünwald 2005.
- Schmitt, Hanno, Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung, Bad Heilbrunn 2007.
- Schweitzer, Friedrich, Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung?, in: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar, Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3, Weinheim 1996, 9-23.
- Sextro, Heinrich Philipp, Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment, Göttingen 1785.
- Tenorth, Heinz-Elmar, Geschichte der Erziehung, Weinheim/München 5. Aufl. 2010.
- Tilman, Jens, Demenz. Abschied von meinem Vater, Gütersloh 2009.
- Ueberschär, Ellen, Junge Gemeinde im Konflikt. Evangelische Jugendarbeit in SBZ und DDR 1945-1961, Stuttgart 2003.
- Wiegmann, Ulrich, Pädagogik und Staatssicherheit – Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes, Berlin 2007.

